

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

GENIVALDO BATISTA RODRIGUES

**PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE
IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS**

JUIZ DE FORA
2017

GENIVALDO BATISTA RODRIGUES

**PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL:
DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO
AMAZONAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Profº. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto

JUIZ DE FORA
2017

GENIVALDO BATISTA RODRIGUES

**PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL:
DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO
AMAZONAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Orientador(a)

Membro da banca

Membro da banca

Aos meus pais Raimundo Rodrigues e Geny Izabel Batista, por todo esforço em garantir minha educação. À minha Esposa Francinete Rodrigues, pelo amor e pelo cuidado. Ao meu filho Saulo Rodrigues e neto Enzo Rafael por serem meu combustível na caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meu Senhor e Salvador Jesus Cristo, autor e consumidor da minha fé.

Aos meus pais, Raimundo Rodrigues e Geny Izabel Batista por me ensinarem o valor do trabalho e do sucesso através dos estudos. Devo tudo a vocês.

À minha amada esposa Francinete Rodrigues, pelo amor e paciência por estar ausente mesmo estando perto. Em todas as lutas é com você que quero estar.

Ao meu filho Saulo Rodrigues e ao meu neto Enzo Rafael, por quem sempre me esforçarei em ser um bom exemplo.

Aos meus irmãos Marlene, José Luiz, Izabel, Emilene, Andréa e Elizandra. A vitória é nossa.

À minha querida pedagoga Márcia Loureiro pela compreensão e pelo apoio em todos os momentos.

À secretária da escola Gilmara Menezes, amigos se fazem na necessidade.

Aos meus alunos que sempre torceram por meu sucesso.

À minha querida Igreja Presbiteriana Peniel de Novo Airão, por suas orações.

Ao meu querido amigo Enildo Beltrão, pela amizade na árdua caminhada do mestrado.

À tutora Diovana Paula de Jesus Bertolotti pela competência, pela visão apurada, dicas preciosas e paciência em todos os momentos. Deus a abençoe.

Ao meu orientador Dr. Tarcisio Jorge Santos Pinto pela competência com que dirigiu esse trabalho.

Ao Governo do Estado do Amazonas, através da Secretaria Estadual de Educação, pela oportunidade em realizar esse mestrado.

Aqueles que são sábios reluzirão como o brilho do céu, e aqueles que conduzem muitos à justiça serão como as estrelas, para todo o sempre.

Daniel 12:3

RESUMO

Este estudo tem como proposta a análise do processo de implementação do Projeto de Escolas em Tempo Integral na Escola Estadual em Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa, no município de Novo Airão, Amazonas, e seus possíveis desafios nesse processo. A justificativa desse estudo baseia-se nas crescentes ações voltadas para escolas em tempo integral no estado do Amazonas e por todo o território nacional, podendo esse estudo contribuir na análise crítica a respeito das políticas públicas voltadas para o tempo integral nas escolas do país. Para esse fim foram apresentadas as primeiras ideias e ações mais concretas no Brasil a respeito de uma educação integral, desde Anísio Teixeira até as mais recentes como o Programa Novo Mais Educação, passando por todos os avanços em relação aos fundamentos legais que normatizam essas ações. Como referencial teórico, este estudo foi baseado nas reflexões de autores como Ana Maria Cavaliere (2014); Miguel Arroyo (2013); Pedro Demo (2007) e Jaqueline Moll (2012). Como percurso metodológico para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com gestor, pedagoga, coordenadores de área e professores, abordando três eixos, que são: as propostas de educação integral como garantidor do direito social à educação; os tempos e espaços de uma escola em tempo integral e os papéis dos principais atores envolvidos no processo. Pela análise dos dados percebe-se que o conceito de educação em integral dos sujeitos da escola está voltado para a integração entre as disciplinas com uma concepção do uso do tempo ampliado para ministração de conteúdo em aula. A falta de atividades diferenciadas foi muito condicionada à falta de estrutura e não totalidade de professores com carga horária de 40 horas. Além disso, a pesquisa evidenciou a falta de momentos de planejamento voltados para essas atividades. Um elemento que foi apontado de maneira recorrente pelos sujeitos entrevistados como dificuldade no processo de adaptação da comunidade escolar foi a falta de discussão e de orientação a respeito das propostas de organização da escola em tempo integral pelos proponentes do projeto. Após a análise de dados foi apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE), com propostas de ação voltadas para o estudo das concepções a respeito da educação integral, para uma formação continuada em laboração de projetos para o planejamento de atividades diferenciadas e discussões mediadas pela equipe gestora com a participação efetiva da comunidade para uma ressignificação, na própria escola, da proposta que rege as escolas de tempo integral no estado.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola em Tempo Integral. Tempos e espaços educativos.

ABSTRACT

This study has as proposal the analysis of the implementation process of the Project of Schools in Integral Time in the Full-Time State School Danilo de Mattos Areosa, in the city of Novo Airão, Amazonas, and its possible challenges in this process. The justification for this study is based on the increasing actions directed at full-time schools in the state of Amazonas and throughout the national territory, and this study may contribute to the critical analysis of public policies focused on full-time schools in the country. To achieve this objective, the first concrete ideas and actions were presented in Brazil about an integral education, from Anísio Teixeira to the most recent ones such as the New More Education Program, going through all the advances in relation to the legal foundations that normalize these actions. As a theoretical reference, this study was based on the reflections of authors such as Ana Maria Cavaliere (2014); Miguel Arroyo (2013); Pedro Demo (2007) and Jaqueline Moll (2012). As a methodological course for the collection of data, semi-structured interviews were used with managers, pedagogues, area coordinators and teachers, addressing three axes that are: the proposals of integral education as guarantor of the social right to education; the times and spaces of a full-time school, and the roles of the main actors involved in the process. The analysis of the data reveals that the concept of integral education of the subjects of the school is aimed at the integration between the disciplines with a conception of the use of the extended time for the administration of content in class. The lack of differentiated activities was very conditioned to the lack of structure and not all teachers with a workload of 40 hours. In addition, the research evidenced the lack of planning moments focused on these activities. One element that was pointed out in a recurrent way by the subjects interviewed as a difficulty in the process of adaptation of the school community was the lack of discussion and orientation regarding the proposals of organization of the school in full time by the project proponents. After analyzing the data, an Educational Action Plan (EAP) was presented, with proposals for action focused on the study of conceptions regarding integral education, for a continuous formation in the work of projects for the planning of differentiated activities and discussions mediated by the team Manager with the effective participation of the community to a resignification, in the own school, of the proposal that governs full-time schools in the state.

Key words: Integral Education. Full-Time School. Times and educational spaces.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura curricular das Escolas Estaduais de Educação em tempo Integral	48
Figura 2 – Refeitório da EETI Danilo de Mattos Areosa	69
Figura 3 – Refeitório da EETI Danilo de Mattos Areosa	70
Figura 4 – Biblioteca da EETI Danilo de Mattos Areosa	70
Figura 5 – Biblioteca da EETI Danilo de Mattos Areosa	71
Figura 6 – Frente da EETI Danilo de Mattos Areosa	71
Figura 7 – Pavilhão 1 da EETI Danilo de Mattos Areosa	72
Figura 8 – Pavilhão 2 da EETI Danilo de Mattos Areosa	72
Figura 9 – Pavilhão 2 da EETI Danilo de Mattos Areosa	72
Figura 10 – Ginásio da EETI Danilo de Mattos Areosa	73
Figura 11 – Ginásio da EETI Danilo de Mattos Areosa	73
Figura 12 – Laboratório de Informática da EETI Danilo de Mattos Areosa	74
Figura 13 – Laboratório de Informática da EETI Danilo de Mattos Areosa	74
Figura 14 – Modelo 5W2H	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de CETIs e EETIs em Manaus	42
Quadro 2 – Lista dos CETIs e EETIs no interior	43
Quadro 3 – Resoluções do Conselho Estadual de Educação para as escolas em tempo Integral	45
Quadro 4 – Distribuição da Grade Curricular do Ensino Médio nas EETI (2011) ...	50
Quadro 5 – Distribuição da Grade Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos nas EETI (2015)	51
Quadro 6 – Distribuição da Grade Curricular do Ensino Médio nas escolas em tempo integral (2015)	52
Quadro 7 – Estrutura Curricular Tempo Integral e Ensino Médio regular	53
Quadro 8 – Eventos realizados da EETI Danilo de Mattos Areosa	58
Quadro 9 – Recursos humanos da EETI Danilo de Mattos Areosa	59
Quadro 10 – Resultados do SADEAM de Língua Portuguesa de 20011 a 2015 da EETI Danilo de Mattos Areosa	65
Quadro 11 – Resultados do SADEAM de Matemática de 20011 a 2015 da EETI Danilo de Mattos Areosa	65
Quadro 12 – Médias no Exame Nacional do Ensino Médio da EETI Danilo de Mattos Areosa	66
Quadro 13 – Infraestrutura da EETI Danilo de Mattos Areosa	67
Quadro 14 – Horários da EETI Danilo de Mattos Areosa	69
Quadro 15 – Roteiro quantitativo das entrevistas	97
Quadro 16 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise	135
Quadro 17 – Modelo 5W2H	137
Quadro 18 – Plano de Ação Educacional (PAE)	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas da Rede Pública de Ensino do Amazonas - 2015	46
Tabela 2 – Estrutura curricular das Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral	63

LISTA DE ABREVIATURAS

CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEPAN	Centro de Treinamento Padre José de Anchieta
CEPs	Centros de Excelência Profissionais
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CETIS	Centro de Educação em Tempo Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
GEF	Gerência do Ensino Fundamental/SEDUC-AM
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Programa Especial de Educação
PEE	Plano Estadual de educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
SEDUC/AM	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. EDUCAÇÃO INTEGRAL DO AMAZONAS: ESTRATÉGIAS PARA GARANTIA DE DIREITOS E OPORTUNIDADES.....	21
1.1 CONTEXTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	21
1.2 OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	31
1.3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO AMAZONAS	38
1.3.1 Organização Curricular do Programa de Educação em Tempo Integral do Estado do Amazonas	47
1.4 CENÁRIO DA ESCOLA ESTADUAL EM TEMPO INTEGRAL DANILO DE MATTOS AREOSA.....	55
1.4.1 Organização da Escola em Tempo Integral.....	62
1.4.2 Espaços e tempos da escola em Tempo Integral	66
2. PENSANDO NO PROGRAMA DE TEMPO INTEGRAL A PARTIR DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE NOVO AIRÃO, REGIÃO METROPOLITANA DE MANAUS	77
2.1 EIXOS DE ANÁLISES À LUZ DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS	77
2.1.1 A Relação entre o Direito Social à Educação e as Propostas de Tempo Integral	78
2.1.2 Os Tempos e Espaços em Escolas de Tempo Integral	83
2.1.3 Papeis e atribuições dos sujeitos envolvidos no tempo integral: equipe gestora, professor e alunos.....	89
2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	95
2.3 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES A RESPEITO DOS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR	98
2.3.1 Percepção dos gestores, coordenadores de área, pedagogos e professores a respeito dos conceitos de educação em tempo integral que garanta o direito social à educação	99
2.3.2 Percepções a respeito dos tempos e espaços e sua organização no projeto de escola em tempo integral	109
2.3.3 Percepções a respeito dos papéis e atribuições dos sujeitos envolvidos no tempo integral.	120
3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	133
3.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	135

3.2 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO	141
3.2.1 Estudo das diretrizes gerais do projeto de educação integral e integrada.	141
3.2.2 Análises e adequações do PPP da escola para o contexto de uma escola em tempo integral.	142
3.2.3 Planejamento de atividades diferenciadas	143
3.2.4 Busca de parcerias Intersetoriais e de outros espaços formativos no entorno da escola.	143
3.2.5 Reorganização dos espaços existentes (Biblioteca, Laboratório de Informática e Ginásio)	144
3.2.6 Discussões com a comunidade escolar a respeito do papel de cada um num contexto de escola de tempo integral.	146
3.2.7 Fortalecimento do Grêmio Estudantil.	147
3.2.8 Fortalecimento do Conselho Escolar.	148
3.2.9 Formação continuada para a equipe gestora e professores.	149
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
 REFERÊNCIAS	155
 APÊNDICES	165

INTRODUÇÃO

As iniciativas de educação integral em um modelo de escola de tempo integral ampliação da jornada escolar dos alunos para horário integral vem ganhando espaço na agenda das políticas públicas da educação básica e está prevista em diversos documentos legais, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024). Os estados e municípios também têm se mobilizado em prol da criação de programas e projetos que pensam a educação integral como uma maneira de promover o direito à educação pública de qualidade, que atenda às necessidades das crianças e adolescentes brasileiros.

A educação em tempo integral no Brasil, nos moldes como a conhecemos agora, inicia-se com Anísio Teixeira, figura de destaque no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Através deste manifesto, Anísio Teixeira já pensava a respeito de uma educação não fragmentada, uma educação que “tem, por objetivo, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” (MANIFESTO, 1932). Essas concepções foram levadas a termo durante as décadas que se seguiram, dando origem aos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) nos anos 1980, no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, tendo como idealizador o vice-governador Darcy Ribeiro, e nos CEUs (Centros Educacionais Unificados), no período de 2000-2004, em São Paulo, idealizados pela ex-prefeita de São Paulo, Marta Suplicy.

No estado do Amazonas, foi somente a partir de 2001 que as primeiras ações referentes à oferta de educação em tempo integral foram efetivadas na capital, Manaus, e a partir daí procurou-se expandir para o interior do estado, construindo Centros de Educação de Tempo Integral, os CETIs, e as Escolas Estaduais em Tempo Integral, os EETIs, que são escolas em tempo integral adaptadas para esse fim. Uma dessas escolas adaptadas, a Escola Estadual em Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa, localizada no município de Novo Airão, Amazonas, é o alvo do caso de gestão apresentado neste trabalho. O presente caso de gestão propõe investigar os desafios na implantação do projeto de educação em tempo integral na qual antes funcionava uma escola de Ensino Médio regular, além de analisar o nível de participação de cada

sujeito no processo de implementação do projeto, os desafios de gestão decorrentes dessa implementação e propor um plano de ação em busca da solução dos mesmos.

O estudo das experiências no Brasil tendo como base as ações de educação em tempo integral na escola pública se faz importante por possibilitar a construção de posicionamento crítico acerca das políticas e práticas de uma educação em tempo integral. Além disso, pensar a experiência específica de uma escola de tempo integral tem a potencialidade de evidenciar os desafios e dificuldades cotidianas que os sujeitos diretamente envolvidos no processo de implementação podem ter, auxiliando nas discussões a respeito da temática a nível local e estadual.

A análise da implementação do projeto de tempo integral da referida escola lança um olhar crítico e analítico sobre o processo, trazendo reflexões a respeito de como contribuir para um desenvolvimento das ações do projeto de forma mais coerente com as suas demandas e necessidades. E é nesse contexto que se consolida, também, a especificidade deste estudo, que propõe desenvolver, no fim pesquisa, um Plano de Ação Educacional (PAE) com elementos que subsidiem ações que superem esses desafios nomeados após as análises que se seguirão após o processo de pesquisa.

A escolha desse objeto de estudo está diretamente relacionada com minha experiência de docência. Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas e especialista em Tecnologias na Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, trabalho como professor efetivo da rede estadual há 22 anos e, na escola em estudo, desde sua fundação, no ano de 2004, ministrando as disciplinas Matemática e Física para o Ensino Médio. No final do ano de 2012, a direção foi informada de que, a partir do ano letivo de 2013, a escola passaria a funcionar segundo o modelo de uma escola em tempo integral. A notícia foi recebida com um misto de expectativa e inquietação, pois nenhum dos professores, nem o gestor da época, tinham conhecimento sobre as bases nas quais estaria fundamentado um projeto de escola em tempo integral.

Atuando junto ao corpo docente da escola percebi alguns desafios para a implementação do projeto do programa de tempo integral, como, por exemplo, a não alteração na organização da escola e sistematização dos seus tempos e espaços escolares. Outro desafio percebido estava no próprio trabalho do gestor e de nós, professores, que conduzíamos as atividades da escola cercados de dúvidas sobre o

processo. A alternativa adotada foi a de manter uma correspondência da sistematização do tempo integral com os horários e a organização curricular do Ensino Médio regular.

É importante ressaltar que não foram realizadas capacitações ou nenhum tipo de formação para que a equipe gestora, corpo administrativo e professores tivessem mais conhecimento a respeito do trabalho em uma escola em tempo integral. As nossas expectativas, enquanto docentes, eram da proposição e desenvolvimento de novas metodologias, inovações quanto ao planejamento do horário escolar e mudanças na maneira como a grade curricular era trabalhada na escola. Nesse sentido, as dúvidas relacionadas à função do gestor, à existência de uma nova proposta pedagógica e à questão da interdisciplinaridade nesse formato de tempo integral eram advindas de uma interposição brusca desse programa à realidade escolar. Questões sobre a carga horária do professor e alteração do currículo foram sendo entendidas somente a partir da própria experiência que a escola foi adquirindo posteriormente; minha percepção como docente é que essa maneira de implementação do programa tem relação direta com os desafios que a escola tem vivenciado em função da ampliação da jornada escolar.

A escola atende aos alunos em tempo integral há quatro anos, e algumas questões têm sido levantadas desde o início da implementação do programa em 2013 no que concerne ao desenvolvimento das atividades propostas. Até o momento, não houve organização da escola por meio de atividades interdisciplinares, conforme previsto no documento orientador das ações do programa; também não houve qualquer tipo de formação de caráter continuado para que o professor que nunca tenha tido a experiência de trabalhar em uma escola em tempo integral adquira saberes e desenvolva metodologias para trabalhar de acordo com a organização curricular proposta pelo estado. Por fim, há outra dificuldade, relacionada à rotatividade de gestores que coordenam as atividades da escola: foram três os gestores que passaram pela escola desde sua mudança para o tempo integral. A partir desse cenário inicial de implementação do programa, a pesquisa que será apresentada busca responder à seguinte questão: quais os desafios encontrados durante o processo de implementação do programa de tempo integral em uma escola de Ensino Médio regular da rede estadual do Amazonas?

Diante dessa problemática e das discussões advindas da mesma, proponho como objetivo geral analisar os desafios decorrentes do processo de implementação de uma proposta de tempo integral em uma escola de Ensino Médio regular no interior do Amazonas. Os objetivos específicos da pesquisa buscam: (i) descrever a implementação do programa de tempo integral em uma escola no interior do Amazonas, (ii) analisar como a equipe gestora e a equipe docente compreendem e acolhem a proposta da educação de tempo integral em relação aos espaços e tempos do programa e (iii) propor um plano de intervenção que se configure num instrumental de apoio para alcançar os objetivos da educação em tempo integral.

Como forma de organizar a descrição do caso, à luz da revisão da literatura, esta dissertação apresenta três capítulos. No primeiro capítulo temos a descrição do caso de gestão. Primeiramente é apresentado um breve panorama sobre a educação em tempo integral no Brasil e no Estado do Amazonas, dando ênfase às normas que as regem. É discutida a importância do projeto de escolas em tempo integral para a melhoria da qualidade da educação e, em seguida, um estudo detalhado de como se deu o processo de implementação do referido projeto na escola alvo desse estudo. Em seguida, foram evidenciados os diversos atores e suas impressões a respeito da implementação do projeto de tempo integral na escola em estudo.

O Capítulo 2 apresenta o referencial teórico da pesquisa, construído a partir de três eixos de análise: o primeiro discute a relação entre o direito social à educação e as propostas de tempo integral, desenvolvendo mais especificamente a discussão do direito social à educação integral e de como as propostas de projetos de escolas em tempo integral buscam garantir esse direito; o segundo eixo apresenta uma reflexão acerca dos tempos e espaços em escolas de tempo integral, visando o desenvolvimento do aluno de maneira não fragmentada, e o terceiro reflete sobre os papéis dos diferentes atores envolvidos no processo.

O segundo capítulo também apresenta o delineamento metodológico e a análise dos dados pesquisados à luz das normas que regem o Projeto Estadual das Escolas em Tempo Integral no estado do Amazonas. Através de entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos, gestores e pedagogos, esta pesquisa propõe compreender o nível de participação de cada ator, bem como as impressões a respeito do projeto de escola em tempo integral e as expectativas na melhoria do ensino segundo esse modelo implementado na escola em estudo.

Após a organização e análise dos dados, percebe-se que o conceito de educação integral está relacionado à integração das disciplinas através de atividades interdisciplinares, muito embora não se registre ações voltadas para o planejamento para essas atividades. Além disso, o entendimento sobre a ampliação do tempo do aluno na escola se direciona para a compreensão de mais tempo para ministrar conteúdo em aula. Os sujeitos apontam como elementos que impossibilitariam a realização de atividades diferenciadas no tempo integral a falta de estrutura da escola, a subutilização dos espaços existentes e a falta de dedicação exclusiva dos professores no contexto de uma lotação de 40 horas, embora tenha sido registrado que apenas uma pequena parcela dos professores lotados tenha uma carga horária de 20 horas.

Outra questão que esteve muito presente nas entrevistas que compõem esse estudo de caso se refere à dificuldade na adaptação dos pais e dos alunos ao projeto que ampliou o tempo de permanência do aluno na escola, visto não terem sido orientados, não terem sido apresentados às propostas e à organização dos tempos e espaços, figurando como expectadores de ações que, segundo a impressão dos entrevistados, mudou expressivamente a rotina das famílias.

O Capítulo 3 apresenta propostas para o Plano de Ação Educacional (PAE), que teve como base os desafios de implementação do projeto de escola em tempo integral na escola em estudo mediante as análises das entrevistas com o gestor, pedagoga, coordenadores de área e professores. Objetiva-se, através desse PAE, propor ações que busquem, primeiramente, servir de ferramenta de apoio à equipe gestora na ressignificação dos conceitos de educação em tempo integral e das propostas de organização dos tempos e espaços da escola, assim como servir de suporte nos planejamentos que possam fortalecer as atividades diferenciadas que são previstas para uma escola em um contexto de educação integral. Propõe-se também estratégias de formação continuada para os profissionais da escola, pois entende-se que, embora estejam avançando, a proposta estadual das escolas em tempo integral precisa contar com momentos de discussões e reflexões sobre a prática, o que demanda uma formação frequente dos profissionais que atuam diretamente com alunos e com a comunidade escolar. Com relação à comunidade escolar, esse plano também propõe ações de fortalecimento dos colegiados como forma de incentivar os

pais a uma maior participação na organização dos tempos e espaços na escola, bem como de uma maior participação nas decisões a respeito organização da mesma.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL DO AMAZONAS: ESTRATÉGIAS PARA GARANTIA DE DIREITOS E OPORTUNIDADES

Para sustentar a análise e discussão acerca da questão do tempo integral, sua organização, tempos e espaços, este capítulo propõe apresentar, inicialmente, a trajetória histórica das experiências de tempo integral no Brasil. A primeira seção apresenta os registros históricos das primeiras concepções a respeito da educação integral no país, os ideais de Anísio Teixeira em prol de uma educação pública e de qualidade e de como tais ideias iniciaram as discussões e primeiras ações em busca de uma educação integral, com o aumento gradativo do tempo em que o estudante permaneceria na escola. Nessa seção também será exposta a fundamentação legal desde a Constituição de 1988 até o Plano Nacional de Educação e a reforma do Ensino Médio através da MP 746 a respeito da oferta de uma educação que não apenas prolongue o tempo de permanência na escola, mas que também garanta educação integral de qualidade.

A segunda seção traz a trajetória da educação em tempo integral no Amazonas, as resoluções e decretos a respeito da sua normatização e a organização curricular do Programa de Educação em Tempo Integral do Estado do Amazonas.

Por fim, a terceira seção aborda o cenário no qual aconteceu a implementação do projeto de tempo integral na Escola Estadual Danilo de Mattos Areosa e como ocorreu a mudança de uma escola em que antes oferecia o Ensino Médio regular para uma escola em tempo integral. Será exposta a caracterização da escola, seus projetos, o envolvimento com a comunidade escolar e também como a escola organiza seus tempos e espaços na organização do tempo integral. Por fim, o trabalho apresenta os problemas que foram detectados decorrentes do processo de implementação da escola em tempo integral.

1.1 CONTEXTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

As experiências históricas no Brasil em relação à educação integral podem ser consideradas a partir de três movimentos históricos de caráter mais significativo, como Moll (2012) descreve em seu livro. Os movimentos referenciais apresentados por Moll para a discussão dessa temática são as experiências dos Centros Educacionais de

Anísio Teixeira, os CIEP de Darcy Ribeiro e a iniciativa mais recente do Programa Mais Educação em todo o território nacional.

O primeiro movimento tem Anísio Teixeira como figura de destaque. Havia, nas primeiras décadas do século XX, posições bem contrárias a respeito do que se desejava para a educação no país, um tema que vinha tomando ares de fervor nacional e que produziria diferentes concepções a respeito do que seria realmente necessário para uma educação de qualidade e que satisfizesse os anseios dos pensadores da época e da sociedade em geral.

Anísio Teixeira se destacou como representante dos ideais em prol de uma educação pública e de qualidade e que fosse capaz de oferecer, além da escolarização, outros aspectos que possibilitassem ao estudante seu desenvolvimento integral enquanto cidadão, como cultura, saúde e lazer. Sua vida pública começa aos 24 anos, ao ser nomeado Inspetor Geral de Ensino do Estado da Bahia. Em seu segundo ano de atuação no cargo, ele já consegue transformar seu projeto de reforma do ensino na Bahia na lei nº 1846, de 14/08/1925, que reforma a instrução pública do Estado da Bahia e traz no seu texto muitos dos ideais de Anísio Teixeira, como, por exemplo, o Artigo. 1, que assinala que “[o] Ensino Público no Estado da Bahia tem por objetivo educar *physica*, *moral* e *intelectualmente* o indivíduo, tornando-o apto para a vida em sociedade” (BAHIA, 1925, p.177).

Esses são aspectos de uma educação integral que acompanharam Anísio Teixeira e se intensificaram a partir de suas viagens para estudo nos Estados Unidos, na qual teve contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, que, segundo Cavaliere (2010, p. 250), formaram a base de todas as ideias reformadoras idealizadas por Anísio Teixeira para a educação brasileira, incluindo suas concepções a respeito de uma educação que levasse em conta todos os aspectos da criança e não apenas sua escolarização. De acordo com Tenório e Schelbauer, (2007, p. 7), Anísio Teixeira rompe com as ideias de escola do seu sentido de escolarização e amplia esse conceito para que a mesma pudesse oferecer ao aluno aquilo que a família não teria condições de oferecer no convívio do lar.

Após seu retorno dos Estados Unidos, Anísio assume a diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal em 1924 (MOLL, 2012, p. 74) e tem outra oportunidade de tornar seus ideais a respeito de educação integral algo concreto durante a reforma da Instrução Pública. Acreditando que um caminho para diminuir os altos índices de

evasão e repetência das instituições de ensino brasileiras seria a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, Anísio Teixeira propõe criar as escolas experimentais:

Foram cinco as escolas experimentais criadas pela Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal sob a direção de Anísio Teixeira, a saber: Escola Bárbara Otoni, Escola Manuel Bonfim e as Escolas Argentina, Estados Unidos e México.

Na Escola Bárbara Otoni, o desenvolvimento das atividades ligadas ao método de projetos era o ponto central da proposta pedagógica adotada. Ali, a aplicação dos centros de interesse constituía uma das regras práticas de organização das classes e do currículo, tendo em vista a participação dos alunos em um conjunto de atividades comuns, de modo a desenvolver a individualidade pela divisão de atividades, segundo os interesses e possibilidades de cada um. Todas as etapas do trabalho eram exaustivamente discutidas pelas crianças, desde a escolha do tema e a opção pela forma de conduzir o estudo até o pleno desenvolvimento do projeto adotado. Interessante observar que a flexibilidade do programa curricular mobilizado pela aplicação do método de projetos não comprometeu a aprendizagem dos conteúdos formais de ensino, a despeito de ser uma metodologia alternativa, ainda pouco explorada nas escolas da rede pública da época. (XAVIER, 2007, p.152)

Durante um período em sua terra natal e em meio às reformas da Instrução Pública na Bahia em 1932, Anísio Teixeira participa da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação, como resultado da IV Conferência Nacional de Educação realizada em 1931 Alves (2006, p.1), que contou com a assinatura de outros grandes intelectuais¹ da época. O manifesto pode ser caracterizado como uma “defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira” (VIDAL, 2013, p. 579).

Em várias partes do texto do pode-se ver a preocupação em relação a uma educação integral, traduzida como uma educação que garantisse o desenvolvimento integral do indivíduo através de políticas capazes de “organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” (MANIFESTO, 1932, p. 191).

¹ Assinaram o manifesto: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Venâncio Filho, C.Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A Almeida Júnior, J.P.Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes. Xavier (2004, p.5)

O manifesto expressa a educação como função pública do estado e um direito do cidadão de não apenas receber informação, mas de ser atendido levando em conta todos os aspectos dessa educação. Conclamando uma "continuação ininterrupta de esforços criadores" (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p.198), a perspectiva de educação presente no manifesto orienta para a formação da personalidade em todos os seus aspectos.

Após um período na Bahia, de 1935 a 1945, para onde se exilou por motivos políticos, Anísio Teixeira é convidado para assumir o cargo de Secretário de Educação da Bahia, cargo esse que possibilitou dar continuidade a suas reformas educacionais com mais autonomia e liberdade. Iniciou, então, em 1947 o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950 (MOLL, 2012, p. 75), conhecido como Escola Parque. Esse projeto é até hoje referência por sua concepção proativa em buscar uma formação integral para que o estudante estivesse preparado para a vida. O projeto de uma Escola Parque teria capacidade de atendimento para até quatro mil crianças a partir da organização em quatro "escolas-classes", que atenderiam até mil alunos cada (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2007, p. 10).

A organização das escolas-classes compreendia uma estrutura de 12 salas, em dois turnos. Os alunos do turno matutino faziam atividades na Escola Parque no período vespertino, assim como os estudantes do período vespertino iriam para a Escola Parque pela manhã. As atividades compreendiam, de acordo com Tenório e Schelbauer (2007, p. 11), oficinas de artes, atividades esportivas e recreativas, momentos para socialização como a participação no grêmio, jornal, rádio-escola, atividades artísticas como canto, música, dança e teatro e biblioteca para leitura e pesquisas. Os objetivos principais para o projeto eram:

Oferecer aos alunos a oportunidade de maior integração com a comunidade escolar por meio de atividades que permitissem a comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles. O segundo era tornar esses alunos conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, porém, sempre como agentes do progresso social e econômico a fim de desenvolver a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade e o respeito a si mesmos e aos outros. (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2007, p. 11)

Todos os esforços de Anísio Teixeira eram em prol de uma educação de qualidade para todos e que alcançasse todos os níveis do indivíduo. É possível ver

esse desejo impresso em cada linha de seu discurso diante do governador e da população na inauguração do Centro:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar de novo à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhes seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização - esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive [...] a escola primária será algo que lembra uma pequenina universidade infantil. (TEIXEIRA, 1971, p. 141 e 146)

Sua visão ao criar esse projeto era de garantir que as novas demandas exigidas pela sociedade fossem contempladas com a formação escolar através de uma educação integral, sendo muito mais que apenas aumento de tempo na escola. Essa visão acaba sendo compartilhada também por Darcy Ribeiro, principal nome que Cavaliere (2010) ressaltava na condução das ações do segundo momento histórico da educação integral no Brasil. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro atuaram, juntos, em algumas frentes, como a nomeação feita por Anísio, então Diretor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), de Darcy Ribeiro como coordenador do Centro de Pesquisas Pedagógicas (CEBE) e a participação dos dois na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961.

Pode-se registrar especialmente a partir do golpe militar de 1964 uma lacuna nos esforços por uma educação integral no país, tendo em vista que essas iniciativas demandavam discussões que não iam ao encontro das perspectivas do governo estabelecido à época. Também a morte de Anísio Teixeira em 1971 e o exílio de Darcy Ribeiro de 1964 a 1976 contribuíram para essa pausa nos esforços e nas iniciativas governamentais voltadas para a educação integral.

Logo após o seu retorno ao Brasil Darcy Ribeiro retoma suas funções públicas e, quando é eleito vice-governador do estado do Rio de Janeiro, mantém seus ideais a respeito da educação integral. Com apoio do então governador Leonel Brizola, implementa no Rio de Janeiro em 1982 o I Programa Especial de Educação (I PEE),

que deu origem aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Os CIEPs representava “um esforço concentrado de Estado para levar o social para dentro da escola” (BOMENY, 2009, p.114). Suas ações buscava conectar os esforços para uma educação integral, interrompida pelo golpe de 1964, tornando os CIEPs os “frutos da redemocratização” (BOMENY, 2009, p. 117).

Os CIEPs eram compostos de estruturas pré-moldadas que possuíam a assinatura do já conceituado arquiteto Oscar Niemeyer e foram implantadas na capital e no interior do estado. Possuíam, de acordo com Mignot (2001, p. 153), o status de “escola do futuro” que, em face e em oposição da escola tradicional, fragmentada e cheias de problemas, deveria fazer com que a população, ao olhar a estrutura diferenciada e nunca vista em prédios com objetivos educacionais, que “a criança era a prioridade e que o futuro já havia chegado” (2001, p.153). Sua estrutura era composta de três partes, sendo um prédio principal, uma biblioteca e o ginásio – e, embora fosse padrão para todo o estado, havia casos que, por falta de um terreno mais amplo, suas estruturas eram compactadas e a biblioteca e o ginásio eram construídos em cima do prédio principal (MOREIRA, 2015, p. 57).

Com características diferentes das escolas tradicionais, o CIEP tinha por objetivo oferecer às crianças, além do núcleo curricular comum, atividades de artes, recreação, educação física, momentos para orientação dos estudos e de leituras e na parte social. Eram oferecidos, além da alimentação completa, animação cultural e práticas higiênicas, como o cuidado com o corpo (MOREIRA, 2015, p.17).

Um dos diferenciais desse projeto era a figura dos animadores culturais, que, de acordo com Moreira (2015, p. 39-40), atuavam como uma ponte para integrar a escola com o que o aluno vê no dia-a-dia, suas histórias de vida e seus conhecimentos culturais. A figura do animador cultural rompe com as concepções tradicionais quando o mesmo integra a comunidade, trazendo a simpatia da mesma para tudo que fosse realizado no ambiente escolar e, de certa maneira, incentivando uma discussão a respeito das barreiras impostas entre o popular e o erudito. A interrupção do programa se deu em 1986, devido à derrota eleitoral que tiraria Darcy Ribeiro do controle das reformas governamentais no Rio de Janeiro, mas foi estabelecido um legado no que concerne à visão de uma educação integral inclusiva, de qualidade e que propunha ir além da instrução escolar, como um meio de garantir às crianças seu desenvolvimento social, cultural, físico e intelectual.

Mesmo tendo sido idealizados para oferecer uma educação que possibilitasse esse desenvolvimento pleno, os CIEPs não ficaram imunes a problemas, como, por exemplo, a “inabilidade quanto à capacidade de cuidar de crianças por mais tempo” (PARO, 2007, p.1) – inabilidade esta que se traduziu, em algumas unidades, na reprodução do instrucionismo e em uma ocupação que não gerou maiores interesse dos alunos. Segundo Cavaliere (2017, p. 119), “como esses CIEPs ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se frequente”. Essas inaptações causaram a saída de muitos alunos, fazendo com que muitas unidades passassem a atender, em turnos, crianças das séries iniciais.

Darcy Ribeiro continuou atuando no campo político em prol de seus ideais, criando a Fundação Darcy Ribeiro no início da década de 1990 e participando, como Senador da República, da elaboração e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

A LDB é um expressivo marco no que concerne à educação integral, na medida em que dá um enfoque particular à proposição de iniciativas para ampliação da jornada escolar. Em seu Art. 34, a referida lei aponta que “[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, 1996), mostrando a preocupação em garantir progressivamente uma educação integral para todo o país.

Umas das ações do Governo Federal para atender a essa diretriz de estender progressivamente o período de permanência na escola é o Programa Mais Educação, que, conforme indicado por Moll (2012), foi o terceiro movimento que marcou a história da educação em tempo integral no Brasil.

O Programa Mais Educação foi criado através da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que “institui o Programa Mais Educação, e visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar” (BRASIL, 2007). Os objetivos desse programa têm muito das perspectivas em relação à ampliação da jornada escolar que foram idealizadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, pois visam ampliar espaços para oferecer formação integral. O texto da portaria prevê não apenas a ampliação progressiva do tempo de permanência na escola, como também considera o programa como uma ação para garantir a articulação entre as políticas sociais e a escola em

prol do desenvolvimento da criança no ambiente familiar, em comunidade, na cultura que o cerca, bem como a atividades esportivas e recreativas necessárias para seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2007).

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, regulamenta o Programa Mais Educação:

Conforme o Decreto (nº 7.083/2010), os princípios da Educação Integral são traduzidos pela 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; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2010, p.1)

O Programa Mais Educação é financiado pelo Governo Federal através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esse programa consiste na destinação pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de recursos financeiros distribuídos anualmente, em caráter suplementar, às escolas públicas com o objetivo de “contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica” (BRASIL, 2013).

Inicialmente, as atividades do programa estavam relacionadas a 10 macrocampos (MEC 2013, p.9): acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos; cultura e arte; cultura digital; prevenção e promoção à saúde; comunicação e uso de mídias; iniciação à investigação das ciências da natureza e educação econômica. A partir de 2016, o Ministério da Educação substituiu o Programa Novo Mais Educação através da Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, cujos objetivos são:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.
(MEC, 2016, p.23)

Essa recente orientação do Programa Novo Mais Educação contou, especialmente, com a redução das ofertas formativas para três macrocampos de atuação: (i) acompanhamento pedagógico (obrigatório); (ii) cultura e artes e (iii) esporte e lazer (MEC, 2016). O ponto de partida para a partição no programa é a adesão da Entidade Executora – que, nas escolas, podem ser representadas pelas associações de adesão de pais e mestres, Conselhos Escolares, Caixa Escolar – e que são pessoas jurídicas de direito privado, instituídas pela escola ou pela comunidade, sem fins lucrativos e que tenha a participação de todos os segmentos como professores, alunos, pais, funcionários da escola e membros da comunidade:

A Unidade Executora tem como atribuições: administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, distritais e municipais; gerir recursos advindos de doações da comunidade e de entidades privadas; controlar recursos provenientes da promoção de campanhas escolares e de outras fontes; fomentar as atividades pedagógicas, a manutenção e conservação física de equipamentos e a aquisição de materiais necessários ao funcionamento da escola; e prestar contas dos recursos repassados, arrecadados e doados. (MANUAL, 2009, p.3)

Esses recursos custeiam despesas com alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelo acompanhamento pedagógico, atividades culturais, artísticas, de lazer, esportivas, ambientais, cultura digital, saúde e de comunicação e uso de mídias e para custos provenientes de compra de materiais de consumo e contratação de serviços (MANUAL, 2010, p 15).

O programa é uma estratégia que “reconhece as oportunidades educativas com experiências vivenciadas em nível de escola, redes de ensino e organizações não governamentais e as transforma em oferta educativa” (MOLL, 2012, p. 307).

Como toda política, há fragilidades em sua execução que merecem algumas considerações, como, por exemplo, a questão do valor destinado à ajuda de custo dos monitores responsáveis pelas atividades de cada macrocampo escolhido pela escola. Devido ao baixo valor destinado à ajuda de custo dos mesmos, a escola muitas vezes fica impossibilitada de escolher com autonomia os campos que deseja trabalhar e garantir a qualidade desse serviço. O baixo valor se justifica pelo fato de ser, de acordo com o Programa (2014, p. 2), um trabalho de *caráter voluntário* e compreende os

valores de R\$ 80,00 reais mensais por turma monitorada em escolas urbanas e R\$ 120,00 mensais por turma monitoradas em escolas rurais. De acordo com Bertolloe González (2014, p. 3), os professores não conseguem se comunicar adequadamente com os monitores, muitas vezes pela falta de articulação entre as diretrizes do programa e o Plano Político e Pedagógico da escola, como, por exemplo, problemas entre as atividades físicas do Macrocampo Esporte e Lazer e as práticas de Educação Física previstas na organização curricular.

As perspectivas de educação apresentadas nessa seção inspiraram políticas públicas direcionadas a um total desenvolvimento do estudantes e cidadão brasileiro e marcaram a história da educação integral no Brasil. Os ideais de Anísio Teixeira e sua luta por uma educação pública de qualidade que contribuísse para o crescimento da nação, sua dedicação e seu comprometimento se traduziram em diretrizes que garantiram o direito de não somente aumentar o tempo do estudante na escola, mas provocaram ações como o Programa Mais Educação, que associou as atividades escolares a outras instituições e ampliou o raio de ação da escola, oferecendo desenvolvimento cultural, físico, mental e social, direito de todo cidadão brasileiro.

Além das três iniciativas detalhadas anteriormente, há outras iniciativas de cunho estadual e municipal que também se configuraram como experiências ricas e significativas para o contexto educacional brasileiro. Em São Paulo foram estabelecidas as iniciativas dos Ginásios Vocacionais na década de 60 e os Centros Educacionais Unificados (CEUs) já nos anos 2000. Este último concentrou os seus esforços para articular em um mesmo espaço físico os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental para as atividades educacionais, recreativas e culturais, com a perspectiva de que os centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária (BRASIL, 2009, p. 16). Já os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), implementados a partir do governo do presidente Itamar Franco (1992-1995), tinham uma característica específica de conjugar responsabilidades dos três níveis de governo: enquanto a esfera federal se responsabilizava pela construção das estruturas físicas das unidades, o governo estadual participava na coordenação dos serviços de construção das unidades e o municipal concentrava as responsabilidades específicas de toda a execução dos serviços de funcionamento do CAIC (GADOTTI, 2009).

O cenário nacional ora apresentado, com as iniciativas de ampliação da jornada escolar e de educação integral, exige dispositivos legais que normatizem todas essas ações e, principalmente, garantam nos orçamentos federais, estaduais e municipais os recursos necessários para que elas possam ser efetivadas e implementadas em todo o país. As primeiras iniciativas, embora pontuais, lançaram os alicerces do que se tem pensado em educação que desenvolva o cidadão de maneira plena. A próxima sessão trata, portanto, desses marcos legais para o tempo integral nas escolas públicas brasileiras, apresentando os desdobramentos do que a Constituição Federal inicialmente previu em relação ao pleno desenvolvimento do cidadão e seu direito a uma educação plena e de qualidade.

1.2 OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Embora a Constituição Federal (1988) não faça referência direta aos termos Educação Integral e Tempo Integral, podemos destacar três artigos que fazem alusão ao direito à educação integral, uma educação não apenas relacionada com escolarização. O artigo 205º apresenta a educação como “um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988. p. 121), onde há a definição de uma educação objetivando uma educação em termos integrais.

Também o art. 206º, que fala da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988. p. 121), se refere à educação integral no sentido de garantir a comunicação de diversos setores em prol de uma educação de qualidade. O artigo 227º prescreve que é

dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à educação, (...) além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 128)

Desta forma, a sociedade e as famílias são corresponsáveis, juntamente com o Estado, pela garantia do direito à educação das nossas crianças, jovens e adultos, uma educação que necessariamente atenda às necessidades de pleno desenvolvimento.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) estão registrados alguns artigos que trazem referências a uma educação integral que garanta à criança e ao adolescente um desenvolvimento completo e não voltado apenas à escolarização. O art. 53 diz que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (ESTATUTO ANOTADO, 2013, p.74). Já no artigo 59º, se lê que “os Municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude” (ESTATUTO ANOTADO, 2013, p.84) – o ECA tem a proposta de garantir, assim, o direito a espaços nos quais possa desenvolver outros aspectos além da escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação expressa, em seu artigo 2º, assim como a CF/88 e o ECA/90, a garantia de uma educação com a “finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 8). Em seu artigo 34º, a LDB prevê também a progressiva ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental para tempo integral, a critério das instituições escolares

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
 § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
 § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, p. 14)

Nesse sentido, a LDB prevê a conjugação de todos os esforços da união com o objetivo de viabilizar, progressivamente, a adesão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996, p. 24). É possível perceber, portanto, o estabelecimento de uma meta ambiciosa, tendo em vistas todas as dificuldades que a educação pública, na modalidade de ensino regular, já possui no atendimento à população.

Um significativo avanço que se pode perceber nas garantias de oferta de uma educação integral é da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que faz uma alteração na Constituição Federal, que, no seu inciso VII, expõe como

direito o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2009). Aponta, assim, que o caminho para uma educação integral passa por uma união de esforços intersetoriais, no qual o poder público e a sociedade possam dialogar no sentido de garantir aquilo que, sozinha, a escola não tem condições, quer estruturais, quer institucionais, de oferecer ao estudante – como, por exemplo, o transporte, alimentação e a assistência à saúde, sendo estes dois últimos fatores importantíssimos a serem considerados na garantia de um desenvolvimento integral do estudante.

Para ser efetivada e poder garantir o que a Constituição Federal prevê como direitos da população e dever do estado, é necessária uma destinação específica de recursos garantidos em lei para as demandas decorrentes do custeio das atividades de uma jornada ampliada; nesse sentido, há o Decreto 6. 253/2007 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que tem como objetivo destinar recursos para a manutenção de todas as etapas da educação básica; além disso, em 2010 foi expedida a Portaria 873, de 1º de julho de 2010, que autoriza financiamento para educação integral no Art. 1º, que diz:

Ficam aprovadas as seguintes ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2011:

I - creche em tempo integral:

a) pública: 1,20;

b) conveniada: 1,10;

II - pré-escola em tempo integral: 1,30;

III - creche em tempo parcial:

a) pública: 0,80;

b) conveniada: 0,80;

(...)

IX - ensino fundamental em tempo integral: 1,30;

(...)

XII - ensino médio em tempo integral: 1,30; (BRASIL, 2010, p. 1)

No ano de 2007, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo apresentado no mês de março e oficializado em abril do mesmo ano, juntamente com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BAYER; MAINARDES, 2012, p. 6). Esse plano de metas tinha como objetivo tratar das

articulações entre o governo federal, estados, municípios e distrito federal para a melhoria da qualidade da educação, tendo como aferidor dessa qualidade o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em suas metas, constava a questão da ampliação da jornada escolar como forma de contribuição para a melhoria da qualidade da educação, como podemos ver nos artigos VII e VIII.

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física. (BRASIL, 2007)

O PDE tinha como objetivo principal mobilizar a sociedade e as esferas do governo em função de uma educação de qualidade e está, segundo Bayer e Maneardes (2012, p. 9), sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação; ii) territorialidade; iii) desenvolvimento; iv) regime de colaboração; v) responsabilização; e vi) mobilização social. Todos esses pilares estão baseados na conjugação de forças de outros ministérios através de programas que possam oferecer soluções aos estudantes para as suas necessidades em prol de uma educação integral.

Podemos citar alguns programas de outros ministérios que visam conjugar forças para a formação integral do estudante previstos no PDE, como o Olhar Brasil, do Ministério da Saúde, que, segundo o SAEB (2007), distribui óculos aos estudantes sem nenhum custo e parte do PDE com o objetivo de diminuir casos relacionados ao abandono ou a repetência nas escolas ocasionadas por problemas relacionados à visão. O Ministério dos Transportes atua também com o programa “Caminho da Escola”, que isenta de impostos as aquisições de ônibus para uso escolar, uma estratégia que busca contribuir, principalmente na zona rural do nosso país, com a diminuição do abandono, da repetência e a melhoria da frequência dos alunos na escola. Há também o programa Luz para Todos, do Ministério das Minas e Energia, que contribui na questão da infraestrutura, no sentido de melhores condições físicas ao levar energia elétrica para as escolas.

O Ministério da Cultura criou o programa Pontos de Cultura, favorecendo a divulgação de manifestações culturais e de artistas da própria comunidade local. Há também o programa Saúde na Escola, do Ministério da Educação, que, como o próprio texto do Decreto nº 6286/12/07 diz no seu artigo II, “visa contribuir para a formação

integral dos estudantes da rede pública de educação básica, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (BRASIL, 2007). Essa união de esforços característicos da educação integral está prevista no artigo VI desse programa, que é “promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes” (BRASIL, 2007).

Pode-se, então, perceber que o PDE tem como prioridade uma educação de qualidade para todos num sentido de uma tomada de ações. Como explica Saviani:

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Saviani (2007 p. 1239)

Já Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, se configura num grande passo para alcançar o que se projetou no PDE no sentido de uma educação de qualidade e para todos e que foi alvo de grandes debates e discussões que mobilizaram o governo, universidades e sociedade civil, no planejamento de metas e estratégias a serem alcançadas nos próximos dez anos de vigência do plano. Embora o PNE de 2001 já incluísse em seus objetivos e metas a ampliação da jornada escolar para a educação infantil e para o Ensino Fundamental, não foram possíveis grandes realizações, pois o veto presidencial à elevação gradual dos gastos públicos em educação impossibilitou o PNE de avançar para além do documento escrito e aprovado. Nesse sentido, é possível perceber que os avanços do PNE (decênio 2004-2014) em relação à ampliação do tempo de permanência na escola foram significativos, principalmente por este figurar em uma meta específica para esse tema e possuir estratégias que foram alvo de grandes discussões ao longo da construção do documento.

Há, no PNE, uma meta específica para a questão do tempo integral, que está relacionada também à importância que tem sido conferida à questão da educação integral nacionalmente. A meta 6 estabelece o oferecimento de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). O programa Mais Educação tem-se constituído como uma grande ação nessa ampliação, que, de acordo com as orientações do mesmo, amplia

a jornada escolar com duração igual ou superior a 7 horas, permitindo: **especificar o tempo para execução.**

O desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010)

As estratégias do PNE para uma educação em tempo integral que possibilitem a educação integral do estudante passam por “práticas escolares alargadas no seu tempo diário das atuais 4h para, no mínimo, 7h (6.1), e nos seus horizontes formativos (6.1, 6.4, 6.9)” (MOLL 2014, p. 374) e que buscam elevar não apenas o tempo na escola, mas incluir os aspectos culturais, esportivos e recreativos deixados de lado na modalidade fragmentada que a escola ainda adota no processo de escolarização dos estudantes.

Podemos observar que a primeira estratégia (6.1) tem um caráter mais geral, que consiste no oferecimento de uma educação integral. Estabelece, para isso, o apoio do governo federal com o enriquecimento das atividades pedagógicas através de atividades esportivas e culturais e também prevê progressivamente a dedicação exclusiva do professor a uma só escola de tempo integral, o que permite ao educador criar vínculos com o ambiente e participar de todas as atividades propostas para esse tempo ampliado.

As duas estratégias posteriores (6.2 e 6.3) visam resolver a demanda estrutural, pois embora muito se discuta sobre a questão das quatro paredes de uma sala como símbolo de um sistema fragmentado e antiquado, não se pode relevar a importância da infraestrutura para a educação em tempo integral. De acordo com a educadora Jaqueline Moll:

O rebaixamento simbólico dos muros da escola e seu encontro com o entorno comunitário e urbano, através do uso e da articulação com outros espaços da cidade, não descomprometem, de modo algum, o Estado brasileiro com a melhoria das condições físicas das escolas. (MOLL, 2014, p. 375)

Essas estratégias, portanto, têm o intuito de implantar escolas com estruturas adequadas tanto nas dimensões, quanto nos espaços específicos para as atividades

que irão além da sala de aula, bem como os materiais necessários a essas atividades, como também prevê a formação de recursos humanos para trabalharem nessa nova realidade educacional; embora ainda central, a figura do professor é insuficiente quando se propõe estender o processo educacional para uma educação que busque o desenvolvimento integral do estudante.

As duas estratégias seguintes (6.4 e 6.5) visam propor a articulação de outros espaços além da escola nos quais o estudante possa se desenvolver através de atividades recreativas, culturais e esportivas; a articulação para se utilizar museus, praças, parques, teatros, cinemas e planetários possibilita essas atividades pois “esses processos de articulação permitem a organização, nos territórios, de espaços e possibilidades pedagógicas que não seriam possíveis nas atuais condições de muitas escolas” (MOLL, 2014, p. 376).

Para se atender ao conjunto de necessidades sociais previstas para uma educação em jornada ampliada, tendo como referência o Art. 1, § 2º do Decreto nº 7083, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, podemos citar:

O desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades”. (BRASIL, 2007)

Para atender a essas necessidades, a meta 6 do PNE aponta como imprescindível a articulação das escolas com entidades privadas de serviço social que possam contribuir com o desenvolvimento integral do aluno, principalmente em regiões de maior vulnerabilidade social. Para isso é necessário que seja garantido como alvo da estratégia (6.6) a isenção de contribuição de seguridade social (Lei nº 12.101/09) para as instituições beneficentes de assistência social que prestem serviços com fins educacionais e visando a ampliação da jornada escolar com articulação direta da escola.

As atenções voltadas para a implementação para uma educação em tempo integral nas escolas do campo e nas comunidades indígenas e quilombolas estão expressas na estratégia (6.7), sendo consideradas as produções culturais e sociais para garantir igualdade em face às desigualdades sociais e garantir o direito à manutenção da singularidade, evitando a homogeneização (MOLL, 2014, p. 376).

Também é de vital importância a oitava estratégia (6.8), que visa garantir a educação integral para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e isso inclui assegurar espaços na escola ou em instituições especializadas.

A Educação Inclusiva constitui-se em um movimento de respeito às diferenças que possibilita uma nova reestruturação nos paradigmas da Educação – não se trata, apenas, de legitimar e garantir a presença de alunos com deficiência na escola, mas sim, de compreender que todos os alunos são sujeitos únicos, com capacidades tão peculiares que podem (e devem!) ser ampliadas e potencializadas através das trocas/interações, proporcionadas, sobretudo, pela Escola comum. (SILVA; FIGUEIREDO, 2012, p.2)

Embora se tenha proposto fazer uma apreciação apenas da meta 6, que fala diretamente da educação em tempo integral, é importante mostrar como essa meta dialoga com as demais metas do PNE, pois o ensino em tempo integral, que pode ter um papel importante na universalização do ensino fundamental de 9 anos (meta 2) não apenas na oferta, mas também na conclusão na idade correta, através da proposta de educação que possa suprir também as necessidades dos estudantes, pois, segundo (MOLL, 2014, p. 379), “a educação integral é condição fundamental, apesar de não exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais”.

O Plano Nacional de Educação foi um passo decisivo para a implementação de uma educação integral, inclusiva e de qualidade e que é prevista pela Constituição Federal, embora a mesma não utilize o termo educação integral e tem sua garantia prevista na LDB, no ECA, no PDE, nas leis que regulamentam o financiamento da educação e, por fim, no PNE 2014/20124, com metas e estratégias específicas para o avanço da educação integral no país.

Diante das diversas iniciativas e ações já consolidadas no cenário nacional, seguidas da delimitação de orientações que normatizam essas ações, é possível perceber o quanto as experiências do estado do Amazonas com Escolas em Tempo Integral são consideravelmente recentes e possuem peculiaridades inerentes à sua região. A próxima sessão tratará dessas iniciativas no estado no qual está localizada a escola em tempo integral que é objeto de análise.

1.3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO AMAZONAS

As primeiras experiências de ampliação da jornada escolar no estado do Amazonas se efetivaram no âmbito da educação profissional, com objetivos bem diferentes dos que se observa na educação em tempo integral. Essas ações propunham uma ampliação da carga horária nas escolas de ensino profissionalizante voltadas para a capacitação para o mercado de trabalho. Essas experiências são importantes no contexto histórico da educação em tempo integral do Amazonas, que criou em sua rede pública de educação os Centros de Excelência Profissionais (CEPs) para essa formação técnica de Ensino Médio na década de 1990. Os CEPs faziam parte do Programa de Reestruturação do Ensino Médio (PROMED), implementado e amparado pela Resolução n.º 051/96, do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, e pela Norma Pedagógica n.º 01/96, da Secretaria Estadual de Educação.

Segundo Ferreira (2012, p. 45), esses centros tinham como objetivo o aumento de desempenho e de rendimento escolar no Ensino Médio profissionalizante, no qual os estudantes teriam melhores condições de serem atendidos tanto na parte material quanto na garantia de um suporte técnico qualificado.

O projeto estabeleceu em suas metas atender sete escolas da rede estadual de ensino do estado do Amazonas, mas conseguiu ser implementado, em 1996, apenas em três escolas: o Colégio Amazonense D. Pedro II, com a oferta de um curso técnico em Turismo; o Instituto de Educação do Amazonas, com a oferta do curso de Magistério para formação de professores de 1ª a 4ª séries, e a Escola Estadual Sólon de Lucena, com a oferta do curso Técnico em Contabilidade.

Os principais diferenciais desses centros para as demais escolas de Ensino Médio da rede amazonense de ensino estavam, segundo Ferreira (2012, p. 48), na questão de suporte tecnológico e pedagógico que os CEPs recebiam em maior quantidade e qualidade com relação às demais escolas. A remuneração do professor era diferenciada, devido a uma bonificação que os professores do CEPs recebiam, e a garantia de uma carga horária 40 horas de seus professores proporcionavam dedicação exclusiva à escola e garantia de tempo para planejamento das atividades curriculares e extracurriculares.

Após o Decreto 2.208/97², que desvincula o Ensino Médio do Ensino Técnico, há um esvaziamento gradual das escolas técnicas estaduais e de nova ausência de

² Decreto 2.208/97. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Especificamente o artigo Art. 5º:

iniciativas de educação integral no estado. As ações para a educação em tempo integral no Amazonas só foram retomadas em 2002, ano em que foram instituídas as duas primeiras escolas em tempo integral do estado. Segundo relatório publicado pela UFMG referente às ações de tempo integral no Amazonas, essas eram escolas de Ensino Médio situadas em áreas de grande vulnerabilidade social (UFMG, 2014, p. 23).

A Escola Estadual Petrônio Portela, que funcionava anteriormente como um CEP, passou a atender a alunos do Ensino Médio em tempo integral em 2002 com sua estrutura original. A escola contava com 18 salas, um auditório, dois laboratórios, duas salas para música e dança e um refeitório³. A escola continua atendendo aos alunos em tempo integral até o momento, e recebeu reformas no período de 2011 a 2014 para atender às demandas da educação de tempo integral. A escola passou a contar com uma estrutura com 20 salas de aula climatizadas, quadra poliesportiva, academia, piscina, auditório para 300 lugares, sala de artes e mídias, dentre outros espaços.

Outra escola a ser adaptada para tempo integral foi a escola Marcantonio Vilaça, inaugurada no mesmo ano da implantação do projeto (2002), que tinha uma estrutura que no mesmo padrão das escolas estaduais desse período, com dez salas, laboratório de informática, sala da TV escola, cozinha, banheiros, sala dos professores, secretaria, diretoria e ginásio coberto. Atualmente continua atendendo alunos do ensino médio na modalidade de tempo integral.

É importante ressaltar, entretanto, que as escolas iniciaram as suas atividades sem as regulações oficiais, necessárias para uma política educacional. Não havia um projeto pedagógico ou orientações normativas específicas para o atendimento em tempo integral, e as mesmas também não possuíam uma estrutura curricular estabelecida para a educação integral. As informações referentes à organização pedagógica dessas escolas se restringem à pesquisa de Ferreira. Segundo o autor (2002, p. 61), ambas as escolas foram organizadas com aulas do currículo base no turno matutino e, no período da tarde, os alunos participavam de várias oficinas, como teatro, música, xadrez e dança e recebiam aulas de língua estrangeira e metodologia

A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

³ Dados disponibilizados no site oficial da Escola. <http://www.eespp.com>.

do estudo científico; as instituições tinham autonomia na proposição e organização de suas atividades.

A partir de 2004, o Projeto de Escolas em Tempo Integral se tornou parte das políticas do governo do então governador Eduardo Braga (2003-2006), que iniciou seu processo de expansão tendo o Ensino Fundamental como seu maior alvo.

Em relação a esse nível de ensino, a Escola Estadual Professora Roxana Pereira Bonessi foi a primeira escola no Amazonas a funcionar em tempo integral (MEC, 2014, p. 23) . Inaugurada em 2004, com uma estrutura que conta com onze salas de aula, sala de mídias, diretoria, secretaria, sala dos professores, sala dos pedagogos, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, brinquedoteca, cozinha, elevador para pessoas com deficiência e estacionamento, a escola começou a atender em 2007 turmas de 1º ao 5º anos em horário integral, com um total de 436 alunos. Sem receber qualquer reforma estrutural, a escola tem como meta oferecer atendimento integral, como “alimentação, atendimento educacional, atendimento psicológico, lazer, acompanhamento familiar com os pais, entre outros” (ETI ROXANA, 2016).

Somente em 2008 o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM) regulamentou o projeto das Escolas de Tempo Integral sob a Resolução 112/2008. A partir daí, a SEDUC/AM anuncia um expressivo processo de expansão, contemplando, principalmente, o nível fundamental de ensino por meio da “adaptação” de escolas estaduais. Em dois anos o estado instituiu mais nove Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI).

Como marca da continuidade de investimentos de grande porte na educação em tempo integral, o governo propõe a criação de escolas construídas especificamente para a educação integral. Os primeiros Centros Educacionais de Educação Integral (CETI) foram construídos e inaugurados em 2010, com estrutura considerada adequada para as demandas de uma escola em tempo integral. Outros CETI foram construídos nos anos posteriores, e juntamente com as EETI consolidaram a expressividade da política de tempo integral do estado nesse período.

No Amazonas, segundo dados da GEF (Gerência do Ensino Fundamental) da SEDUC-AM, há na capital, 22 Escolas Estaduais em Tempo Integral (EETI) e 11 Centro Educacionais de Tempo Integral (CETI), conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 1 – Lista de CETIs e EETIs em Manaus

	Nome	Tipo	Ano de funcionamento em tempo integral	Município
01	E.E.T.I Petronio Portela	EETI	2002	Manaus
02	E.E.T.I Marcantonio Vilaça	EETI	2002	Manaus
03	E.E.T.I Djalma Batista	EETI	2006	Manaus
04	E.E.T.I Roxana Pereira Bonessi	EETI	2007	Manaus
05	E.E.T.I. Almirante Barroso	EETI	2008	Manaus
06	E.E.T.I Marquês de Santa Cruz	EETI	2008	Manaus
07	E.E.T.I Nossa Senhora das Graças	EETI	2008	Manaus
08	E.E.T.I Santa Terezinha	EETI	2008	Manaus
09	E.E.T.I Altair Severiano Nunes	EETI	2009	Manaus
10	E.E.T.I Helena Araújo	EETI	2009	Manaus
11	E.E.T.I Instituto de Educação do Amazonas	EETI	2009	Manaus
12	E.E.T.I Machado de Assis	EETI	2009	Manaus
13	E.E.T.I Prof. ^a Leonor Santiago Mourão	EETI	2009	Manaus
14	E.E.T.I Irmã Gabrielle	EETI	2010	Manaus
15	E.E.T.I Isaac Benzecry	EETI	2010	Manaus
16	E.E.T.I Rafael Henrique Pinheiro dos Santos	EETI	2010	Manaus
17	CETI Dra Zilda Arns	CETI	2010	Manaus
18	C.E.T.I Garcitylzo do Lago e Silva	CETI	2010	Manaus
19	C.E.T.I João dos Santos Braga	CETI	2010	Manaus
20	C.E.T.I Marcantonio Vilaça-2	CETI	2010	Manaus
21	C.E.T.I Elisa Bessa Freire	CETI	2011	Manaus
22	C.E.T. I Prof ^a Cinthia R. G. do Livramento	CETI	2011	Manaus
23	E.E.T.I Gonçalves Dias	EETI	2012	Manaus
24	C.E.T.I Eng ^o Prof. Sérgio Pessoa	CETI	2013	Manaus
25	E.E.T.I Francisca Botinelly Cunha e Silva	EETI	2013	Manaus
26	E.E.T.I Hermenegildo de Campos	EETI	2013	Manaus
27	E.E.T.I José Carlos Mestrinho	EETI	2015	Manaus
28	E.E.T.I M ^a Arminda Guimarães de Andrade	EETI	2015	Manaus
29	E.E.T.I Madre Tereza de Calcutá	EETI	2015	Manaus
30	C.E.T.I Aurea Braga	CETI	2015	Manaus
31	C.E.T.I Gilberto Mestrinho	CETI	2015	Manaus
32	C.E.T.I Eliana de Freitas Moraes	CETI	2016	Manaus
33	Escola Estadual do Viver Melhor	CETI	2016	Manaus

Total de CETI da Capital	11
Total de EETI da Capital	22
Total de CETI e EETI da Capital	33

Fonte: SEDUC/AM **SIGIAM** Sistema Integrado de Gestão Educacional (2016).

A política estadual de Educação Integral também alcançou o interior do estado a partir do ano de 2013. Conforme é possível ver no quadro seguinte, há no interior do estado 13 CETI e 17 escolas que funcionam como EETI. Dentre as EETI do interior do estado, está a Escola Estadual Danilo de Mattos Areosa, que é o alvo desse estudo. O quadro abaixo sintetiza as informações referentes à criação das escolas:

Quadro 2 – Lista de CETIs e EETIs no interior

	Nome	Tipo	Ano de funcionamento em tempo integral	Município
01	E.E.T.I Pres. Costa e Silva	EETI	2013	Anori
02	E.E.T.I Antônio José Bernardo	EETI	2013	Boca do Acre
03	E.E.T.I Danilo Correa	EETI	2013	Boca do Acre
04	C.E.T.I De Borba	CETI	2016	Borba
05	E.E.T.I. Carauari	CETI	2015	Carauari
06	E.E.T.I Álvaro Maia	EETI	2015	Carauari
07	E.E.T.I Lourival Holanda Saraiva Neto	EETI	2015	Carauari
08	C.E.T.I De Coari	CETI	2016	Coari
09	E.E.T.I Benedita Barbosa de Souza	EETI	2013	Envira
10	C.E.T.I De Humaitá	CETI	2016	Humaitá
11	E.E.T.I Álvaro Maia	EETI	2015	Humaitá
12	C.E.T.I Maria Izabel F.X. Desterro e Silva	CETI	2014	Irlanduba
13	E.E.T.I Francidene Soares Barroso	EETI	2013	Itamarati
14	E.E.T.I Tereza dos Santos	EETI	2013	Itapiranga
15	E.E.T.I Dorothéia de Souza Braga	EETI	2013	Japurá
16	E.E.T.I Profa. Balbina Mestrinho	EETI	2013	Lábrea
17	C.E.T.I Prefeito Washington Régis	CETI	2016	Manacapuru
18	C.E.T.I De Manicoré	CETI	2016	Manicoré
19	E.E.T.I Walton Rodrigues Bizantino	CETI	2013	Maués
20	E.E.T.I Profa. Enery barbosa	CETI	2013	Nhamundá
21	E.E.T.I Balbina Mestrinho	CETI	2013	Novo Airão

22	E.E.T.I Danilo de Mattos Areosa	CETI	2013	Novo Airão
23	E.E.T.I Joaquim de Paula	EETI	2013	Novo Airão
24	E.E.T.I Lourival Holanda Saraiva Neto	CETI	2015	Novo Aripuanã
25	C.E.T.I Gláucio Gonçalves	EETI	2011	Parintins
26	C.E.T.I Presidente Figueiredo	EETI	2016	Presidente Figueiredo
27	E.E.T.I Padre José Schneider	EETI	2013	Santa Izabel do Rio Negro
28	C.E.T.I De São Gabriel da Cachoeira	EETI	2016	São Gabriel da Cachoeira
29	E.E.T.I São Sebastião	EETI	2013	São Sebastião do Uatumã
30	C.E.T.I Professor Lázaro Ramos	CETI	2013	Urucará
Total de CETI do Interior			13	
Total de EETI do Interior			17	
Total de CETI e EETI do Interior			30	

Fonte: SEDUC/AM **SIGIAM** Sistema Integrado de Gestão Educacional (2016).

Essa política estadual de adaptação e de construção de espaços para a ampliação da jornada escolar possui caráter muito significativo em face da quantidade de escolas construídas ou adaptadas para funcionar em tempo integral, e também pelo fato de não existir em anos anteriores quase nenhuma ação voltada para a ampliação do tempo na escola no estado do Amazonas. Para atender à comunidade escolar com a máxima qualidade, cada CETI é construído e equipado com 24 salas de aulas climatizadas, laboratórios de informática, laboratório de ciências, biblioteca, piscina semi-olímpica, campo de futebol, quadra poliesportiva, refeitório e demais recursos para atender, na modalidade de Tempo Integral, a uma média de 1.000 alunos cada. Sua estrutura física é acrescida de ambientes administrativos, sala para professores e técnicos, cozinha, banheiros com adequações para portadores de necessidades especiais, secretaria para atendimento ao público e estacionamento para servidores (SEDUC, 2016).

Em 2011, foi publicada a Resolução nº 11, de 29 de janeiro de 2010, que aprova a estrutura curricular do Ensino Médio das Escolas Públicas estaduais que funcionam em tempo integral com vigência a partir do ano letivo de 2010, normatizando o seu funcionamento para que as implementações continuassem acontecendo na capital e se expandindo para o interior do estado.

Abaixo, segue uma linha do tempo que mostra os avanços nas normatizações desde 2008, quando Conselho Estadual de Educação aprova o Projeto das Escolas em Tempo Integral operacionado pela Secretaria de Estado de Educação através da Resolução nº 112, de 20 de outubro de 2008, a respeito da educação em tempo integral no Amazonas:

Quadro 3 – Resoluções do Conselho Estadual de Educação para as escolas em tempo Integral

Resolução nº 112 20/10/2008	Aprova o projeto das Escolas de Tempo Integral e dá outras recomendações
Resolução nº 11 29/01/2010	Aprova a estrutura curricular do Ensino Médio das Escolas Públicas estaduais que funcionam em tempo integral com vigência a partir do ano letivo de 2010.
Resolução nº 58 11/05/2010	Aprova a estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos das Escolas Estaduais de Tempo Integral (ETI e CETI) a partir do ano letivo de 2010
Resolução nº 17 15/03/2011	Aprova a operacionalização do Projeto de Educação em Tempo Integral para todas as escolas da rede pública, na forma do projeto, RETROATIVO ao início do ano letivo de 2010; Autoriza o funcionamento do EF e EM ofertado em Tempo Integral por um período de 5 anos; Aprova a estrutura curricular do EF e EM, em vigência a partir do ano letivo de 2011.
Resolução nº 70 27/07/2011	Aprova a alteração nº 01 referente à Proposta Pedagógica das Escolas de Educação de Tempo Integral aprovada pela resolução 17/2011, objetivando a atualização dos procedimentos de seleção, ingresso e matrícula dos alunos nessas instituições.
Resolução nº 20 05/03/2013	Altera as matrizes curriculares dos Seguintes cursos e programas: IV. Matriz Curricular do 1º ao 9º ano do EF das Escolas de Tempo Integral.
Resolução nº 165 17/12/2014	Aprova a Matriz Curricular do EF e EM das Escolas de Tempo Integral da Capital e Interior, [...] a partir de 2015.

Fonte: Conselho Estadual de Educação (2016).

Diante do que foi apresentado, as experiências descritas mostram que as iniciativas estaduais de tempo integral no estado foram pontuais e pouco expressivas até o ano de 2008. Como a primeira iniciativa de grande representatividade no estado é recente, ainda está estabelecendo o seu caminho de pensar e fazer educação integral. Essas experiências denotam também o foco inicial no atendimento em tempo integral aos alunos do Ensino Médio e posterior extensão ao Ensino Fundamental.

Todos os esforços despendidos na organização do Projeto de Escolas de Tempo Integral objetivam, como diz a proposta curricular das escolas de tempo

integral, “não só a extensão escolar, mas o acesso, a permanência e o sucesso da criança, do adolescente e do jovem nas escolas públicas estaduais, mas também a melhoria da aprendizagem” (AMAZONAS, 2011, p. 10). Levando em consideração a meta 6 do PNE, que busca oferecer educação em tempo integral em no mínimo cinquenta por cento das escolas e atingir no mínimo vinte e cinco por cento dos estudantes, os esforços do governo do estado até o momento têm conseguido avançar em algumas modalidades de ensino em direção a essa meta como nos mostra o quadro abaixo:

Tabela 1 – Matrículas da Rede Pública de Ensino do Amazonas – 2015

Modalidade de Ensino	Total Matrículas	Matrículas Tempo integral	Porcentagem
Educação Infantil/ Creche	35.262	5.834	16,54%
Educação Infantil/ Pré-escola	199.078	1.858	0,93%
Ensino Fundamental/anos iniciais	752.140	160.660	21,36%
Ensino Fundamental/anos Finais	563.048	114.552	20,34%
Ensino Médio	350.550	15.630	4,46%
Total:	1.900.078	298.534	15,71%

Fonte: Pano Estadual de Educação (2015).

Como podemos observar, as modalidades na qual a oferta de educação em tempo integral já se aproxima da meta 6 idealizada pelo PNE são o Ensino Fundamental nas séries iniciais, com 21,36%, e as séries finais, com 20,34%, estando muito longe das metas a pré-escola e o Ensino Médio, com 0,93% e 4,46%, respectivamente, das matrículas em escolas em tempo integral.

A previsão é que, após a aprovação da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, haja mais recursos para implementação de escolas em tempo integral para o Ensino Médio, pois a medida visa a “apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender a meta 6 do PNE, Lei no 13.005, de 2014” (BRASIL, 2016). O fomento de ações voltadas para o Ensino Médio se dará através de termo de adesão dos estados e Distrito Federal, por meio do termo de compromisso e a elaboração de um plano de implementação que, de acordo com a portaria, deverá conter o detalhamento dos marcos legais já instituídos. A equipe

organizará o processo de implementação, informações a respeito de cargos e salários dos profissionais das escolas da rede estadual, listas de escolas participantes, planos político e pedagógico, de diagnóstico e nivelamento, um plano de como a comunidade participará do processo e um plano de implementação dos dois primeiros anos do programa.

Após a análise dos programas de tempo integral no Amazonas, é importante refletirmos sobre o papel do currículo que está sendo seguido nas escolas em tempo integral. A importância dessa análise se dá pelas adequações que o currículo poderia contemplar na questão dos espaços e tempos em uma escola na qual a jornada será ampliada e as atividades diferenciadas para avançar além da instrução da escola regular. Nesse sentido, a seção seguinte objetiva explicitar melhor a organização e proposta curricular do atual programa de educação em tempo integral do estado.

1.3.1 Organização curricular do Programa de Educação em Tempo Integral do Estado do Amazonas

Na seção anterior foi apresentado, de maneira sucinta, o histórico da educação integral e se concluiu com uma linha do tempo das resoluções do CEE-AM que normatiza o funcionamento e o currículo das escolas em tempo integral. Nessa seção será discutida a organização curricular atual das escolas em tempo integral no Amazonas, as mudanças decorrentes de novas resoluções e, posteriormente, uma descrição da escola em questão para perceber como a implementação desse programa vem acontecendo no caso estudado.

A escola em tempo integral no estado do Amazonas tem sua normatização atualmente expressa na Proposta Pedagógica das Escolas em Tempo Integral (2011), que se fundamenta principalmente no avanço em busca de qualidade na educação das escolas estaduais, bem como busca erradicar a evasão, alcançando a totalidade nos índices de aprovação. Várias são as expectativas do governo estadual em relação às escolas de tempo integral, entre elas a reorganização dos tempos e espaços escolares para que os alunos possam ter “uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar” (AMAZONAS, 2011, p.11). A proposta prevê que as escolas se constituam num lugar no qual os estudantes possam desenvolver valores relacionados à cidadania, ética, moralidade, de maneira que as áreas sociais,

culturais, esportivas e tecnológicas possam ser desenvolvidas através de projetos, sempre em busca de uma “integração com a comunidade escolar em todos os aspectos, sociais, políticos, humanos e pedagógicos” (AMAZONAS, 2011, p. 11).

A estruturação de escolas em tempo integral no Amazonas é uma estratégia que vai ao encontro do que se tem pensado no Brasil em relação ao oferecimento não apenas de mais tempo na escola, mas principalmente da organização do ensino quanto ao espaço e tempo de aprendizagem, pois, como está exposto na Lei 9.394/96, no seu artigo 34, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação:

Artigo 34- A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho, efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, (...) § 2º-O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.
E em relação ao ensino médio, o que está exposto no artigo 35
Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (...) (BRASIL,1996)

Para tornar possível essa consolidação e aprofundamento, bem como os tempos e espaços necessários para a formação do cidadão em todos os aspectos, a proposta atual de educação integral no Amazonas propôs a estruturação de escolas em tempo integral com o objetivo de “preparar o cidadão para a vida com integração dos conhecimentos em abordagens prioritariamente interdisciplinar e transversal” (AMAZONAS , 2011 p. 10).

Essas ações fazem parte dos esforços baseados nas estratégias para a Educação em Tempo Integral que constam no Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE, que é fruto de uma construção coletiva, na qual diversos segmentos da sociedade civil organizada – como os sindicatos, representantes dos povos indígenas, pais, alunos, professores – puderam opinar para definir objetivos, metas e estratégias para alcançar uma educação de qualidade nos próximos dez anos. O PEE do Amazonas, sancionado em 30 de junho de 2015, segue as orientação da LDB

quanto a sua colaboração na construção do PNE e é afinado com o plano nacional; possui uma meta exclusivamente direcionada para a educação em tempo integral, como se pode ler em suas estratégias 6.1; 6.2 e 6.3:

6.1 Ofertar Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2. Instituir programa de construção de escolas com padrão arquitetônico, acessibilidade e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, em regime de colaboração com os demais entes federados.

6.3. Ampliar a reestruturação das escolas públicas, em regime de colaboração com a esfera federal, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (AMAZONAS, 2015, p.55)

Essas estratégias visam atingir a meta do estado em oferecer, até a vigência desse PEE, educação em tempo integral em 50% das escolas da rede pública estadual e atender 50% dos alunos do estado (AMAZONAS, 2015, p. 54). A implementação dessas ações exige uma proposta curricular que possa fornecer as orientações necessárias para a ampliação do horário escolar, bem como a organização de suas atividades.

A Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral propõe uma abordagem baseada no conceito vygotskyano de interação, que, “portanto, trata-se de uma relação não só com objetos, mas principalmente uma relação entre pessoas, entre sujeitos. (...) a relação do sujeito com o conhecimento não é uma relação direta, mas mediada” (AMAZONAS, 2011, p.14). Segundo a proposta, essas relações podem conferir ao estudante “a possibilidade de apropriação e transformações do conhecimento” (p. 14).

A organização curricular está vinculada aos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e acrescidas de atividades pedagógicas e oficinas com o intuito de desenvolver esse currículo através de temas transversais e

atividades extracurriculares. Abaixo segue um quadro demonstrativo da distribuição da grade curricular.

Quadro 4 – Distribuição da Grade Curricular do Ensino Médio nas escolas em tempo integral (2011)

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 2011			
	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUA TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6
		Língua Inglesa	3
		Língua Espanhola	3
		Arte	2
		Educação Física	3
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	4
		Química	4
		Biologia	4
		Matemática	5
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	3
		Geografia	3
		Sociologia	2
		Filosofia	2
PARTE DIVERSIFICADA	METODOLOGIA DO ESTUDO	Metodologia do estudo	1

Fonte: Elaboração própria – Proposta das Escolas de Tempo integral, 2011

Como pode ser observado, o componente curricular Metodologia do Estudo consta como parte diversificada, oferecido apenas na modalidade em tempo integral e com uma proposta pedagógica e curricular específica para as escolas em tempo integral. Considerando este um componente que dialoga com todos os demais componentes da base nacional, é objetivo dele oferecer ao estudante ferramentas necessárias para dinamizar seus períodos de estudo e oportunizar técnicas de estudo, tendo como objetivos definidos na Proposta curricular (2014, p.12) o ensino de técnicas de organização dos estudos, desenvolver práticas para estudos científicos e o incentivo à pesquisa. Ainda de acordo com a orientação da proposta, a mesma “deve desenvolver suas atividades na forma de Orientação Pedagógica, em consonância com os conteúdos dos componentes curriculares da Base Nacional Comum”

(AMAZONAS, 2011, p. 16). Até o ano de 2015, quando a proposta específica da disciplina foi aprovada, não se tinha claramente especificados os objetivos e o caráter dessa disciplina. Após a aprovação da referida proposta, pode-se, por exemplo, delimitar o perfil do professor para ministrar essa disciplina, pois a Proposta Pedagógica e Curricular de Metodologia do Estudo das Escolas Estaduais de Tempo Integral para o Ensino Fundamental (AMAZONAS, 2014, p. 11) orienta que este deve possuir habilitação plena em Pedagogia ou possuir licenciatura plena com Especialização em Metodologia do Ensino Superior.

Em 17 de dezembro de 2014, a Resolução nº 165 aprova a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas de tempo integral da capital e do interior, com algumas mudanças em relação ao número de horas aulas de alguns componentes e na mudança nos blocos da Base Nacional Comum.

Quadro 5 – Distribuição da Grade Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos nas escolas em tempo integral (2015)

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL				I CICLO			II CICLO		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
	Área de Conhecimento	Componente Curricular	HS	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano				
				HS	HS	HS	HS	HS	HS	HS	HS	HS
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	5	10	10	10	10	10	6	6	6	6
		Arte	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Educação Física	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ciências da Natureza	Ciências	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4
	Matemática	Matemática	4	8	8	8	8	8	6	6	6	6
	Ciências Humanas	História	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4
		Geografia	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Parte Diversificada	Metodologia do Estudo	Metodologia do estudo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Linguagens	Língua Estr. Moderna	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3

Fonte: Resolução nº 165 – Conselho Estadual de Educação.

Podemos observar também as mudanças na Grade Curricular do Ensino Médio em relação ao número de aulas de algumas disciplinas e na organização dos blocos da base curricular.

Quadro 6 – Distribuição da Grade Curricular do Ensino Médio nas escolas em tempo integral (2015)

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 2015			
BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	Carga Horária
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5
		Arte	2
		Educação Física	3
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	4
		Química	3
		Biologia	3
	MATEMÁTICA	Matemática	4
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2
		Geografia	2
		Sociologia	1
		Filosofia	1
PARTE DIVERSIFICADA	METODOLOGIA DO ESTUDO	Metodologia do estudo	1
	LINGUAGENS	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2
		Língua Espanhola	2

Fonte: Resolução nº 165 – Conselho Estadual de Educação (2015)

Não há no texto da resolução nenhuma justificativa para as alterações de aumento ou diminuição de carga horária em algumas disciplinas, como foi especificado acima. Podemos perceber algumas mudanças, como os componentes de Língua Estrangeira Moderna e Língua Espanhola que passaram para o bloco da parte diversificada, junto com Metodologia do Estudo; a disciplina de Matemática passou a compor um bloco separado e perdeu uma hora/aula na semana; Química e Biologia tiveram sua carga reduzida em 1 hora e Língua Portuguesa também passa a ter uma hora a menos, se comparada à estrutura de 2011.

Traçando um quadro comparativo entre a estrutura curricular das escolas em tempo integral podemos verificar algumas diferenças substanciais com o ensino regular. A primeira diferença está relacionada aos tempos de aula: enquanto na escola regular os tempos de aula são de 50 minutos, na escola em tempo integral os tempos

foram estendidos para 60 minutos. Essas diferenças consistem primeiramente na questão dos componentes curriculares, que na modalidade de tempo integral possuem alguns que são apenas ofertados nessa modalidade de jornada ampliada, como o Espanhol em concomitância com o Inglês. No Ensino Médio regular, a instituição escolar pode optar por ministrar somente um desses dois componentes.

Uma importante observação está na oferta do componente curricular Metodologia do Estudo, ofertado especificamente para o tempo integral. As demais diferenças são vistas na questão da carga horária que cada escola tem expressado em sua estrutura curricular. O quadro abaixo traz essa distribuição de forma comparativa.

Quadro 7 – Estrutura Curricular Tempo Integral e Ensino Médio regular

Componentes Curriculares	Ensino Médio em Tempo Integral (CH)	Ensino Médio Regular (CH)
Língua Portuguesa	5	4
Arte	2	2
Educação Física	3	2
Química	4	2
Biologia	3	2
Física	4	2
Matemática	4	3
História	2	2
Geografia	2	2
Sociologia	1	1
Filosofia	1	1
Metodologia do Estudo	1	Não é ofertado
Língua Inglesa	2	2
Espanhol	2	Não é ofertado

Fontes: Estrutura Curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral e do Ensino Médio regular (2016).

Podemos observar que algumas disciplinas receberam aumento de carga horária, como Português, Matemática, Educação Física, Química e Biologia. Segundo a orientação curricular da proposta, esse aumento da carga horária estaria vinculado ao desenvolvimento de oficinas e projetos dentro do próprio componente curricular, trabalhado de maneira interdisciplinar de acordo com as características de cada projeto. A proposta prevê que a distribuição da carga horária deve contemplar as:

Oficinas e Projetos que serão desenvolvidos em cada Componente Curricular da Base Nacional Comum. Assim sendo, fica a critério de cada gestor (a) e da equipe pedagógica elaborar a distribuição da carga horária, de maneira flexível, atendendo tanto o horário matutino quanto o vespertino (AMAZONAS, 2011, p. 16).

A orientação é, portanto, de aproveitar as sete horas que o aluno passa em sala de aula para dentro de cada componente curricular e desenvolver projetos que possam enriquecer esse currículo, e não simplesmente aumentar a carga de conteúdo que é ministrado para os estudantes. O documento reforça a autonomia das escolas que possuem autonomia para organizarem esse horário e os projetos de acordo com a necessidade e tendo que atender os dois turnos.

Outra orientação da proposta é com relação ao reforço escolar, segundo está exposto na proposta:

6.4 O Reforço Escolar é imprescindível, deve ser contemplado na elaboração de Projetos Escolares permeando todos os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e repassado as coordenadorias que deverão também encaminhá-los ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais. (AMAZONAS, 2011, p. 16)

A execução do reforço escolar tem-se se tornado um desafio, diante da proposta de articulação do reforço com todos os componentes curriculares, de se tornar mais um momento de aplicar conteúdos que não foram assimilados e não de resgate da autoestima do estudante que não alcançou os objetivos de aprendizagem propostos pela escola. Portanto, o currículo busca oferecer mais do que escolarização, pois o mesmo oferece princípios e orientações gerais, que:

Não compreende apenas matérias ou os conteúdos mas também sua organização e sequências adequadas, bem como os métodos que permitem seu desenvolvimento e o próprio processo de avaliação como e quando avaliar. (AMAZONAS, 2014, p. 21)

Como foi exposto nessa seção, os esforços mais sistematizados a respeito da oferta de escolas em tempo integral no estado do Amazonas foram intensificados somente nos últimos anos, considerando que o aumento da oferta de vagas na modalidade em tempo integral é um reflexo positivo dessa intensificação. Como pode ser percebido em todos os contextos de reforma da educação e da implementação de

programas visando a uma educação de qualidade e que alcance todos os níveis da sociedade, é importante analisar os contextos desses projetos, realizando um acompanhamento da implementação desses projetos no caso específico das propostas de educação em tempo integral. Essas análises, conseqüentemente, nos levam a uma maior aproximação do contexto escolar, em que o projeto é posto em prática, dá fundamentos, elementos práticos e observáveis que possibilitam pensar nos desafios em implementar um projeto com as características do tempo integral como foi concebido no estado do Amazonas. A próxima seção propõe, então, analisar a implementação desse projeto em uma escola de Ensino Médio regular no município de Novo Airão, Amazonas.

1.4 CENÁRIO DA ESCOLA ESTADUAL EM TEMPO INTEGRAL DANILO DE MATTOS AREOSA

A partir do contexto apresentado nas seções anteriores, foi possível perceber que as iniciativas governamentais do estado do Amazonas se voltaram para a implementação de um programa de Tempo Integral a partir de uma dimensão que não havia sido experimentada no estado. Nesse sentido, as escolas do interior do estado também foram contempladas pelo programa. Uma das contempladas foi a escola Danilo de Mattos Areosa, localizada no município de Novo Airão, distante 180km de Manaus, capital do Amazonas.

A referida escola pertence à rede estadual de educação e foi criada em 2004 através do Decreto nº 23.153, de 14 de abril de 2004, mas suas dependências foram utilizadas pela escola Estadual Joaquim de Paula, que passou por reformas, e somente a partir de 2005 passa a funcionar como Escola Estadual Danilo de Mattos Areosa, oferecendo as modalidades de Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e Ensino Médio, nos turnos matutino/vespertino, e Educação de Jovens e Adultos - EJA Anos finais do Ensino Fundamental no turno noturno.

Em 2013, a escola foi adaptada para oferecer o programa Estadual de Educação Integral e se tornou uma EETI (Escola Estadual em Tempo Integral) para o Ensino Médio. Procura-se investigar os desafios do processo de implementação do Programa de Tempo Integral em uma escola de Ensino Médio no período de 2013 a 2016.

Essa escola possui, no ano de 2016, um total de 799 alunos matriculados no Ensino Médio. Deste número, 209 alunos são atendidos em tempo integral e 509 no turno noturno, na modalidade de Ensino Médio mediado por tecnologia⁴. É importante ressaltar que, por ser uma escola localizada no centro da cidade, os alunos da instituição provêm de todos os bairros do município de Novo Airão. De acordo com o PPP da escola (2015, p. 21), os alunos são, na sua maioria, de baixa renda familiar; a maioria mora nos bairros ao redor da escola, mas há alunos das comunidades ribeirinhas e alunos que moram ao longo da AM-352, que liga o município a Manaus.

Embora seja a única a escola de Ensino Médio no município, há um critério de seleção, que considera a questão da idade e que obedece as normas da proposta (AMAZONAS, 2011, p.18), que consiste em: para a 1ª série, ter 15 anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente para ingresso; para a 2ª série, ter 16 anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente para ingresso; e para a 3ª série, ter 17 anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente para ingresso. Os alunos que não atendem a esse requisito da idade/série são matriculados no turno noturno nas turmas de Ensino Médio mediado por tecnologia. Diante desse novo cenário, a escola passa a ter uma inversão na questão do número de matrículas, que até então possuía um número bem maior de alunos no Ensino Médio regular e um quantitativo reduzido de alunos no Ensino Médio mediado por tecnologia, que se resumia aos alunos que trabalhavam durante o dia e que ainda não tinham concluído o nível. A partir de 2013, com as normas de correção de fluxo da modalidade em tempo integral, esses números de matrículas mudam: ficam em tempo integral apenas os alunos com a idade regular para cada série, como exposto acima na proposta, e um grande número de matrículas no Ensino Médio necessariamente foi direcionada ao noturno mediado por tecnologia.

A escola possui um Plano Político Pedagógico (PPP) que foi elaborado em 2015 e enviado à SEDUC/AM para homologação. Ele traz como missão a promoção

⁴ Implantado em 2007, o Centro de Mídias da Educação do Amazonas (Cemeam) é um projeto pioneiro no País e a cada ano é ampliado pelo Governo do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC). As aulas são ministradas via teleconferência dos estúdios de televisão localizados em Manaus e transmitidas diariamente por satélite. As aulas acontecem por meio do sistema de IPTV (Internet por Televisão), com interatividade de som, imagens e dados. Dos estúdios do Centro de Mídias, os professores ministram aulas transmitidas em tempo real. Na outra ponta, um professor, que desempenha o papel de mediador e facilitador, coordena as aulas na classe da comunidade rural.

(Fonte: <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/estrutura/centro-de-midias/>)

da “participação dos educadores, pais e comunidade em geral para que haja um maior compromisso com a ação educativa” (PPP, 2015). No documento consta o objetivo geral da escola, que consiste em:

Promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar e a autoestima, garantindo a qualidade do processo educacional, visando o desenvolvimento social, cultural, moral, cívico e ético. (PPP, 2015, p.13)

O PPP apresenta também um diagnóstico da escola, sua estrutura administrativa, recursos humanos, materiais e financeiros, como também um levantamento socioeconômico e cultural da comunidade escolar, no qual “a maioria dos pais dos alunos vivem basicamente da pesca e agricultura, uma pequena maioria de agropecuária, comércio, artesanato e uma minoria são funcionários públicos” (PPP, 2015, p. 21). Traz ainda o conteúdo programático, a metodologia e o planejamento escolar, bem como os sistemas, formas e instrumentos de avaliação, além de propor ações para alcançar os objetivos propostos.

Em relação a projetos, a escola não possui nenhum que envolva diferentes disciplinas ou se estenda ao longo do ano letivo a partir de algum propósito de formação específico. É importante pontuar que algumas ações e eventos que são desenvolvidos na escola pelos professores possuem curta duração e previsão de uma data específica no calendário escolar para o seu momento de culminância, no qual toda a escola participa. Entretanto, essas ações não acontecem ao longo do ano letivo e não têm a característica de envolvimento da comunidade escolar ou de outras disciplinas.

O evento escolar organizado pelos professores da disciplina de Educação Física, por exemplo, recebe o nome de Festival de Aeróbica e funciona como uma competição, na qual a participação de todos os alunos da turma é obrigatória, e resulta na atribuição de uma nota referente à apresentação do festival como uma das avaliações da disciplina. Os professores das demais disciplinas são orientados a conceder, de maneira facultativa e a seu critério, uma pontuação para os alunos que participarem efetivamente do evento. A escola também realiza o Festival Internacional de Língua Inglesa, nos mesmos moldes da ação citada anteriormente, com apresentações musicais no idioma inglês. Nesses eventos há uma participação efetiva

dos alunos e, embora ainda de maneira bem pontual, há também a participação de pais, que se envolvem até mesmo na criação e na logística das atividades, o que de certo modo se mostra um ponto positivo no sentido de, primeiramente, conseguir atrair a atenção dos alunos e também de conseguir atrair a atenção e participação de alguns membros da comunidade escolar.

Seguem, no quadro abaixo, outras informações referentes aos projetos:

Quadro 8 – Eventos realizados na EETI Danilo de Mattos Areosa

Nome do Evento	Séries	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do Evento	Resultados esperados	Período de realização
Festival de Aeróbica	Todas as turmas da escola.	Educação Física	Professores da disciplina de Educação Física	Desenvolver a integração das turmas e despertar interesse pela ginástica	Apresentações por turma do trabalho realizado no período das atividades	Início no mês de abril e término no final do mês de maio com as apresentações
Festival de Língua Inglesa	Todas as turmas da escola.	Língua Inglesa	Professores de Língua inglesa	Estabelecer interações relevantes e significativas dentro e fora da sala de aula, tendo a língua estrangeira como forma de comunicação	Apresentações por turma do trabalho realizado no período das atividades	Início no mês de agosto e término no final do mês de setembro com as apresentações

Fonte: Projeto Político e Pedagógico da EETI Danilo de Mattos Areosa (2016).

Há também que se registrar a ocorrência de eventos de caráter não periódicos que também têm conseguido envolver os alunos, como as mostras de fotografias das aulas de Artes e as ações de jardinagem com material reciclado das aulas de Química, assim como alguns momentos em que voluntários da comunidade escolar montam uma banda e alunos se apresentam no horário do almoço com repertórios escolhidos pelos próprios alunos; há também alguns concursos nacionais, como a Mostra Nacional de Foguetes, em que os alunos confeccionam, com a orientação do

professor de Física, foguetes com garrafas PET e fazem os lançamentos com um combustível também fabricados por eles, sob orientação dos professores da área.

Em relação aos recursos humanos, a escola possui profissionais efetivos e terceirizados. Uma característica das escolas em tempo integral do estado do Amazonas é a contratação dos serviços de uma empresa que fornece a alimentação referente ao café da manhã e almoço dos alunos; o lanche é a única refeição do dia preparada pelos profissionais efetivos das escolas. A maioria dos professores, juntamente com a pedagoga, faz parte do quadro da Escola Danilo desde sua inauguração, em 2004, e apenas 4 professores e um administrativo entraram na escola no concurso mais recente do estado, em 2016. O quadro abaixo traz um resumo a respeito dos recursos humanos da escola em estudo:

Quadro 9 – Recursos Humanos da EETI Danilo de Mattos Areosa

Item	Quantidade	Descrição
01	1	Gestor
02	1	Pedagoga
03	39	Professores efetivos
04	2	Agentes administrativos
05	1	Apoio Pedagógico
06	2	Coordenadores de área
07	4	Merendeiras
08	1	Auxiliar de serviços gerais
09	3	Vigias
10	1	Secretária
Serviços terceirizados		
12	1	Cozinheiro
13	2	Ajudante de cozinha
14	7	Auxiliar de serviços gerais

Fonte: Secretaria da EETI Danilo de Mattos Areosa (2016)

É possível perceber, pelas informações elencadas acima, que a instituição conta com um quadro com baixa rotatividade no que concerne ao vínculo de seus docentes. Todos os professores têm vínculo efetivo do estado, o que sinaliza uma regularidade no quadro anual de docente que tende a facilitar o planejamento da gestão e das práticas pedagógicas da escola. No ano de 2016 não houve professores contratados, pois, segundo orientação da SEDUC, deveria ser oferecida prioritariamente uma complementação de carga horária para os professores efetivos

que possuíssem apenas 20 horas e que estivessem interessados nessa complementação. Segundo dados do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (Sigeam), dos 39 professores efetivos, 7 possuem carga horária de 20 horas, trabalhando apenas pela manhã ou à tarde na referida escola. Esse cenário se aproxima da orientação constante na Proposta Pedagógica das Escolas em Tempo Integral, que instrui que “ a carga horária prevista para o trabalho do (a) professor (a) que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou de Ensino Médio, na Escola Estadual de Educação em Tempo Integral, deve ser de 40 horas” (AMAZONAS, 2011, p. 15).

Esse quadro é composto por profissionais que, em sua maioria, estão na escola há bastante tempo e, muitas vezes, por necessidade da escola, ministram aula em disciplinas que não são de acordo com sua formação, como, por exemplo os professores de Física e de Química que são graduados em Matemática. Mesmo diante dessa dificuldade extra, que é trabalhar em disciplinas diferentes de sua formação, de acordo com informações da equipe gestora esse quadro docente é um dos fatores mais importantes na efetivação do bom clima escolar que a escola possui. As características e localização da escola favorecem esse bom clima escolar, pois, como ela está localizada em uma cidade com pouco mais de 15.000 habitantes, sendo 9.000 habitantes na área urbana, é possível se conhecer praticamente todos os alunos e a maioria dos pais, mesmo que a família não seja muito participante da vida escolar do aluno, fato que é fenômeno comum a quase todas as escolas; há uma proximidade que resulta em pouca dificuldade no domínio da sala e na garantia de ordem e disciplina durante o ano letivo.

A escola dispõe de coordenadores de área, como é orientado em (AMAZONAS 2011, p. 29): “As Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral de Ensino Médio deverão ser dotadas de 1 (um) professor para atuar como Coordenador de Área” (p.32). Suas funções são peças fundamentais na organização de uma escola em tempo integral, pois ele tem a atribuição de supervisionar os professores quanto ao cumprimento dos planos, que devem ser seguidos para que o tempo ampliado nesse projeto possa ser aproveitado da melhor maneira possível. Ele é responsável pela frequência dos professores nas aulas, evitando o absenteísmo que compromete toda uma organização diária com a ausência de um único professor; o coordenador de área também possui a incumbência de avaliar os rendimentos escolares, devendo elaborar,

juntamente com a equipe pedagógica, intervenções que possibilitem o aprendizado e o consequente avanço do aluno, já que um dos principais objetivos da educação em tempo integral é eliminar a repetência e a evasão escolar e outras atribuições relativas às atividades pedagógicas (AMAZONAS, 2011, p. 32).

No que concerne ao relacionamento da escola com a comunidade, é possível perceber que há poucos espaços efetivos capazes de promover o envolvimento e interação entre as partes. Há, como principal fonte de comunicação com os pais, as reuniões bimestrais, que são propostas com o objetivo de informar as notas a cada bimestre e também questões a respeito do ambiente escolar. Nessas reuniões são disponibilizados espaços para a participação dos pais, que pode ser na assembleia ou de maneira particular. Essas reuniões acontecem da maneira descrita desde que o projeto de tempo integral foi implantado, em 2013, e os assuntos tratados em cada reunião são registrados em atas nas quais o gestor, professores, pais e responsáveis assinam atestando sua participação e validando as decisões tomadas em cada reunião.

Outro instrumento que prevê a participação da comunidade escolar nas ações da escola é o Conselho Escolar, ativo na escola desde 06 de outubro de 2014 e que, de acordo com o PPP da escola, tem como função:

Participar das decisões da escola, acompanhando a aplicação dos recursos e discutindo prioridades da instituição, além de avaliar a atuação da escola na execução do Projeto Político-Pedagógico, bem como participar discussões e tomadas de decisões sobre assuntos de interesse da comunidade escolar. (PPP, 2015, p. 44)

Não há registro na escola de nenhuma reunião durante o período compreendido entre a data de sua efetivação até o ano letivo de 2016 do referido Conselho Escolar. De acordo com informações da gestão da escola, não foi registrada nenhuma ação efetiva do Conselho, cumprindo apenas no momento uma função burocrática.

Outro espaço para a participação da comunidade escolar é a Associação de Pais e Mestres, que tem como atribuição auxiliar no desenvolvimento do processo educacional e integrar comunidade–escola e unidade executora, aplicar e prestar contas de recursos oriundos de programas como PDDE e demais programas que disponibilizem recursos para serem administrados pela própria escola através de sua

unidade executora. A APMC funciona desde a inauguração da escola, em 2004, mas desde 2011 não cumpria sua função de unidade executora por enfrentar problemas na prestação de contas. Conseguiu regularizar sua situação em 2015 e está apta, desde então, a movimentar recursos disponibilizados pelos programas federais (PPP, 2015, p.19). Atualmente conta com seus membros eleitos, e tenta manter, sem muito sucesso, de acordo com o presidente, “uma efetiva participação dos pais nas decisões de interesse de toda a comunidade escolar”. Uma das causas apontadas pelo presidente é a falta de tempo para se envolverem em questões que possam ir além do acompanhamento dos filhos na escola.

Diante desse cenário relatado nessa seção, vimos uma escola com práticas e estruturas próprias de uma escola de Ensino Médio regular e que passou pelo processo de implementação para funcionar como escola em tempo integral. Na próxima seção veremos como a escola se organizou nesse novo contexto.

1.4.1 Organização da Escola em Tempo Integral

Diante do cenário apresentado na seção anterior, nessa seção será descrito como a EETI Danilo de Mattos Areosa pensa sua organização curricular e organiza seus projetos e intervenções previstas na proposta estadual de escolas em tempo integral.

Os componentes curriculares são distribuídos de acordo com a Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral (2011), modificada pela Resolução nº 165, de 17 de dezembro de 2014, e que estão organizadas nos blocos a seguir:

Tabela 2 – Estrutura curricular das Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral

Estrutura Curricular do Ensino Médio das Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral a partir de 2015										
Legislação	Base Nacional Comum	Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	1ª Série HS / HÁ		2ª Série HS / HÁ		3ª Série HS / HÁ		Carga Horária Total
Lei de Diretrizes e Bases		Linguagens	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	600
			Arte	2	80	2	80	2	80	240

			Educação Física	3	120	3	120	3	120	360
		Ciências da Natureza	Física	4	160	4	160	4	160	480
			Química	3	120	3	120	3	120	360
			Biologia	3	120	3	120	3	120	360
		Matemática	Matemática	4	160	4	160	4	160	480
		Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	240
			Geografia	2	80	2	80	2	80	240
			Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
			Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Parte Diversificada	Metodologia do Estudo	Metodologia do Estudo	1	40	1	40	1	40	120
		Linguagens	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	80	2	80	2	80	240
			Língua Espanhola	2	80	2	80	2	80	240
	Carga Horária Total			35	1400	35	1400	35	1400	4200

Fonte: Resolução nº 165 – Conselho Estadual de Educação do Amazonas (2015).

A distribuição dos componentes curriculares ao longo das 7 horas em que os alunos permanecem na escola são feitos em sete tempos de uma hora, com quatro tempos no período da manhã e três tempos no período da tarde (vide Apêndice A). Como se pode verificar, todos os tempos de aula são preenchidos por aulas das disciplinas da grade curricular, mas sem nenhum espaço previsto no planejamento desses componentes curriculares para desenvolver projetos e ações previstos na Proposta Estadual de Educação Integral:

A distribuição da carga horária da Estrutura Curricular contempla as **Oficinas e Projetos** que serão desenvolvidos em cada Componente Curricular da Base Nacional Comum. Assim sendo, fica a critério de cada gestor (a) e da equipe pedagógica elaborar a distribuição da carga horária, de maneira flexível, atendendo tanto o horário matutino quanto o vespertino. (AMAZONAS, 2011, p.16)

A proposta indica que as oficinas e projetos, assim como o reforço escolar, devem acontecer dentro da carga horária de cada componente curricular, de acordo com o que foi estabelecido pela equipe gestora e pedagógica da instituição. Além disso, há a indicação no documento de que os projetos podem se constituir “numa metodologia indicada para lidar com o desafio de se trabalhar com os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos” (AMAZONAS, 2011, p.25) e sem a continuidade dos mesmos no decorrer do ano letivo.

Um dado importante e que pode ser considerado a fim de análise de desempenho educacional da escola em estudo são os resultados do Sistema de Avaliação Educacional do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), que é um sistema de avaliação que

Busca aferir o desempenho educacional dos alunos da rede pública estadual de ensino. Esses resultados permitem a gestores, professores e educadores discutir e desenvolver ações e políticas de intervenção para a oferta de um ensino de qualidade aos alunos do estado. (SADEAM, 2008)

Segue abaixo uma síntese dos resultados de 2011 até 2015 dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, visto não se achar disponível para consulta os dados de anos anteriores no portal do SADEAM.

Quadro 10 – Resultados do SADEAM de Língua Portuguesa dos anos de 2011 até 2015 da EETI Danilo de Mattos Areosa

RESULTADOS SADEAM LÍNGUA PORTUGUESA						
PERCENTUAL POR PADRÃO DE DESEMPENHO						
ANO	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	PROFICIENTE	AVANÇADO	PROFICIÊNCIA MÉDIA	MÉDIA DE PARTICIPAÇÃO
2011	27,5	46,2	23,1	3,3	500,6	82,7%
2012	40,4	36,5	21,2	1,9	477,1	68,4%
2013	36	36,8	24,6	2,6	487,6	75,0%
2014	35,3	40,6	21,2	2,9	484,3	88,5%
2015	27,5	50	21,7	0,7	492	94,5%

Fonte: SADEAM(2016)

Os índices percentuais em Língua Portuguesa sugerem uma quase estagnação no percentual de desempenho de alunos abaixo do básico, assim como nos demais padrões. Não houve nenhuma evolução a respeito de alunos com padrão de desempenho proficiente, enquanto houve uma variação nos índices do padrão de desempenho básico e uma notável queda no padrão de desempenho avançado.

Quadro 11 – Resultados do SADEAM de Matemática dos anos de 2011 até 2015 da EETI Danilo de Mattos Areosa.

RESULTADOS SADEAM MATEMÁTICA

Percentual por Padrão de Desempenho						
Ano	Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado	Proficiência Média	Média de Participação
2011	53,8	33	13,2	0	505,6	80,9%
2012	60,6	30,8	7,7	1	481,9	68,4%
2013	61,4	26,3	9,6	2,6	493,4	75,0%
2014	68,2	25,3	5,3	1,2	484,5	88,5%
2015	65,5	27,5	5,11	1,4	472	94,5%

Fonte: SADEAM (2016).

Em Matemática os resultados também seguem o mesmo padrão, podendo-se destacar nos anos de 2014 e 2015 uma queda na porcentagem de alunos com padrão de desempenho proficiente e um aumento na porcentagem de alunos com padrão de desempenho básico.

Os resultados dos desempenhos de uma escola nas avaliações externas estão geralmente relacionados a variados fatores, intra e extraescolares. Um dos desafios na implementação de um programa de escola em tempo integral em casos como esse que está sendo investigado é promover essa melhoria no rendimento, evasão e abandono das escolas em tempo integral, posto que está salientado na Proposta Pedagógica (2011) como um dos principais objetivos do programa.

Outro dado a ser considerado são as médias de desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que possui, entre outras funções, como certificação, a possibilidade de concorrer a vagas no Ensino Superior através de programas como PROUNI, que utiliza as notas para distribuição das vagas em universidades públicas estaduais, federais e particulares. Abaixo, os resultados disponibilizados no portal Qedu nos períodos de 2009 a 2015, com exceção de 2013 (dados não disponibilizados).

Quadro 12 – Médias no Exame Nacional do Ensino Médio Enem

Ano	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação
2015	516	433	453	401	506
2014	511	446	462	416	424
2013	Dados não disponibilizados				
2012	467	417	440	434	495
2011	416	426	478	440	504
2010	486	428	444	424	566
2009	432	425	435	474	588

Dados: Portal Qedu (2016).

Os dados também demonstram não haver mudanças significativas nas médias se comparados os períodos de 2009 a 2012, quando o Ensino Médio era em apenas um turno, e nos períodos de 2014 a 2015, quando o Projeto de Escola em Tempo Integral já estava implementado na escola em estudo. Mesmo considerando a existência de diversos fatores que influenciam as médias de uma escola, alguns até mesmo fora do âmbito escolar, reforço que expectativa docente e da gestão com a ampliação do tempo escolar era de que a oportunidade dos alunos contarem com mais tempos de aula por dia poderia influenciar positivamente nos resultados das avaliações externas.

Após a descrição do cenário da escola estudada e considerando o que a proposta estadual traz como documento orientador, podemos perceber potencialidades que esse projeto traz para a formação integral dos discentes, como as atividades diferenciadas, que podem ser uma estratégia que enriquecem as atividades referentes aos conteúdos previstos na grade curricular. São previstos momentos de socialização nos quais os estudantes podem desenvolver outros aspectos necessários ao seu pleno desenvolvimento como as interações interpessoais. O desafio consta em estabelecer estratégias que correspondam ao que está estabelecido na proposta para as escolas em tempo integral. Como o projeto de escolas em tempo integral se relaciona constantemente com a maneira como o tempo e espaços da escola estão organizados, trataremos na próxima sessão como a escola em estudo tem organizado seu tempo e espaços no desafio de tornar mais efetivo o projeto de escola em tempo integral da maneira que foi implementado.

1.4.2 Espaços e tempos da Escola em Tempo Integral

Assim como a organização curricular é vital para o êxito de um programa de escola em tempo integral, a organização dos tempos e espaços de uma escola também tem seu papel na garantia de uma educação de qualidade. A escola em estudo foi construída de acordo com os padrões estruturais que caracterizavam as escolas de Ensino Médio na gestão de 2004. A implementação do projeto para funcionar como uma escola em tempo integral não contemplou reformas significativas,

se restringindo a uma ampliação da cozinha e da sala dos professores. A sua estrutura está organizada como indica o quadro abaixo:

Quadro 13 – Infraestrutura da EETI Danilo de Mattos Areosa

Item	Quantidade	Descrição
01	11	Salas de aula
02	2	Salas para depósitos
03	1	Sala para a TV escola
⁵ 04	1	Sala de informática
05	1	Sala de professores
06	1	Biblioteca
07	1	Diretoria
08	1	Secretaria
09	1	Refeitório
10	1	Cozinha
11	1	Despensa
12	1	Ginásio coberto
13	2	Banheiros coletivos
14	1	Banheiro para deficiente.

Fonte: Secretaria da EETI Danilo de Mattos Areosa (2016).

Das 11 salas de aula, apenas 10 são utilizadas como tais para as turmas de Ensino Médio, que estão organizadas em 4 turmas de 1ª série, 3 turmas de 2ª série e 3 turmas de 3ª série. A sala excedente é utilizada para as transmissões do Centro de Mídias de Educação do Amazonas e para a aplicação de cursos e orientações para as escolas do interior do estado. A Sala da TV escola é um espaço reservado para utilização dos recursos da TV Escola, que consiste em vídeos produzidos pelo Canal TV Escola. Os vídeos são disponibilizados para que cada escola possa utilizá-los como ferramenta pedagógica que auxiliam o professor em suas práticas didáticas. Atualmente, a sala não cumpre sua função, sendo utilizada como sala para a Coordenadoria Regional de Educação que representa a secretaria de educação no município⁶. A biblioteca fica aberta para a utilização dos alunos somente durante os horários de intervalo das aulas, incluindo a hora do café, do almoço e do lanche da

⁶ A Coordenadoria que representa a SEDUC no município não tem infraestrutura própria para atuação e por isso foi solicitado que a escola cedesse esse espaço à coordenadoria.

tarde, mas não dispõe de um profissional que possa orientar os alunos em relação ao material disponível no local.

A maneira como as aulas estão organizadas ao longo das sete horas que os estudantes ficam na escola pode fornecer reflexões mais claras de como o espaço escolar pode ser utilizado de maneira mais eficaz e de acordo com a proposta estadual. A E.E.T.I Danilo de Mattos Areosa está organizada em relação aos horários, de acordo com a organização representada no quadro a seguir:

Quadro 14 – Horários da EETI Danilo de Mattos Areosa

HORÁRIOS	Atividades
7: 30 h às 08h30min	1º tempo
08h30min h às 09h30min	2º tempo
09h30min às 09h50min	Café da manhã
09h50min às 10h50min	3º tempo
10h50min às 11h50min	4º tempo
11h50min às 12h55min h	Almoço e atividades recreativas
13h00min às 14h00min	5º tempo
14h00min às 15h00min	6º tempo
15h00min às 16h00min	7º tempo

Fonte: Secretaria E.E.T.I Danilo de Mattos Areosa (2016)

Podemos observar que, de acordo com a organização dos tempos de aula, há aproximadamente 1 hora para almoço, descanso e socialização dos estudantes antes que a primeira aula do período vespertino tenha início. No entanto, algumas limitações de espaço comprometem esse tempo, fazendo que os alunos passem muito do tempo que lhes era destinado para descansar dentro das suas salas de aula. Segue uma série de imagens dos espaços da escola:

Figura 2 – Refeitório



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3 – Refeitório



Fonte: Arquivo pessoal

O refeitório da escola é pequeno em relação à quantidade de alunos. Apenas três turmas almoçam por vez obedecendo a uma escala semanal, e isso faz com que as turmas que ficam por último, além de ficarem na sala esperando sua vez de irem ao refeitório, dispõem apenas de tempo para almoçar e logo precisam retornar à sala para os três tempos e aula do período vespertino. Essa questão traz algumas dificuldades como tempo escasso para descanso e pouco tempo para socialização, fator importante para o desenvolvimento integral do aluno.

Figura 4 – Biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5 – Biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal

A escola dispõe de uma biblioteca que além do espaço reduzido, algumas vezes precisa ser utilizada para depósito dos livros didáticos que serão distribuídos no início do ano letivo e para acomodar os livros excedentes. Há uma pequena quantidade de móveis como mesas e cadeiras para acomodar os alunos que a utilizam como fonte de pesquisa ou para desenvolvimento do hábito de leitura nos horários livres. De acordo com a planilha de lotação disponibilizada pela secretaria da escola, não há um profissional para trabalhar na biblioteca, ficando a cargo dos professores organizar todas as atividades que serão realizadas no local.

Figura 6 – Frente da escola



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 – Pavilhão 1



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 8 – Pavilhão 2



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9 – Pavilhão 2



Fonte: Arquivo pessoal

As imagens acima mostram as áreas comuns da escola, nas quais os alunos podem circular nos horários livres, que se resumem aos 20 minutos destinados ao café da manhã e 20 minutos para o almoço, dependendo da escala que faz um rodízio nas turmas que saem primeiro para almoçarem. Mas como esse tempo livre é relativamente pequeno e, como podemos observar, o espaço para circulação é muito pequeno, acontece que mesmo nos momentos livres os alunos ficam dentro das salas, por ser impossível 209 alunos transitarem em uma área tão pequena. O acúmulo de tempo que os alunos passam em suas salas de aula é muito grande se considerarmos o tempo que passam na escola.

Figura 10 – Ginásio



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11 – Ginásio



Fonte: Arquivo pessoal

O ginásio é um local muito utilizado pela escola e seu uso vai além das atividades esportivas. O espaço é utilizado nas reuniões com os pais, para as ações como festival de ginástica, comemorações de datas como Dia Internacional da Mulher ou atividades planejadas por algum professor cuja culminância demande um espaço maior que a sala de aula. No fim de cada ano letivo, o espaço é utilizado na cerimônia de conclusão dos alunos de 3º ano do Ensino Médio.

Figura 12 – Laboratório de Informática



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 13 – Laboratório de Informática



Fonte: Arquivo pessoal

Outro espaço que a escola possui é o laboratório de informática. Os computadores estão novos e, quando solicitados, são utilizados em cursos de informática básica pelo CETAM (Centro de Educação Tecnológica do Amazonas), por alunos e pela comunidade em geral. No momento não há a disponibilidade de acesso à internet. A sala e seus computadores estão à disposição dos professores para utilizá-los em suas atividades, sendo apenas necessário o prévio planejamento de como o espaço será utilizado, visto que a escola no momento não dispõe de um profissional exclusivo para as atividades no laboratório de informática. De acordo com

a consulta aos registros de reserva, não houve nenhuma solicitação para utilizar o espaço por parte dos professores nos últimos dois anos.

Como pode ser observado, alguns desafios na implementação do projeto de tempo integral na Escola Danilo têm ligação direta em como a organização dos espaços e tempos na escola, que foram pensados para ampliar e enriquecer a prática educacional em um esforço de oferecer formação integral para o estudante.

As experiências desde as reformas da instrução pública na Bahia, sob os ideais de Anísio Teixeira, traziam como propostas um forte apelo pela igualdade, equidade, em uma perspectiva de educação para todos. Os ideais de Anísio Teixeira para a formação plena do cidadão rompiam com o sistema vigente de escolarização, levando em conta todos os aspectos da educação, que deveria incluir atividades que envolvessem artes, dança, canto, incentivo à pesquisa científica, atividades recreativas – enfim, atividades que pudessem contribuir para a plena formação do indivíduo. Essas foram as propostas idealizadas para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais comumente conhecido como Escola Parque, que, após algumas décadas de sua construção, ainda é visto como referência ao se pensar em ações voltadas para a educação integral do indivíduo.

Essa visão de ampliação da jornada escolar para ampliar o campo de ação da escola, mesmo que não fosse necessariamente dentro do espaço escolar, também foi abraçado por Darcy Ribeiro, que, através dos CIEPs, também idealizou um espaço no qual as crianças pudessem receber, além de instrução, oportunidades de socialização através de diversas atividades idealizadas para contribuir com o seu pleno desenvolvimento. Embora essas ações tenham recebido diversas críticas a respeito de inadequações observadas em algumas unidades, as mesmas continuam como exemplo dos avanços em prol da oferta de uma educação integral. Outro exemplo desses avanços é o Programa Mais Educação, que, por se tratar de uma política pública do Governo Federal tem um campo maior de ação, diferente dos esforços de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, que aconteceram no âmbito dos estados nos quais os mesmos possuíam forte influência. Esses programas, alicerçados nas mesmas concepções que motivaram Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, oferecem, através de financiamento federal, a oportunidade de desenvolver no espaço escolar, em outras áreas como ginásios, praças ou em instituições não governamentais, atividades monitoradas que possibilitem o pleno desenvolvimento do cidadão.

É nesse contexto de um crescente esforço para a oferta de educação em tempo integral que o estado Amazonas, embora ainda com um histórico muito recente de realizações, investe em políticas públicas de extensão da jornada escolar, além das que são financiadas diretamente pelo Governo Federal. Podemos citar as adaptações de algumas escolas da rede estadual da capital e do interior de Ensino Fundamental e Médio para que funcionassem como Escolas em Tempo Integral (EETIs) e a construção de vários Centros de Educação em Tempo Integral (CETIs) na capital e no interior com uma estrutura ampla e com as dependências adequadas para atender em horário integral. As normas para o funcionamento estão em pleno desenvolvimento, haja vista a natureza recente dos esforços no estado para ampliar sua oferta de educação em tempo integral.

A EETI Danilo de Mattos Areosa, situada em Novo Airão/AM, é uma das escolas que teve seu projeto de construção pensado para classes regulares de Ensino Médio e que, em 2013, foi adaptada para funcionar como uma EETI. É importante pensar nos desafios da implementação de um projeto de educação em tempo integral que se baseie em práticas que estejam em consonância com os propósitos de formação integral do aluno. Ações e projetos voltados para esses princípios de educação integral são potentes ao propor ultrapassar o que é oferecido na educação regular, não apenas garantindo mais tempo para as mesmas práticas. Nesse sentido, tais desafios só serão compreendidos à luz das concepções dos atores envolvidos diretamente no projeto, que nos darão uma visão mais aproximada do tempo integral para propiciar uma reflexão entre as diferenças entre o que prevê a proposta estadual e como está acontecendo na prática a implementação desse projeto de tempo integral na escola que está sendo alvo desse estudo.

2 PENSANDO NO PROGRAMA DE TEMPO INTEGRAL A PARTIR DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE NOVO AIRÃO, REGIÃO METROPOLITANA DE MANAUS

O objetivo desse estudo, como detalhado anteriormente, é analisar os desafios decorrentes da implementação de uma escola de tempo integral em uma escola regular de Ensino Médio em uma escola no Amazonas.

Para a consecução deste objetivo, o capítulo anterior trouxe o contexto histórico da educação integral no Brasil, a política de educação em tempo integral no Amazonas e o contexto de implementação do projeto de tempo integral na escola e como ocorreu. A partir da descrição do processo de implementação do projeto de escola em tempo integral serão trazidos, neste capítulo, os referenciais teóricos que dialogam com os eixos de análise que trazem toda uma base a respeito do que se tem pensado em educação em tempo integral. Essa base faz-se importante para nortear os aspectos discutidos na implementação do projeto de tempo integral na EETI Danilo de Mattos Areosa e dar consistência à posterior análise dos dados.

Embasados no referencial teórico, faz-se necessário detalhar os procedimentos metodológicos que irão validar todo o processo de pesquisa, pela importância que esses procedimentos têm em tornar todo processo de pesquisa compreensível, desde sua elaboração até as interpretações dos dados coletados, que servirão de instrumento para as propostas de intervenção que serão detalhadas no próximo capítulo desse trabalho.

2.1 EIXOS DE ANÁLISES À LUZ DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Como apresentado anteriormente, o referencial teórico do trabalho será apresentado a partir de eixos de análises, estabelecidos com o intuito de analisar de maneira mais específica e organizada cada aspecto proposto ao se analisar um projeto educacional. Por se tratar primeiramente de um projeto oriundo de uma política pública, fez-se necessário buscar na Constituição e nas leis que regulamentam os deveres do estado em relação à educação os fundamentos para se compreender a motivação do governo ao criar e implementar o projeto e se o mesmo visa garantir o direito social à educação previsto na Constituição Federal. Outra questão que justifica

a divisão em eixos são as características peculiares e específicas que os tempos e espaços de ações voltadas para a educação em tempo integral demandam, no sentido de garantir os espaços dignos e necessários para a o desenvolvimento pleno do estudante. Outro aspecto muito importante que sustenta a decisão de se utilizar eixos são os atores envolvidos diretamente em uma política pública, pois suas percepções e anseios são de vital importância nas análises de qualquer política pública.

O primeiro eixo de análise se refere ao direito social à educação e às propostas de tempo integral, no qual serão analisadas a relação entre o direito social à educação garantidos na Constituição Federal e a forma como as propostas de educação em tempo integral contribuem como políticas públicas na garantia desses direitos, tendo como proposta o pleno desenvolvimento do indivíduo, anseio que a educação em turnos por sua limitação temporal e estrutural não poderia oferecer. Os principais autores utilizados nessa discussão são Carvalho (2006), Cavaliere (2014), Maneardes (2006) e Arroyo (2013).

O segundo eixo de análise se refere aos tempos e espaços em uma escola em tempo integral, tendo em vista que a organização desse tempo leva em si a responsabilidade de ir além que já é oferecido no ensino regular, para que não seja simplesmente mais do mesmo e que garanta tempos e espaços dignos para o desenvolvimento integral do cidadão. Essas análises estão fundamentadas nas ideias de Demo (2007), Moll (2012), Cavaliere (2007) e Gonçalves (2006).

No terceiro eixo examina-se os papéis e atribuições do gestor, dos professores e dos alunos em relação à implementação do projeto de escola em tempo integral. Esses atores são os que possuem um papel de grande importância nas políticas públicas educacionais, visto que os dois primeiros são os atores que colocarão em prática o que foi planejado em esferas superiores do governo e os alunos são os que receberão essas ações. Serão trazidos para reflexão nessa seção os trabalhos de Gonçalves (2006), Demo (2007) e Cavaliere (2009).

2.1.1 A relação entre o Direito Social à educação e as Propostas de Tempo Integral

A educação é um tema de grande importância em todo o cenário mundial, sendo um dos grandes termômetros para se avaliar o quanto os países tem caminhado em direção ao desenvolvimento econômico e social. Segundo Brooke (2012, p. 347), na primeira década do século XXI houve um movimento internacional com objetivos que convergiam para a preparação do indivíduo para os desafios da ordem econômica globalizada, tendo ampla discussão os temas de democratização da educação, expansão, equidade e integração. De acordo com Carvalho (2006, p. 8), “a educação se apresenta hoje como o ponto central do desenvolvimento econômico e social”. O setor demanda, então, ações governamentais primeiramente normativas e, posteriormente, a implementação de políticas públicas que garantam esses direitos expressos na lei do país.

É preciso ressaltar, entretanto, que já no texto constitucional a educação está explicitada como um direito universal, direito este que deve atingir todas as camadas da população do país com equidade e igualdade.

O direito à educação faz parte dos direitos de segunda geração que englobam os direitos econômicos, sociais e culturais dos cidadãos brasileiros. Nesse sentido, quando a Constituição de um país se propõe a garantir o direito à educação, ela está assegurando um direito social pautado na igualdade através da implementação de políticas públicas que tencionem alcançar esse objetivo. É preciso refletir, também, que a garantia de tal direito vai além do estado e se estende à família com a colaboração de toda a sociedade. Como explica Diógenes Júnior (2012, s/d):

O direito de segunda geração, ao invés de se negar ao Estado uma atuação, exige-se dele que preste políticas públicas, tratando-se, portanto de direitos positivos, impondo ao Estado uma obrigação de fazer, correspondendo aos direitos à saúde, educação, trabalho, habitação, previdência social, assistência social, entre outros. (Diógenes Júnior, 2012, s/d):

Partindo do princípio da educação como um direito social garantido por lei, há um clamor e uma expectativa da sociedade por uma educação que seja para todos e que todos a recebam com a mesma qualidade. Segundo Cavaliere (2014, p. 1206), “o direito à educação traduz-se hoje, no Brasil, como o direito a um padrão de qualidade educacional”, e, embora não haja consenso quanto à definição dessa qualidade, a mesma pode ser percebida tanto na diferença entre escolas e métodos de ensino,

quanto mais na diferença do que é oferecido dependendo da camada social do estudante.

Diante dessa expectativa gerada por direitos adquiridos e que precisam ser garantidos, cabe ao poder público a implementação de políticas públicas como instrumento necessário para garantia desses direitos, e também como intervenção mais direta na diminuição das desigualdades sociais e na eliminação das hierarquias sociais (CURY, 2008).

Nesse contexto, as políticas públicas podem ser entendidas, de acordo com Souza (2002, p. 5), como todo processo voltado para políticas públicas: “aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”. Essas políticas públicas podem, de acordo com os estudos de Mainardes (2006, p. 50), seguir um ciclo, não necessariamente em uma sequência temporal ou sequencial. Esse ciclo está definido em três contextos, sendo o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Destaca-se para essa discussão o primeiro contexto, que é,

O contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. (MAINARDES, 2006, p. 51)

Nesse sentido, nos deteremos na reflexão sobre a implementação de iniciativas para a implementação do tempo integral como uma política pública com o objetivo principal de garantir o direito social à educação.

É preciso, inicialmente, estabelecer qual o entendimento sobre o caráter de universalidade do tempo integral. Cavaliere (2014) traz uma comparação entre uma medida de universalização que trata da ampliação do período de obrigatoriedade escolar atualmente dos 4 aos 17 anos e o estabelecimento de medidas para ampliação da jornada escolar:

Do ponto de vista do direito, qual seria a diferença entre essas duas medidas? Pode-se apontar que **a primeira delas é direcionada inequivocamente a todos os cidadãos**, sendo consequência do consenso de que o “ponto de corte” do mínimo necessário em anos de escolarização foi modificado. A educação escolar dos 4 aos 17 anos tornou-se direito e obrigação do Estado e da sociedade. **Já a segunda**

medida, a despeito de todo um arcabouço legal que vem sendo construído para seu suporte, ainda permanece dúbia quanto ao fato de ser ou não um direito de todos, e, no limite, de vir a ser ou não obrigatória. (CAVALIERE, 2014, p. 1206, grifo nosso)

A discussão quanto ao fato da política pública de ampliação da jornada escolar ser ou não destinada a todos se deve a sua caracterização como compensatória e direcionada para camadas sociais mais baixas. Nesse contexto, poderia ser garantido um local seguro para atendimento e acolhimento das crianças e adolescentes, com a oferta de alimentação durante todo o período que estes permanecessem na escola. Essa caracterização pode ser vista na estratégia 6.2 da meta 6 do PNE que institui um regime de colaboração para implementação da educação em tempo integral a partir da construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014, p. 60).

Nesse sentido, fica evidente que as políticas públicas voltadas para a educação em tempo integral teriam caráter compensatório, “focadas nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais” (CAVALIERE, 2014, p. 1207). Desse modo, as propostas de educação em tempo integral seriam uma intervenção do governo para que o direito social à educação fosse garantido nas camadas mais pobres da população:

Em se tratando de uma agenda em construção, com perspectivas reais de universalização, é louvável e necessário que se comece por aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade em virtude de suas condições concretas de existência, desde que tal pressuposto se consolide como ação afirmativa e como discriminação positiva em seu processo de inserção societária. O reverso dessa perspectiva teria implicações nefastas para os sujeitos, já marcados pelos contextos adversos dos quais são oriundos. Trata-se de construir e perseguir a educação integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente, de modo pleno, e não compensatório. (CENPEC, 2011, p. 15)

Portanto, o trabalho curricular e epistemológico da educação em tempo integral teria a potencialidade de aproximar, segundo Cavaliere (2014, p. 1207), a política de ampliação da jornada escolar à um caráter de direito social. Nesses discursos também estão sendo tecidas as propostas de educação integral que visam desenvolver – quer

seja dentro do ambiente escolar, quer seja com a associação intersetorial – uma educação que possa promover um desenvolvimento pleno do indivíduo, como explica (MACHADO, 2007, p. 6):

Pretendendo a formação integral do indivíduo, pressupomos uma educação que não priorize nenhum aspecto da formação do ser e que seja fundamentada em concepções teóricas mais abertas e abrangentes. Isso, por sua vez, conduz à uma prática que possibilita trabalhar na perspectiva da multidimensionalidade e complexidade do real. Para tanto, a ação pedagógica deve sedimentar-se no pensar, no sentir e no querer.

Essa formação integral teria como base uma ampliação do que a escola já oferece para ir além das aulas da base curricular proposta nacionalmente. A intencionalidade seria a de complementar a estrutura das escolas para receber e comportar tais atividades: as Escolas Parque de Anísio Teixeira, por exemplo, propunham uma infraestrutura própria para oferecer atividades relacionadas às artes, aulas de canto, dança e teatro momentos para a recreação e atividades físicas, tendo também espaços físicos como biblioteca e um espaço cultural para leitura e pesquisa (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2007, p. 7). Já o Programa Mais Educação propõe a organização da estrutura da escola de outra maneira, estimulando e incentivando o uso de outros espaços – intra e extraescolares – para se associar a outros espaços e instituições no intuito de que sejam capazes de contribuir com o desenvolvimento cultural, físico, mental e social, direito de todo cidadão brasileiro.

Importante ressaltar que essa maneira de ver as políticas públicas de tempo integral se dá em teoria pela ampliação das expectativas da sociedade sobre o que a escola pode e deve oferecer, como “educação física e moral, educação para a cidadania, educação para a sociedade da informação e da comunicação e na difusão cultural” (CAVALIERE, 2011, p. 1207). Ao nos aprofundarmos nas reflexões que associam educação em tempo integral à concepção de pleno desenvolvimento integral, nos aproximamos do argumento de Guará (2009), que propõe pensar a educação integral como direito de cidadania:

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e

afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p. 77)

Diante do exposto é possível perceber que as políticas públicas voltadas para a universalização do ensino podem, em tese, ser uma proposição para viabilizar em longo prazo a garantia do direito social à educação, tendo em vista o pleno desenvolvimento do cidadão. Mas, em consonância com Arroyo (2013, p. 2), “a escola em tempo integral é uma proposta político-pedagógica mais específica do que a universalização do ensino” no sentido de ir além de tentar garantir acesso e permanência na escola, uma vez que seus pressupostos incluem valores além da mera instrução que são o desenvolvimento social, físico, mental e científico.

Essas discussões precisam ir além da ampliação dos tempos e dos espaços físicos, pois não se pode pensar que os problemas da qualidade e universalização do ensino poderão ser resolvidos com mais tempo e mais espaço. As propostas de ampliação dessas duas dimensões são propostas como meios de atender as demais necessidades dos alunos, que complementam e enriquecem o que a escola já oferece em nível de instrução. Essas ampliações devem ser direcionadas no intuito de proporcionar a “ampliação do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo, consciência e trato ambiental” (CARVALHO, 2006, p. 8), permitindo que os estudantes usufruam o direito de ter seu tempo valorizado e enriquecido com práticas e saberes que sejam fundamentais no pleno desenvolvimento do estudante.

2.1.2 Os tempos e espaços em Escolas de Tempo Integral

Tendo sido discutido o direito social à educação e a relação desse direito com a educação integral, vimos que as propostas de tempo integral podem, em tese, ter o caráter de política pública garantidora desse direito. Nesse sentido, o tempo integral como política pública amplia não somente o tempo de permanência na escola como também os espaços – que podem ser expandidos na própria estrutura escolar ou ampliados através da associação intersetorial. Essa seção trará, então, uma análise das construções das noções e entendimentos do tempo e do espaço na escola de tempo integral.

Garantir mais tempo na escola não significa apenas conceder mais tempo para escolarização dos alunos. De acordo com Demo (2007), o que é necessário são tempos que oportunizem a aprendizagem, que permitam ao professor estudar para ensinar, que permitam uma melhor qualidade no ensino através de práticas que enriqueçam os conteúdos ensinados. É preciso, então, pensar na intencionalidade desse tempo para a formação discente, tendo em vista também as discussões sobre o pleno desenvolvimento por meio da escola em tempo integral trabalhado na seção anterior.

Nesse sentido, também é preciso pensar na problemática de pensar no aumento do tempo de permanência na escola apenas com o intuito de ampliar a quantidade de aulas propedêuticas. Segundo Moll (2012), essa perspectiva de criar um segundo turno que também tenha finalidade propedêutica e foque em conteúdos da base curricular pode desvirtuar o que se tem pensado em políticas educacionais em tempo integral pois,

Se um turno é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável. (MOLL, 201, p. 33)

Um exemplo disso é o que aconteceu em algumas experiências de educação em tempo integral. De acordo com Cavaliere (2007):

Nos CIEPs de 5ª a 8ª série, a ocupação pouco interessante do horário integral levou à criação de um conceito negativo sobre essas escolas e ao seu consequente esvaziamento. Nessa faixa etária, a satisfação e adesão do próprio alunado são essenciais para a sua permanência. Como esses CIEPs ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se frequente. Apesar do horário integral e da forte expectativa inicial da população em relação a essas escolas, o desprestígio e o conceito negativo se estabeleceram. (CAVALIERE, 2007, p. 1019,1020)

O exemplo citado acima é um tipo possível de sistematização e organização do tempo na educação de tempo integral. Há evidentemente outras maneiras diferentes de organização, como, por exemplo, o Programa Mais Educação, que financia atividades que são realizadas em outros espaços, como aqueles pertencentes a instituições não governamentais, oferecendo assim mais tempo fora da sala de aula convencional.

Problemas relacionados à inadaptação ao tempo ampliado, segundo Cavaliere (2007), tendem a aumentar os problemas das escolas tradicionais, que usualmente concentram os seus esforços na função de instrução. Essa função de se deter à ministração de conteúdos não tem gerado resultados muito satisfatórios no ensino regular, ainda mais se considerarmos as lacunas que o sistema atual deixa em relação aos demais aspectos de formação do indivíduo. De acordo com Paro (1988, p. 3), “a escola nunca é um espaço exclusivamente de instrução”, então se não considerarmos esse tempo maior em sala de aula como estratégia para o desenvolvimento de outras aprendizagens e de socialização, o esforço para implementar uma educação em tempo integral não fará nenhum sentido (PARO, 1988; GONÇALVES, 2006). Considera-se, então, que um dos objetivos da ampliação do tempo na escola seja o de oferecer outros saberes e competências que vão além da instrução.

Ainda se referindo ao tempo de instrução, Cavaliere (2007) argumenta que as novas tecnologias de informação tornariam desnecessário o aumento do tempo para transmitir conteúdos e que o entendimento da necessidade de se aumentar o período na escola se relaciona a compreensão, agora ampliada, sobre o papel da escola em relação às suas responsabilidades sociais: “a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar” (p.1022).

Outra questão que se pode considerar nas políticas de tempo integral é a proposta curricular que permeará todo o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o que se propõe em relação ao aumento da jornada escolar, a ampliação do período no aluno na escola traz necessidades de mudanças ou adaptações na maneira com que a escola deve organizar seu currículo, pois:

Para que a ampliação da jornada escolar represente novas e reais oportunidades educativas e que as crianças e jovens não permaneçam por mais tempo na escola, aprendendo mais da mesma coisa, as escolas e seus gestores têm diante de si o compromisso com a ressignificação do currículo escolar, em termos de reorganização de espaços, tempos e saberes. (TITTON; BRUSCATO, 2014, p. 3)

Essa ressignificação curricular se refere a atividades curriculares diversificadas e até mesmo adaptações visando superar o modelo em turnos (LIBANEO, 2007; KARLINSK, 2015). Independente da maneira e da forma de organização que o projeto de tempo integral tenha, o que se espera é que o currículo tenha caráter inovador,

ampliando seus horizontes para além dos componentes curriculares da base comum, dando condições para o indivíduo tenha uma formação baseada na autonomia e criticidade (GONÇALVES, 2006, p. 7). São ações integradas que permitirão utilizar o tempo estendido de maneira a aproveitá-lo o máximo possível nas atividades diversificadas. Nesse sentido,

É preciso manter em perspectiva a intencionalidade pedagógica, para que o conjunto das atividades desenvolvidas dialogue com o currículo escolar e corresponda à formação integral pretendida. Assim, deve-se ter em vista o que se ensina e o que se aprende no tempo expandido e como gerir pedagogicamente esse tempo. (UNICEF, 2011, p. 25)

É essa proposta de gerenciamento que projetos de educação em tempo integral trazem como orientação na relação entre a interdisciplinaridade dos projetos, oficinas e demais atividades. A orientação é que elas componham a parte diversificada do currículo em escolas em tempo integral e se direcionem as necessidades culturais, artísticas, recreativas, científicas, esportivas, em diálogo com a base curricular comum (UNICEF, 2011). Busca-se, portanto, nessa proposta novos caminhos que possam preencher o tempo ampliado com novas perspectivas de aprendizagens, pois:

Há que se definir, portanto, mais do que a extensão da jornada escolar, mas um currículo inovador no contexto educacional brasileiro, que contemple as múltiplas linguagens, além daquelas como a matemática, a leitura e a escrita que já são bastante consideradas em quaisquer atividades, dentro e fora do horário escolar. O esporte, as artes, as novas tecnologias, a música, a discussão sobre os Direitos Humanos, enfim, precisamos incluir uma base diversificada de estudos que permita o percurso de novas trilhas pela escola. (TITTON; BRUSCATO, 2014, p. 7)

Uma escola que, através das políticas educacionais, queira contribuir com o pleno desenvolvimento do cidadão, garantido por lei como direito social, propõe construir um currículo dinâmico que cumpra seu papel na escolarização, mas que possa favorecer ao pleno desenvolvimento do cidadão, sendo para isso necessário oferecer tempo com qualidade e espaços dignos para esse desenvolvimento.

Em relação aos espaços de uma escola em tempo integral, o indivíduo “desde a infância é condenado pelas relações sociais, econômicas e políticas a formas precaríssimas de vida-corpo-espaço-tempo” (MOLL, 2012, p. 41). Essa é uma visão muito particular do entendimento de como as dimensões corpo, espaço e tempo se

relacionam no universo infantil, e de como muitas crianças são levadas por questões sociais, políticas e econômicas a viverem com seus corpos em tempos e lugares pouco favoráveis a seu desenvolvimento pleno. Moll (2012) argumenta que um dos diferenciais desses programas de educação integral é a maneira com que o indivíduo passa a ser visto como um corpo-espaco-tempo, e como a humanização desses tempos e espaços podem contribuir para a formação do indivíduo. E mais do que isso é necessária uma intensificação proporcional de acordo com o nível hostil esses espaços e tempos:

Quanto mais desumanas forem as formas de viver das escolas, das crianças e dos adolescentes mais dignos, mais humanos terão de ser os espaços, os tempos, os tratamentos, nos processos cotidianos de agrupar, ensinar, avaliar. Essa é a intenção de tantos educadores, gestores, monitores dos turnos extras. (MOLL, 2012, p. 42)

Portanto, apenas uma redefinição curricular não é suficiente; de acordo com Cavaliere (2007), há que se ter em vista outros aspectos que formam um conjunto de fatores que tornam possíveis uma educação integral. Esses fatores passam pela definição dos espaços e da organização deles em função dos tempos escolares, porque esses espaços deveriam ser, segundo Paro (2012), um local de socialização, no qual o estudante deveria ter contato com pessoas de diferentes realidades, criando assim uma pequena amostra do que deveria ser a vida em sociedade. Esse espaço comum de convivência deveria ser pensado em todos os aspectos que, segundo Gonçalves (2006), teria um caráter de um espaço educativo, não para influenciar na vida adulta da criança, mas um espaço para o hoje, uma mistura de vida e educação, pois a mesma não acontece separada da vida do estudante.

Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. (CAVALIERE, 2007, p. 1023)

Essa dimensão educativa pode ser sentida em todo o território educativo, em todas as atividades, projetos, oficinas, permitindo ao aluno sentir-se parte desse espaço, no qual passará muito tempo de sua vida, tempo esse que, segundo

Cavaliere, será primordial no exercício de seus direitos e deveres, na construção de sua identidade de cidadão, deixando o papel secundário para se tornar protagonista de sua educação integral.

Nesse processo de organização dos tempos e espaços em uma educação em tempo integral precisa-se levar em conta todos os passos para sua implantação; de acordo com Libâneo (2007), para se investir recursos públicos em um projeto de educação integral, a comunidade precisa ser ouvida, o contexto sociocultural estudado e esse projeto não deveria ter viés político/eleitoreiro, pois esses fatores podem causar descontinuidade.

Os aspectos intra e extraescolares são fatores que geralmente são estudados com foco direto no sucesso ou insucesso dos estudantes. Porém, não se deve esquecer que tais fatores influenciam substancialmente a sucessos e insucessos de políticas públicas, especialmente se a família e a comunidade não compreendem a escola como espaço de oportunidades. (LIMA, 2014, p.55)

Os tempos e espaços de uma escola em tempo integral podem ser organizados de maneira a possuir uma dinâmica que permita desenvolver uma função educativa que busque o desenvolvimento pleno do indivíduo, tornando-os inseparáveis; de acordo com Moll (2012), o desenvolvimento corpo-espaço-tempo, aliado ao direito de aprendizagem nos campos culturais, sociais, esportivos, recreativos e científicos, constrói valores plenos para a formação plena de um indivíduo.

As experiências brasileiras têm um legado muito importante em relação ao planejamento desses espaços e tempos, como as Escolas Parque idealizadas por Anísio Teixeira, que eram organizadas com 4 escolas classes e 1 escola parque, formando um centro educacional. Esse modelo organizava em um só local, ainda que em prédios deferentes, as atividades de instrução e as atividades culturais, sociais, recreativas, esportivas e de pesquisa científica. Já os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro, eram organizados em grandes espaços, idealizados especificamente para esse fim com o objetivo de avançar além da escolarização e oferecer as mesmas atividades oferecidas pelas escolas parques. Outra maneira de organização dos espaços e tempos em jornada ampliada é a do Programa Mais Educação, do Governo Federal, que prevê suas atividades voltadas para o desenvolvimento pleno do cidadão não apenas no espaço escolar, mas também amplia seu raio de ação para outros espaços como praças, ginásios ou espaços cedidos através da associação com

instituições não governamentais. A organização desses tempos e espaços demanda grande importância nas ações de tempo integral, com o risco de apenas prolongar a escolarização, aumentar o tempo de transmissão de conteúdo ao invés de proporcionar espaços e tempos para socialização, cultura, desporto e lazer, atividades em projetos que visam o pleno desenvolvimento do cidadão. Esses são apenas alguns exemplos de como os espaços e tempos podem ser organizados e trabalhados em prol da formação plena do indivíduo.

2.1.3 Papeis e atribuições dos sujeitos envolvidos no tempo integral: equipe gestora, professor e alunos

Tendo sido discutida a relação entre o direito social à educação e as propostas de educação em tempo integral e os espaços e tempos e sua organização, faz-se necessário tratar de alguns atores que estão diretamente e mais intimamente envolvidos em um processo de implementação de políticas públicas educacionais – no caso em questão, a ampliação da jornada escolar. Um desses atores é o gestor escolar, pois, de acordo com Gonçalves (2006), a gestão de uma escola em tempo integral terá que:

Repensar e reformular as relações no ambiente escolar, o que implica esforço e desejo coletivo, principalmente daqueles que detêm posições de poder na instituição. Poderíamos pensar, hipoteticamente, em uma determinada escola, onde há um diretor muito atuante, zeloso e que trabalha para que as condições físicas do prédio se mantenham em perfeitas condições. Uma escola onde os horários sejam rigorosamente respeitados pelos professores e alunos e que esses últimos, apesar de cumprirem com o que é disposto, não se vejam motivados e não tenham qualquer prazer em estudar ali. Essa instituição, apesar do zelo e dedicação desse dirigente, não está cumprindo com sua função social, além de reproduzir um modelo de controle e treinamento. (GONÇALVES, 2006, p. 132)

Uma gestão que não busque apenas “controlar” o andamento das atividades escolares sendo facilitadora e que possa ser um canal de comunicação entre professores, comunidade escolar e com os alunos nas diversas rotinas que um ambiente de educação em tempo integral pode demandar (GONÇALVES, 2006).

De acordo com Dalri e Rios (2014, p. 2), cabe também ao gestor o papel de organizador desses espaços e tempos, pela manutenção de um clima escolar no qual

a aprendizagem possa seguir o curso planejado para evitar a impressão de duas escolas diferentes funcionando em um mesmo espaço. Nesse processo, uma gestão democrática será muito importante para garantir essa organização, pois:

Para que isso se torne viável é mister garantir uma gestão escolar com base numa prática dialógica e democrática, além de estar comprometida com os anseios da comunidade educativa e pautada em procedimentos mediadores no desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem. (CALVACANTE, 2013, p. 20)

Essa mediação poderá atingir todos os demais atores da comunidade escolar, como professores, alunos e seus responsáveis, em um esforço conjunto para criar um ambiente educativo. Essa prática se configura em um grande desafio de acordo, com Sousa (2013), pois busca atuar não mais de maneira gerencial como em práticas recentes de gestão escolar, mas em propor uma educação que possa em tese suprir as necessidades que a sociedade atualmente atribui como de responsabilidade da escola. O desafio se dá porque “oferecer a educação integral na sua dimensão humana, necessita considerar o papel central da escola na formação da cidadania” (SOUSA, 2013, p. 10). Essa questão de uma gestão democrática está claramente definida na maioria dos projetos políticos pedagógicos das escolas, mas falta se configurar na prática escolar. As práticas mais vistas no cotidiano escolar são reuniões nas quais há encontros de caráter mais informativo do que participativo. A escola como instituição pública requer como todas possuidoras desse caráter público de ampla participação da comunidade em suas discussões e cabe ao gestor o desafio de trazer a comunidade para essas discussões.

Justamente por ser pública, a escola não deve ser concebida sem uma ampla e efetiva participação de pais, alunos, comunidade, mesmo sabendo que as práticas de vivência democrática são ainda muito incipientes em nossa sociedade e que, raramente, se manifestam nas instituições escolares. Nesse contexto, as questões atinentes ao processo educativo que permeiam o cotidiano escolar e que necessitam ser problematizadas e avaliadas no coletivo, passam a ser encaminhadas por meio de processos decisórios verticalizados, consoante à gestão autoritária e centralizadora, o que vai de encontro com a construção da gestão democrática. (DALRI; RIOS, 2014, p. 6)

Além do desafio de efetivar uma gestão democrática, cabe ao gestor de uma escola de tempo integral a organização do tempo ampliado e dos espaços para que

atividades com o intuito de apenas reproduzir o que já se fazia na escola em apenas um turno não se torne uma prática, pensando nos objetivos ampliados em relação ao sistema atual de 4h. Há nesse tempo prolongado atividades, projetos, oficinas que embora fiquem nas mãos dos coordenadores, necessitam a efetiva participação do gestor que além de se concentrar em questões administrativas e mantém contato com todas as atividades da escola. Considerando que a ampliação da jornada escolar tenta ampliar o universo de possibilidades educativas, o gestor terá ainda como desafio ter um olhar em mesmo nível para todos os fatores que possibilitem esse enriquecimento da prática pedagógica. Em relação a questão multifatorial (DALRI; RIOS, 2014) mostra que:

Isso nos leva a refletir que, a construção de uma educação de qualidade, é uma questão multifatorial, que precisa considerar, além da formação inicial e continuada dos professores, condições de trabalho como infraestrutura da escola, número de alunos por sala, salários dignos e condizentes, tempos e espaços previstos para estudos, preparo de aulas, reuniões de planejamento, atendimentos pais e alunos etc. (DALRI; RIOS, 2014, p. 9)

Assim, uma gestão de escolas de tempo integral ou que trabalhem em programas de extensão do tempo escola em outros espaços tem a missão de agregar a comunidade em torno do projeto educacional, de promover de maneira real uma gestão democrática e de facilitar a execução dos projetos e atividades que são característicos de escolas de tempo integral.

Outro ator que merece importantes considerações quando nos propomos a analisar os tempos e espaços de uma educação em tempo integral é a figura do professor, pois é importante rever suas metodologias no sentido de que “ultrapassando o instrucionismo das meras aulas reprodutivistas, sejam capazes de inaugurar novos ambientes de aprendizagem inequívoca e sustentada” (DEMO, 2007, p. 3).

Não podemos, entretanto, esperar uma adaptação automática dos professores diante de uma nova proposta que vai muito além do aumento de tempo para mais instrução. Muitas são as expectativas em relação ao professor, pois “os pais dos alunos esperam aulas e mais aulas, o sistema aposta em aula e professor é quem dá aula” (DEMO, 2007, p. 3). Mas, além de dar aula, também cabe aos professores “a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu

pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida” (KARLINSK, 2015, p. 5).

Mais do que o aumento substancial do tempo de aula, é importante pensarmos também no aumento das oportunidades de aprendizagem – direcionadas tanto para os alunos, a partir da ampliação da jornada escolar, quanto para os professores, por meio da formação continuada (DEMO, 2014, p.1). Considerando que as licenciaturas e pedagogias não preparam o professor para as novas experiências em uma educação em tempo integral, esse sujeito não pode ser responsabilizado por arcar com essas necessidades formativas próprias do tempo integral. Segundo Demo (2014, p. 3), “não faz sentido apontar alguma culpa no professor. Faz sentido cuidar dele, para que possa, sabendo aprender bem, fazer o aluno aprender bem”.

Libâneo (2007) argumenta que, entre outros fatores, o investimento de dinheiro público em escolas de tempo integral só valerá a pena se o professor receber atenção especial como:

O horário integral para o professor, para que possa ter continuidade, ao longo do dia, com a sua turma; assegurar excelentes professores, com boa formação e competência para garantir aprendizagens sólidas, duradouras, consolidadas; Estrutura sólida de apoio pedagógico-didático ao professor, ou seja, uma atuação da coordenação pedagógica para articular o trabalho conjunto de todos os professores e que os ajude a terem um bom desempenho nas suas aulas. (LIBÂNEO, 2007, p. 2)

Para que o professor possa desenvolver seu trabalho com as exigências que uma escola em tempo integral demanda, não basta oferecer aos docentes atividades pontuais e de duração limitada. É importante que a aprendizagem ocorra ao longo de sua prática pedagógica, pois, como em todo processo de mudanças, sempre haverá novos desafios e experiências a serem consideradas nas políticas de ampliação da jornada escolar.

Por fim faz-se necessário trazer à discussão impressões sobre o ator mais importante de uma política pública educacional, que é o aluno, pois todos os esforços e, por fim, as avaliações acerca do sucesso ou não dessas políticas têm sua atenção concentrada nele. São os alunos que experimentam *in loco* todas as mudanças sugeridas por cada programa. Na questão da oferta da ampliação do tempo na escola, nada mais evidente que o que mais sofre essa alteração é o aluno que passará o dobro do tempo em que estava habituado na escola (CAVALIERE, 2009). Há duas

vertentes no contexto educacional brasileiro a respeito da ampliação do tempo em que o aluno passará na escola:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele. (CAVALIERE, 2009, p. 52)

Em cada uma das formas temos alunos com mais tempo na escola, quer seja dentro do espaço escolar, quer seja em atividades em outros espaços. Cavaliere (2009) argumenta que, embora já seja perceptível o nível de entendimento do aluno a respeito da necessidade de se progredir nos estudos, seus pais e avós tiveram uma educação com períodos divididos por turnos, tendo suas expectativas mais direcionadas para o trabalho do que na ampliação do tempo na escola. Portanto, as ações realizadas com o intuito de estreitar as relações com os diversos atores sociais podem contribuir com o apoio que os alunos podem receber de sua família em abraçar os projetos de extensão do tempo na escola.

Outra questão a se considerar são as atividades que são organizadas e que, segundo Gonçalves (2006, p. 130), não devem ser “um lugar de confinamento, e sim uma oportunidade para uma vida melhor”. Oportunidades essas que se não aproveitadas da maneira que os idealizadores dos projetos imaginaram, seja pelo desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam sua formação plena, quer seja pelo avanço para séries posteriores, podem criar embaraços. Segundo (CAVALIERE, 2006, p. 1021):

A ampliação do tempo escolar, no sentido da escolarização de longa duração, criou um novo tipo de exclusão, por ele definido como a “exclusão pelo interior”. Para o autor, trata-se de uma exclusão branda e dissimulada, que se faz a despeito da permanência na escola e que mais uma vez culpabiliza os alunos por fracassarem, apesar das inúmeras chances dentro do sistema escolar.

É importante, portanto, que o alvo das políticas de tempo integral deve ser sempre o pleno desenvolvimento do aluno, para que não se crie outro sistema baseado na total isenção de responsabilidade do governo, gestor, professores e que

a culpa do fracasso apenas seja direcionada para a família ou diretamente para o aluno.

Uma política voltada para a educação em tempo integral precisa ter em sua concepção estratégias diferenciadas em relação ao gestor, como formação e apoio para a organização de um clima escolar propício às intenções de formação integral; aos professores, com formação continuada e valorização profissional, fatores que não são exclusivos para o tempo integral e em relação ao aluno; com uma organização curricular levando em conta um melhor aproveitamento dos tempos e espaços para seu desenvolvimento pleno pessoal e como cidadão.

Diante do exposto a respeito do eixo relacionado ao direito social à educação e as propostas de educação em tempo integral, foi possível perceber como a legislação está avançando em relação às políticas públicas na educação e de como motivaram a criação e o financiamento de programas voltados para escolas em tempo integral e para o prolongamento do tempo escolar. Nesse sentido, a proposta é utilizar esse eixo como categoria de análise para pensar o projeto de escola de tempo integral à luz das políticas públicas, verificando a compreensão dos atores envolvidos a respeito do direito à educação e de como as ações voltadas para a educação em tempo integral podem contribuir com a garantia desse direito, contanto que a oferta dessa educação tenha objetivos de universalizar a educação.

Em relação ao que foi apresentado no segundo eixo a respeito dos espaços e tempos necessários para uma educação em tempo integral, o aporte metodológico desse eixo propõe criar um espaço para compreender a respeito de se oportunizar espaços e tempos que possibilitem mais oportunidades de aprendizado, que esse aprendizado seja enriquecido com práticas inovadoras e que os espaços propiciem momentos que não eram possíveis em escolas regulares em turnos. Ainda se reportando aos atores envolvidos mais diretamente no projeto que são a gestão, os professores, pais e alunos, esse suporte teórico irá contribuir na análise de como esses tempos e espaços estão sendo organizados na escola alvo desse estudo.

Por fim, a proposta é utilizar o terceiro eixo de análise, em que se discute o papel dos atores envolvidos no processo de implementação de uma escola em tempo integral como categoria de análise para pensar como gestores, pedagogos, coordenadores pedagógicos, precisam atuar em um projeto voltado para uma educação em tempo integral. Essas reflexões servirão como suporte para a análise

da própria prática da gestão e da prática pedagógica do gestor, apoio pedagógico e professores em relação da organização pedagógica e curricular, bem como da compreensão que esses atores têm do projeto e de como foi implementado em sua escola. Na próxima sessão será tratada a maneira como serão produzidos os dados necessários para as análises necessárias para as propostas de intervenção que serão delineadas no Capítulo 3 desse trabalho.

2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Tendo sido feita a descrição da implementação do projeto de escola de tempo integral em uma escola de Ensino Médio regular do Amazonas, trazendo reflexões sobre a organização dos espaços e tempos e organização curricular da escola em estudo, passaremos ao detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas e nas observações. O objetivo dessa seção é detalhar a organização metodológica da pesquisa, especificar os instrumentos escolhidos para coletar os dados referentes ao processo de implementação do projeto de tempo integral na escola pesquisada e definir os atores envolvidos no processo.

Como se pretende analisar os problemas decorrentes da implementação de um projeto de escola em tempo integral, o método mais apropriado será uma pesquisa qualitativa, pois esse método nos permite analisar a compreensão dos diversos atores envolvidos e realizar “o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). O que se pretende é, ao obtermos dados oriundos de uma pesquisa qualitativa, proceder a uma cuidadosa análise dos dados referentes a todos os aspectos citados nos eixos de análise em relação aos desafios de implementação do projeto de tempo integral, identificando a existência ou não de problemas decorrentes dos projetos e podendo contribuir com possíveis soluções.

Tendo em vista que o objeto de estudo é a implementação de um programa educacional, a modalidade de pesquisa que será utilizada é o estudo de caso, tendo primeiramente se considerado o fato de que “um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social” (GERHARDT; SILVEIRA, 2008, p. 37). Deve-se também levar em conta as quatro

características que, de acordo com Deus, Cunha e Maciel (2010, p. 3), um estudo de caso possui: particularidade, descrição, heurística e indução.

A particularidade é importante nesse caso, pois o alvo das investigações e o campo no qual se pretende coletar dados para análise é uma escola em particular na qual foi implementado um projeto de escola em tempo integral. Devido a necessidade de se investigar desafios oriundos das ações do projeto, o estudo de caso, por ter essa característica, se mostra como modalidade de pesquisa acertada para a situação descrita. A descrição é outra característica muito importante do estudo de caso e que o habilita como um método correto de pesquisa para esse trabalho, pois há a necessidade de um detalhamento real e preciso de todo o processo de implementação do projeto, bem como a descrição de como a escola vem organizando seus tempos e espaços e o detalhamento de como os diversos atores compreendem seu papel no projeto e nos desafios oriundos deste. Outra característica muito importante de um estudo de caso é a heurística, no sentido de investigar e compreender o objeto de estudo. As análises heurísticas “podem revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18). Por fim, temos a característica indutiva, que, no caso em estudo, pode revelar novas ideias, novas relações, que podem nos levar além de conceitos pré-concebidos e a estudar o fenômeno particular tendo em vista seu caráter único, embora complexo.

O recorte dessa pesquisa é limitado à escola pesquisada, no caso, a EETI Danilo de Mattos Areosa, na qual é mapeado o processo de implementação do projeto de escola em tempo integral, com os atores direta e indiretamente envolvidos no contexto de pesquisa. Optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas com os seguintes atores: gestor da escola, professores, coordenadores de área e pedagogos.

Podemos identificar alguns pressupostos que devem ser levados em consideração ao se trabalhar com um estudo de caso. De acordo com André (2013, p.97), embora se esteja fundamentado em uma base teórica, o primeiro pressuposto da abordagem metodológica do estudo de caso é o de que não há uma rigidez severa em relação ao trabalho com essa metodologia, pois se leva em consideração novos aspectos que possam ocorrer. O segundo pressuposto, de caráter operacional, exige do pesquisador dados suficientes e vários instrumentos de coleta e pesquisa desses dados para se evitar uma conclusão fraca e sem base sólida. Por fim, o terceiro pressuposto, de caráter ético, requer uma postura correta do pesquisador em

descrever todos os processos de maneira imparcial e verdadeira e que possa garantir opiniões divergentes em seu referencial teórico.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca atender a esses pressupostos a partir das escolhas metodológicas que serão feitas a seguir.

Os atores escolhidos se justificam na maneira como os mesmos são afetados no processo: o gestor foi listado por ser o canal de comunicação entre a secretaria e a comunidade escolar, além de responsável direto pela consecução do projeto de tempo integral na escola; a pedagoga foi considerada a responsável pela organização curricular e do planejamento das atividades da escola; os coordenadores de área, por serem os responsáveis pela orientação e apoio às atividades diferenciadas e também se apropriar da percepção dos professores sobre a implementação do tempo integral na escola, que é importante para trazer a percepção deles como protagonistas no desenvolvimento do projeto. O número de entrevistados está detalhado no quadro abaixo:

Quadro 16 – Roteiro quantitativo das entrevistas

Sujeitos alvos da entrevista	Código	Número de entrevistas
Gestor da escola	G1	1
Professores	P1;P2;P3	3*
Pedagoga da Escola	PE1	1
Coordenadores de área	CA1;CA2;CA3	3
* Um professor da área de humanas, 01 de exatas e 01 de biológicas		

Fonte: Elaborado pelo autor.

O método de pesquisa utilizado foi o de entrevistas semiestruturadas, que visam “organizar um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2008, p. 77).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o objetivo de colher informações detalhadas das concepções dos sujeitos a partir dos eixos de análise que se referem a sua compreensão de educação em tempo integral como política de estado voltada para a universalização e qualidade do ensino em seu caráter pleno, de como ele entende e participa da organização dos tempos e espaços, da organização

pedagógica e curricular, da maneira como os atores se sentem parte do projeto e de como compreendem suas atribuições em relação aos desafios que possam aparecer decorrentes da implementação desse projeto. Na próxima seção serão analisados todos os dados obtidos nas entrevistas à luz dos referenciais teóricos, o que possibilitará a identificação de possíveis problemas na implementação e efetivação do projeto de escola em tempo integral.

As entrevistas aconteceram durante todo o mês de abril de 2017 e não houve nenhum tipo de resistência dos atores escolhidos para as entrevistas. A dificuldade consistiu em conciliar os horários de que se dispunha para realizar as entrevistas com os horários livres dos entrevistados. Todas as entrevistas aconteceram na escola que foi alvo desse estudo, pelo fato de que a maioria dos professores também trabalha à noite em outras escolas.

O critério da escolha dos professores dentro das áreas de conhecimento especificadas no Quadro 16 condicionou-se basicamente pelo tempo que os mesmos já trabalham na escola, para que as percepções passassem pelos fatos ocorridos no início do projeto até o presente.

O contato com os atores entrevistados se deu, primeiramente, através de uma explicação a respeito do teor do trabalho e de seus objetivos, seguida por um detalhamento da importância das entrevistas para a finalização do trabalho, disponibilizando-se, assim, para cada entrevistado, uma cópia do roteiro e, de acordo com os horários livres de cada um, as entrevistas foram marcadas. Posteriormente, houve a necessidade de que algumas entrevistas fossem reagendadas devido a feriados prolongados. As considerações acerca dos dados elencados na ida a campo são apresentadas na seção seguinte.

2.3 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES A RESPEITO DOS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR

Após a efetivação das entrevistas semiestruturadas, necessárias para a coleta de dados, passaremos à análise dos dados produzidos nas entrevistas, que serão organizadas de acordo com os eixos de análises propostos, que são: (i) a relação entre o direito social à educação e as propostas de tempo integral, (ii) os tempos e espaços em escolas de tempo integral e (iii) os papéis e atribuições dos sujeitos

envolvidos no tempo integral: gestor, professor e alunos. Esses eixos foram analisados e discutidos à luz dos referenciais teóricos e também serviram como parâmetro na organização dos roteiros que foram elaborados para a ida a campo para a realização das entrevistas.

2.3.1 Percepção dos gestores, coordenadores de área, pedagogos e professores a respeito dos conceitos de educação em tempo integral que garanta o direito social à educação.

Nessa seção serão analisadas as percepções que gestor, pedagogo, coordenadores de área e professores têm a respeito do conceito de educação integral em projetos de tempo integral, tendo sempre em vista as particularidades observadas na escola alvo do projeto e o que a proposta estadual orienta para as escolas em tempo integral no Amazonas.

Como primeira questão ligada diretamente ao projeto de tempo integral, foi perguntado a todos os atores a respeito do conceito de educação integral em tempo integral, que é o que está proposto no projeto implementado na escola em estudo, uma escola de Ensino Médio regular dividida em dois turnos para o ensino regular e um turno para o Ensino Médio mediado por tecnologia e que recebe em 2013 o projeto de educação integral em tempo integral.

Como o papel de gestor tem centralidade em propostas de mudanças no cenário escolar em qualquer modalidade de ensino, inclusive de tempo integral, trago inicialmente sua percepção do conceito de educação integral em tempo integral.

O Integral seria no sentido próprio da integração entre as áreas do conhecimento, por exemplo, trabalhar linguagens e códigos e suas tecnologias, todas essas disciplinas dessa área do conhecimento trabalhar em conjunto e não estanques, separadas. Estamos em uma escola “de tempo integral” mas trabalhamos de forma separada, não existe interdisciplinaridade. (G1, p. 2. Entrevista realizada em 21 de abril de 2017)

Não somente o gestor, mas também alguns dos professores entrevistados demonstraram suas ideias conceituais em relação à educação integral a partir de uma relação direta com a questão da organização curricular e de como ela pode ser

trabalhada no horário ampliado das escolas em tempo integral. Nesse sentido, o gestor faz uma referência direta à concepção de educação integral e integrada:

Evoca aquilo que é completo, inteiro, total e acabado em si, ao ter seu sentido agregado à Educação, evoca uma ideia que não pode ser resumida ao trabalho realizado nos “bancos escolares” e não se finda ao término do período que compõe a educação básica, vai além, na busca de ampliação de tempos, espaços, sujeitos e situações de educação. (PEREIRA; VALE, 2013, p. 2)

De acordo com o professor P2, a ideia de educação em tempo integral perpassa pela questão de se utilizar o tempo ampliado para intensificar a aplicação dos conteúdos, pois em sua fala ele pontua que:

O conceito que eu penso é basicamente de o aluno passar um horário estendido dentro da escola tendo uma educação com o período um pouco maior, quando eu falo em educação estou me dirigindo a questão de disciplinas mesmo, uma carga horária um pouco maior, mas também não abandonando umas atividades extraclasse, mas tudo isso dentro do ambiente escolar, dentro da estrutura da escola. Esse é o pensamento que eu tenho sobre educação em tempo integral. (P2, entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

A discussão da integralização curricular é recorrente na organização de uma educação integral em escolas de tempo integral, pois esta “carrega e organiza os conhecimentos e atividades que serão realizados na escola e reflete uma concepção e um ideal de educação” (LIMONTA, 1981, p.127). É preciso reconhecer, entretanto, o currículo integrado como apenas um dos aspectos a serem discutidos em um ideal de educação integral, visto que, desde os primeiros esforços de Anísio Teixeira para pensar essa proposta para o contexto brasileiro, uma educação integral passa por uma união de esforços que visam oferecer ao estudante, além da parte cognitiva, o desenvolvimento multidimensional do indivíduo.

Essas múltiplas dimensões, que precisam ser consideradas na organização de uma escola em tempo integral, estão presentes no entendimento da pedagoga PE1 quando esta responde que a formação integral visa formar o aluno “não apenas na parte intelectual, mas na social, afetiva, emocional, física, cultural, uma formação como um todo” (PE1, entrevista realizada em 12 de abril de 2017). Corroborando o pensamento da pedagoga, o coordenador de área CA3 entende que “[é] uma educação que deve garantir o desenvolvimento do aluno em todas as suas

dimensões, intelectual, emocional, social e cultural” (CA3, entrevista realizada em 14 de abril de 2017). Os demais membros da equipe gestora e os professores entrevistados têm entendimentos bem diferentes a respeito do conceito de educação integral em tempo integral. Tomamos como exemplo a fala do coordenador de área CA1, que entende a questão de educação integral em termos da integração da família.

Essa educação integral em tempo integral, eu entendo que era preciso além das disciplinas, além da questão da escola, trazer de vez em quando a família, porque só é integral se integrar a família, não adianta ser integral, integrando só o filho, o filho aprende alguma coisa aqui, leva pra família que não sabe nada, quer dizer, vai haver sempre esse conflito, é o nós sofremos às vezes aqui com algumas crianças por causa disso, eu falo criança, os adultos de 17 e 18 anos, que já são jovens formados, alguns até pai e mãe, mas crie esse conflito, a educação só vai ser integral quando integrar a família também no contexto. (CA1, entrevista realizada em 13 abr. 2017)

Esse seu entendimento a respeito de uma maior participação familiar influencia também sua análise a respeito de pontos fortes e fracos do projeto quando ele diz:

O ponto fraco é esse, essa ligação de trazer a família não tá, não estamos conseguindo ainda, por mais que tenhamos tentado trazer a família pra dentro da escola, mostrando que a escola é um bom lugar não só para o aluno, mas pro pai do aluno, pra mãe enfim pra família, mas não estamos conseguindo, a gente faz reunião é uma correria pra ir embora, isso não é só um problema do tempo integral, mas da escola em geral. (CA1, entrevista realizada em 13 abr. 2017)

Esse distanciamento, seja por falta de ações voltadas para a família que possam ir além das reuniões bimestrais, seja pelo desinteresse de muitos pais a respeito de como acontece o processo de ensino-aprendizagem de seus filhos, é apontado como fator de sucesso ou insucesso no desempenho escolar dos alunos (LIMA, 2014, p.55). A mesma autora explica que a família pode influenciar no desempenho, sendo um “elo no processo de significação da escola como ambiente de oportunidades ou de simples cobranças de resultados” (2014, p. 66). Para isso é necessário proporcionar espaços e oportunidades nos quais a família possa contribuir, não apenas na questão da mera cobrança por melhor desempenho, mas como o elo que permita que a escola “ultrapasse seus muros e passe a articular com os saberes comunitários e informais em que a mesma está inserida” (LOBATO; CARVALHO, 2013, p. 863).

Ainda em referência ao comentário do CA1, percebe-se que na escola em estudo os momentos disponibilizados para a participação da comunidade ainda se resumem às reuniões bimestrais e da Associação de Pais e Mestres. Nesse sentido, a ausência de espaços para participação efetiva dos pais na escola é um elemento preponderante para propiciar uma participação da família na escola que ultrapasasse o caráter informativo e consultivo.

A partir dos dados trazidos pelas entrevistas, é possível perceber que esses entendimentos diferenciados sobre a educação integral podem estar relacionados à falta de proximidade com os pressupostos do programa implementado na escola. A fala do gestor, ao ser questionado a respeito dos objetivos do projeto implementado em sua escola, evidencia esse ponto:

Eu confesso que eu desconheço o projeto, ele foi implantado, não houve uma discussão prévia, nós fomos pegos meio que de surpresa, não houve uma discussão com a comunidade apenas foi informado que poderia e haveria um momento que poderia ser discutido, mas não foi e eu imagino que..., eu não consigo dizer qual é o objetivo, por que realmente não me foi passado em nenhum momento. Agora ao observar em outras situações onde foi implantado com projeto apresentado e discutido seria realmente trabalhar com essa integração, trabalhar com os projetos de iniciação científica, projetos de desenvolvimento pro esporte, de cunho social, de participação mais presente dos alunos, mas não foi isso que foi colocado pra nós. (G1, entrevista realizada em 13 abr. 2017)

E, embora a pedagoga também compartilhe desse entendimento a respeito da amplitude de uma educação integral, ela coloca a questão curricular na educação em tempo integral em primeiro plano, na medida em que dá continuidade à sua fala afirmando que “como ponto forte a gente pode ter a permanência do aluno com mais tempo na escola e ter mais tempo para se dedicar aos estudos” (PE1, entrevista realizada em 13 abr. 2017). É importante refletir que, se considerarmos as propostas das Escolas Parque, nas quais as atividades planejadas visavam ao desenvolvimento pleno do estudante, o entendimento de uma educação com mais tempo na escola apenas para ampliar o que se pratica no turno regular pode conduzir o projeto a uma ampliação da escolarização. Essa situação tornaria os desafios maiores e os esforços contraproducentes para uma educação em tempo integral. Jaqueline Moll expressa essa situação quando diz que

Dada a relevância política desses programas, somos obrigados a sermos fiéis a esses significados tão radicais e a não desvirtuá-los, a repensar as justificativas que nos levam a implementar esses programas nas escolas e redes de ensino. Uma forma de perder seu significado político será limitar -nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização. Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável. (MOLL, 2001, p. 33).

O P3 também seguiu esse mesmo discurso, ao evidenciar como ponto forte do tempo integral na escola a possibilidade de destinar mais tempo para o desenvolvimento de aulas. Em sua fala ele diz: “os pontos fortes é que as disciplinas ficaram mais dinâmicas e a maneira de se trabalhar ficou mais prática em sala de aula, um tempo adequado para se trabalhar com os alunos e nós temos assim um tempo razoável para isso” (P3, entrevista realizada em 26 abr. 2017). Essa fala encontra apoio em outras, como podemos observar na fala do professor P2:

Um ponto forte eu penso que ele está relacionado direto com a aplicação da disciplina, do conteúdo programático, porque nós temos uma duração de uma aula de 1 hora, quanto que as escolas de turno normal é um tempo um pouco menor, então nós temos no meu ver ao final do período integral nós temos uma possibilidade de dar mais aula, mais conteúdo se for feito em comparação com outras escolas com turnos menores. (P2, entrevista realizada em 19 abr. 2017)

Embora o professor expresse como porte forte do projeto a questão da ministração de conteúdo, não deixa de expressar como ponto fraco a ausência de atividades diversificadas, que enriqueçam e que imprimam um caráter de escola que visa a uma educação integral como está registrado e sua fala:

Um ponto negativo que eu percebo é o seguinte, como nós estamos lidando com adolescentes e jovens eu penso que se pensa muito no conteúdo programático, que é o que a gente tem que se preocupar, mas deveria também ter uma preocupação com atividades extraclasse, como música, como uma prática de esportes um pouco mais afastada da educação física mesmo como futsal e outras coisas e isso eu não percebo dentro da educação integral. Então um ponto positivo seria a quantidade de aulas que a gente consegue ministrar, aprofundar um pouco mais o assunto e o ponto negativo seria essas

atividades que acaba não tendo na instituição. (P2, p entrevista realizada em 19 abr. 2017)

Essa questão de não se conseguir um equilíbrio em escolarização e atividades diferenciadas é apontada por Cavaliere (2007, p. 1020) como uma das causas de descontentamento e até mesmo em alguns casos do abandono do projeto de tempo integral. A autora toma o CIEP como um exemplo desse caso:

Como esses CIEPs ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se frequente. Apesar do horário integral e da forte expectativa inicial da população em relação a essas escolas, o desprestígio e o conceito negativo se estabeleceram. O esvaziamento levou a que as unidades de segundo segmento fossem maciçamente transformadas em unidades de educação infantil e de 1ª a 4ª série. (CAVALIERE, 2007, p. 1020)

Esse esvaziamento poderia aparecer como uma possibilidade no próprio contexto no contexto da escola estudada caso a comunidade contasse com uma escola de Ensino Médio regular. O CA2 pontua que “hoje a ideia na cabeça deles está melhor, mas se fizer uma pesquisa, acredito que 90% dos pais não gostariam que os filhos continuassem no tempo integral” (CA2, entrevista realizada em 13 abr. 2017). Entretanto, a Escola Danilo é a única escola de Ensino Médio no município, então entende-se que essa possibilidade de um esvaziamento seja improvável. A fala de alguns dos entrevistados aponta um desejo dos pais, mediante conversas com eles, de que se houvesse uma escolha, eles optariam em sua maioria por uma escola regular de apenas um turno.

Os fatores apontados para essa insatisfação são descritos pelos entrevistados com base no contato com os pais durante toda a experiência deles na escola. Esses fatores podem ser exemplificados através da fala de alguns entrevistados, como o professor P3, quando traz a opinião dos pais a respeito do tempo integral implementado na escola:

A maior reclamação dos pais é que os alunos, os filhos deles não têm mais tempo para nada. Como eles passam o dia todo na escola, à noite ainda vão ter que fazer trabalho de aula, à noite ainda vão ter de fazer as atividades extras e eles acabam ficando sem tempo e muito cansados. Eles perceberam um cansaço deles e eu creio que esse cansaço levou, está levando até hoje a essa queda no rendimento deles, porque eles não conseguem render o suficiente de quando estudavam numa escola regular, porque eles tinham um outro horário para fazer as atividades e agora tu não tens, passam o dia todo na

escola. Então eu creio que o cansaço seja a maior reclamação dos pais mediante o tempo integral para com seus filhos. (P3, entrevista realizada em 26 abr. 2017)

Outro fator que causa o descontentamento é o do convívio familiar, como expressa o gestor G1 em sua fala:

Eu tenho conversado com os pais, e eles dizem pra mim assim: professor, é muito bom escola de tempo integral, mas deveria ter tudo aquilo que a gente já falou, na visão deles isso seria o ideal. É muito bom, mas não conheço mais meu filho. Eu não tenho tempo mais pra estar com meu filho. Que quando chega o final de semana, ele tem um monte de tarefa pra fazer, ele se tranca no quarto e vai fazer tarefa. Qual é o tempo que eu tenho pra estar com ele? Então esse convívio dos pais com os filhos, da família com as crianças vão se perdendo também, porque a criança passa o dia aqui. (G1, entrevista realizada em 21 abr. 2017)

A partir dos relatos, é possível perceber que esse convívio familiar necessita ser fortalecido através de mecanismos que aproximem a família da escola, mas que ultrapassem os momentos de reuniões bimestrais, que são os únicos espaços instituídos na escola para participação da comunidade. A ausência da família na escola toma proporções ainda maiores devido ao aumento de tempo que os alunos passam na escola e, conseqüentemente, ficam mais tempo longe dos pais. Além disso, um aspecto importante que precisamos considerar é que a família é fator decisivo na solução de problemas encontrados no ambiente escolar das mais variadas naturezas: somente a equipe escolar não é capaz de resolver e nem deve tomar para si essa missão, pois:

A família tem um papel imprescindível na vida de seus filhos; é onde acontece o desenvolvimento das primeiras habilidades, os primeiros ensinamentos através da educação doméstica na qual o filho aprende a respeitar os outros, a conviver com regras que foram criadas e reformuladas no decorrer da formação da sociedade. E a escola, ela vem para reforçar esses valores primeiros, acrescentando, mas não assumindo para si o papel inicial da família. (REIS, 2010, p. 7)

Nesse entendimento é que o coordenador de área CA1 fala da integração da família como um dos pontos fracos do projeto de educação em tempo integral na Escola Danilo, embora reconheça que o mesmo não é uma particularidade dessa modalidade de ensino:

O ponto fraco é esse, essa ligação de trazer a família não tá, não estamos conseguindo ainda, por mais que tenhamos tentado trazer a família pra dentro da escola, mostrando que a escola é um bom lugar não só para o aluno, mas pro pai do aluno, pra mãe enfim pra família, mas não estamos conseguindo, a gente faz reunião é uma correria pra ir embora, isso não é só um problema do tempo integral, mas da escola em geral. (CA1, entrevista realizada em 13 abr. 2017)

As análises realizadas a respeito dos aspectos de uma educação integral nos projetos de tempo integral se tornam importantes no sentido de problematizar a ampliação da escolarização na medida em que os demais aspectos previstos para uma educação que busque formar o indivíduo de maneira plena podem estar em segundo plano. É importante retomar que esses aspectos são previstos na orientação estadual para as ações das escolas em tempo integral através das atividades diferenciadas como apoio e fortalecimento do que foi ministrado em sala de aula de maneira formal. Daí a importância de se compreender bem os aspectos que envolvem uma educação integral e promover momentos específicos de planejamento para essas atividades horário ampliado das escolas que funcionam na modalidade de tempo integral.

Todo processo que envolve a implementação de políticas públicas tende a gerar expectativas nos sujeitos envolvidos e afetados por essa implementação, porque em tese todas as políticas públicas voltadas para a educação visam suprir necessidades ou garantir direitos em relação à educação que até o momento não foram contemplados. Essa premissa também se evidencia no caso específico desse estudo, que envolve o processo de implementação de uma política pública estadual voltada para a educação integral através de construções ou adaptações de escolas para a ampliação do tempo de permanência do aluno na instituição. Uma das expectativas evidenciadas na ida a campo dessa pesquisa se relaciona à questão de melhoria de desempenho dos discentes nas avaliações externas e consequente avanço nos índices nacionais como o IDEB a partir da adesão ao tempo integral. Isso pode ser percebido em algumas falas dos entrevistados como no trecho abaixo, em que a pedagoga fala sobre suas expectativas como profissional:

Como falam da permanência maior do aluno na escola nós esperávamos que o rendimento dos alunos melhorasse por conta de passarem mais tempo na escola, só que fazendo uma retrospectiva

quando a escola funcionava em tempo regular, normal, o rendimento era muito melhor do que é hoje quando os alunos passam mais tempo na escola. (PE1, entrevista realizada em 24 abr. 2017)

Ao compartilhar suas concepções a respeito de suas perspectivas, a pedagoga fala a respeito das conversas que mantém com os pais a respeito das expectativas que os mesmos tinham da ampliação do tempo de permanência na escola de seus filhos, disse que essa expectativa era:

A mesma que nós mesmos tínhamos no início, de que o rendimento seria melhor, eles estariam mais preparados, mas como falei antes, os pais tiveram esse impacto tanto quanto nós de os filhos ficarem nas salas cansados, esgotados e não terem tempo para fazerem outras atividades do dia a dia mesmo em casa. (PE1, entrevista realizada em 24 abr. 2017)

As expectativas a respeito de um melhor desempenho gerado pelo fato de o aluno permanecer mais tempo na escola e receber uma carga maior de conteúdos são observadas não apenas na fala da pedagoga, como também de alguns professores, como o professor P3:

A minha primeira impressão foi que com certeza o aprendizado seria muito melhor, nós teríamos um aproveitamento muito melhor das atividades, visto que teríamos uma escola num modelo que teríamos tempo para trabalhar tanto a parte de conteúdos quanto à parte prática (P3, entrevista realizada em 26 abr. 2017).

Percebe-se que essa insatisfação está aliada a um entendimento que a comunidade escolar compartilha a respeito da expectativa de um melhor rendimento associado ao aumento do tempo que seus filhos permanecem na escola. Podemos perceber isso na equipe pedagógica, representada pela pedagoga PE1 em sua fala ao ser perguntada a respeito de suas expectativas como pedagoga a respeito do projeto de escola em tempo integral: “Nessa situação de tempo integral é levar mesmo o rendimento da escola, a gente tem tido dificuldades, então é mais essa questão de melhorar o rendimento devido a outras escolas a gente está sempre atrás.” (PE1, entrevista realizada em 24 abr. 2017).

Essa expectativa a respeito de melhoria de rendimento em termos de melhoria da aprendizagem e de índices de aprovação pode ser encontrada também na proposta estadual para as escolas de tempo integral no estado em seu objetivo geral, que busca:

Implementar e garantir nas “Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral” da rede pública do Estado do Amazonas, a melhoria do processo ensino aprendizagem elevando a 100% o índice de aprovação e erradicando a evasão escolar. (AMAZONAS 2011, p.11)

Essa preocupação também pode ser observada na justificativa da política pública de escolas em tempo integral, que diz que “quanto mais tempo o estudante permanecer na escola, mais longa será a sua exposição a conteúdos didáticos que aprofundarão sua formação” (AMAZONAS, 2011, p.10). Nesse sentido, é importante nos determos em uma reflexão mais apurada acerca da relação entre ampliação da carga horária inerente às escolas que aderem ao tempo integral e a melhoria no rendimento das avaliações externas. Cavaliere (2007, p.p. 1019-1020) aponta que a discussão sobre o efeito que a ampliação do tempo de permanência na escola tem no rendimento do aluno passa pela questão do efeito escola, que são fatores diversos como tamanho da escola, características da turma, formação do professor, tipos de gestão que a escola possui e que não estão ligados diretamente à questão sociocultural ou que ultrapassem essa variável. Entre essas variáveis, há o tempo na escola:

É um dos mais consistentes em pesquisas de vários matizes. Nesses estudos, o tempo de escola é medido e analisado de diversas formas, ou seja, ao longo do ano, da semana e do dia, na duração e distribuição das folgas e férias, no tempo efetivamente atribuído às atividades consideradas de “ensino”, no tempo para a execução autônoma de tarefas, no tempo mobilizado pela escola em atividades fora dela. Essas mesmas pesquisas demonstram que não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho ou vice-versa. De fato, em qualquer das dimensões a serem consideradas nas pesquisas sobre o “efeito escola”, nunca é possível estabelecer uma relação positiva ou negativa, automática. (CAVALIERE, 2007, p.p. 1019-1020)

Segundo a autora, essa dimensão do tempo é considerada em diversos aspectos e pode em alguns casos até mesmo ser apontada como um aspecto negativo no desempenho escolar, como, por exemplo, no caso dos CIEPs, em que “houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado” (CAVALIERE, 2007, p. 1019). Esse efeito pode ser observado na escola estudada, de acordo com o professor P3:

O projeto de escola de tempo integral ele vem verdadeiramente pra revolucionar a modalidade de ensino no aprendizado do aluno e no desenvolvimento do aluno, mas na nossa escola o desenvolvimento está sendo muito lento, ainda não se consegue perceber alguma melhoria, pelo contrário, nós temos visto, queda de rendimento de alguns alunos, a queda de rendimento de alguns professores porque ficam cansados de uma atividade tão longa, sem que a proposta pela qual foi colocada o que seria uma escola de tempo integral, então muitas vezes, a maioria das vezes, a escola não conseguiu progredir o que ela deveria progredir, e no meu ver nós continuamos num patamar, não houve uma grande melhoria. (P3, entrevista realizada em 26 abr. 2017)

As discussões a respeito das concepções de uma educação integral em tempo integral, dos pontos fortes e pontos fracos do projeto implementado e das expectativas de melhoria de rendimento dos alunos por passarem mais tempo estudando estiveram intimamente ligados a questão de como os tempos e os espaços foram organizados no projeto em análise. Percebe-se que esse entendimento direcionou essa organização, que seguiu o mesmo padrão que escola já possuía antes da mudança para o tempo integral, e que essa foi a solução encontrada pela equipe gestora e professores diante do desconhecimento do projeto e da proposta de organização de uma escola em tempo integral. Entre os pontos fortes do projeto, o que mais foi citado foi o fato da escola possuir mais tempo para se ministrar conteúdo, e entre os pontos fracos, a falta de estrutura – como os laboratórios de Ciências, Matemática etc. – foi evidenciada como condição para se promover as atividades diferenciadas, tendo sido essa questão estrutural o maior desafio apontado pelos entrevistados para se alcançar os objetivos de uma educação integral.

As análises da próxima seção serão direcionadas para os dados referentes aos desafios em se organizar os tempos e os espaços para uma proposta de educação em tempo integral.

2.3.2 Percepções a respeito dos tempos e espaços e sua organização no projeto de escola em tempo integral

Os desafios no oferecimento de uma educação integral de qualidade têm estreita relação com a forma como os espaços e tempos são pensados e organizados, de modo que se proporcione a oferta de atividades que enriqueçam e possibilitem o crescimento pleno do estudante. Partindo dessa premissa, um dos pontos elencados

para a entrevista com os atores escolhidos tocava justamente na organização desses tempos e espaços na Escola Danilo. As percepções passam por questões comuns a vários entrevistados, como, por exemplo, o fato da escola estar utilizando o tempo ampliado apenas para ampliar a escolarização. O gestor G1, ao responder a respeito das opções de atividades diferenciadas que a escola oferece aos alunos, explica que:

Eu não diria que seja uma opção. Eles são levados a fazer a mesma atividade de uma forma diferente, ou seja, aquela aula expositiva que era feita dentro da sala de aula propriamente dita, o professor vem para o refeitório, mas a aula continua sendo expositiva, ele vai para o ginásio, mas a aula continua sendo expositiva. (G1, entrevista realizada em 21 abr. 2017)

Esse é um ponto importante para reflexão nesse estudo, uma vez que sua análise nos proporciona uma visão mais nítida de como a ampliação do tempo está sendo utilizada e se está partindo dos conceitos e premissas estabelecidas nos objetivos da educação integral do estado. A proposta estadual esclarece que as escolas participantes do projeto precisam buscar:

Proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo, seu espaço, e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade.
Criar na escola de tempo integral espaços de socialização onde os estudantes possam vivenciar atitudes de cidadania, de valores éticos e morais.
Proporcionar aos estudantes alternativas de acesso ao campo social, cultural, esportivo e tecnológico. (AMAZONAS, 2011, P. 11)

A pedagoga da escola corrobora com a afirmação do gestor nessa organização dos tempos e dos espaços, quando a mesma afirma que:

Não mudou muita coisa do ensino médio regular para um ensino integral, a mudança que a gente pode ver é no aumento no número de tempos que antes nós trabalhávamos com 5 tempos e no início do tempo integral nós trabalhamos com 9 e há uns 2 anos estamos trabalhando com 7 tempos, é a diferença que eu vejo, só esse aumento no número de aulas mesmo. (PE1, entrevista realizada em 24 abr. 2017)

Em suas considerações a respeito dessa organização de tempos e espaços, Demo (2007) esclarece que o objetivo em garantir mais tempo ao aluno na escola seria justamente ampliar as oportunidades para enriquecimento da aprendizagem e

na qualidade da mesma, tirando o foco de aulas com finalidades propedêuticas e oportunizando novas experiências que permitam ao aluno seu desenvolvimento pleno. Por sua vez, Paro (1988) também esclarece que não faz sentido um projeto voltado para educação integral em tempo integral utilizar o tempo a mais para escolarização, pois podemos considerar em um contexto geral que um dos principais objetivos para se ampliar o tempo na escola seja de oferecer saberes além dos que são transmitidos em aulas formais.

Esse parece ser um desafio, pois, de acordo com o professor P3, a maneira como os tempos estão organizados traz alguns problemas, tanto para professores quanto para os alunos, pois o mesmo afirma que:

Infelizmente nós temos apenas os sete tempos de aula corridos com conteúdo e isso prejudica tanto a nossa parte como professor e como fica cansativo para o aluno passar sete tempos, quatro pela parte da manhã e três pela parte da tarde só com conteúdo. (P3, entrevista realizada em 26 abr. 2017)

A proposta estadual traz em seu texto orientações a respeito da ampliação da carga horária nas escolas de tempo integral, e essa ampliação teria o objetivo de permitir a execução dos projetos e oficinas dentro dos componentes curriculares da BNCC, especificamente na diretriz:

6.3 A distribuição da carga horária da Estrutura Curricular contempla as **Oficinas e Projetos** que serão desenvolvidos em cada Componente Curricular da Base Nacional Comum. Assim sendo, fica a critério de cada gestor (a) e da equipe pedagógica elaborar a distribuição da carga horária, de maneira flexível, atendendo tanto o horário matutino quanto o vespertino. (AMAZONAS 2011, p.16)

O planejamento curricular aqui toma uma posição muito importante na organização dos tempos e espaços de uma escola em tempo integral, pois seu caráter inovador é que vai, de acordo com Paro (2012), permitir ao aluno momentos para socialização e momentos para as necessidades do dia-a-dia, alimentação, lazer, saúde, cultura, tudo com objetivos educativos Cavaliere (2007).

Se pudesse poderia mexer um pouco no horário, na questão tempo mesmo, porque antes eram 50 minutos de aula, e cada tempo de aula dura uma hora, acho que no horário daria para a gente mexer sim. Diminuindo esse tempo em sala de aula, seria usado em que?

Nas atividades diversificadas que estão por vir que seria mais tempo fora da sala nas atividades em que os alunos, eles desenvolvem melhor fazendo atividades diversificadas do que mesmo na sala de aula na questão da prática, eles tendo a prática desenvolvem melhor. (PE1, entrevista realizada em 24 abr. 2017)

Entretanto, essa flexibilidade, embora não permita fazer, por exemplo, o que propôs a pedagoga PE1, que, diante da impossibilidade apontada pela mesma de desenvolver os projetos dentro de cada componente curricular, promoveria uma diminuição do tempo destinado aos conteúdos e usaria esse tempo a mais em atividades fora dos horários da disciplina, a mesma pode organizar de maneira flexível os horários como orienta a proposta pedagógica para as escolas de tempo integral do Amazonas:

6.3 A distribuição da carga horária da Estrutura Curricular contempla as Oficinas e Projetos que serão desenvolvidos em cada Componente Curricular da Base Nacional Comum. Assim sendo, fica a critério de cada gestor (a) e da equipe pedagógica elaborar a distribuição da carga horária, de maneira flexível, atendendo tanto o horário matutino quanto o vespertino. (AMAZONAS, 2011, p.16)

Diante dessa questão exposta, procurou-se entender qual seria o maior desafio no quesito organização dos tempos e espaços de maneira a ultrapassar essa limitação da organização conteudista e propedêutica para o tempo integral. No tocante às orientações normativas do programa, há uma ênfase em referência à carga horária dos profissionais que trabalham em uma escola em tempo integral como um caminho para limitar essa organização conteudista. De acordo com a proposta estadual, essa carga horária deve ser de 40 horas, com dedicação exclusiva à escola, para que o profissional possa se dedicar às atividades características de uma escola em tempo integral. Ainda que o professor não consiga completar essa carga horária com a disciplina em que foi lotado, a orientação normativa orienta que “o (a) professor (a) deverá completar o seu horário com outro componente curricular para qual seja habilitado ou com Projetos Complementares” (AMAZONAS, 2011, p. 17). Esse desafio é exposto pelo gestor da seguinte forma:

Eu vejo exatamente dessa forma, como é que eu vou discutir o currículo com os professores? Eu tenho por exemplo, eu tenho professor de língua portuguesa 40 horas, beleza, mas o meu professor de biologia não é de 40 horas, o meu professor de sociologia não é de 40 horas, meu professor de matemática, um é de 40 horas mas o outro

não é. Então como é que eu vou trabalhar a parte diversificada desses conteúdos se eu precisaria ter esses professores aqui para planejar? (G1, entrevista realizada em 21 abr. 2017)

É importante esclarecer que apenas uma pequena parcela de professores se encontra nessa situação de vínculo de 20 horas na escola; segundo as informações da secretaria da escola, o quadro de docentes neste ano de 2017 tem todos os 16 professores com vínculo efetivo no estado. De maneira específica, a escola conta com 10 professores efetivos com carga horária 40 horas e seis efetivos com carga horária de 20 horas. Desses seis professores de 20 horas, apenas dois não aceitaram complementar a carga horária na própria escola. Nesse sentido, cerca de 88% dos docentes tem vínculo de 40 horas com a Escola Danilo.

Essa questão da carga horária é compartilhada também por outro professor (P3), quando diz que:

A primeira justificativa dada pela gestão da nossa escola é que nós não temos uma quantidade de professores suficientes com 40 horas de aula, por isso fica inviável às vezes. Como nós temos professores com 20 horas, eles não podem estar os dois horários na escola e aí os tempos ficam divididos, alguns dão aula pela manhã e outros dão aula à tarde e aí não tem tempo para que à tarde fosse ministrado apenas essas atividades extra curriculares, ou seja, essas atividade que iriam complementar o tempo integral. (P3, entrevista realizada em 26 abr. 2017).

Podemos perceber novamente o entendimento de que existe alguma determinação rígida para que a aula fosse apenas pela manhã e as atividades diversificadas fossem à tarde, o que inviabilizaria a execução das mesmas para os professores que trabalhassem, por exemplo, apenas na parte da manhã. Como foi demonstrado acima no texto da proposta, é importante refletir que a equipe gestora pode se organizar de acordo com a sua demanda no que diz respeito aos horários das disciplinas; há maneiras de se planejar aulas de ministração de conteúdo e de atividades diferenciadas nos dois horários e de acordo com a carga horária do professor e do componente curricular em que o mesmo está lotado.

Outros professores advogam uma carga horária com dedicação exclusiva, pela necessidade de poder contar com os horários destinados ao trabalho pedagógico para planejamento das atividades de sua disciplina, como explica a professora P1 ao falar de sua própria situação de lotação:

Eu vejo assim. Primeiramente que está errado, nós professores deveríamos trabalhar, tanto de manhã quanto de tarde, eles terem 40 horas, para eles ficarem acompanhando esse aluno ao período todo e isso seria distribuído os tempos, para não ficar cansativo. (...) no meu caso, eu já chego, à tarde, eu só tenho três tempos à tarde na escola, e esses três tempos eles já estão super cansados, era pra ser trabalhado de outra forma nesse outro horário pra retirar ele da sala de aula, pra ele ir pra um teatro, trabalhar a física no laboratório, mas nos tempos que eu vejo é isso que não estão adequados conforme a carga do professor também e conforme o professor. Tem professor que só trabalha de manhã, professor que só trabalha à tarde, e no projeto tempo integral, isso não tem. (P1, entrevista realizada em 25 abr. 2017)

Essa questão de dedicação exclusiva do professor está prevista na proposta estadual, nas diretrizes que tratam da organização do funcionamento escolar:

6.7 A carga horária prevista para o trabalho do (a) professor (a) que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou de Ensino Médio, na Escola Estadual de Educação em Tempo Integral, deve ser de 40 horas. Caso haja a impossibilidade de completar essa carga horária, o (a) professor (a) deverá completar o seu horário com outro componente curricular para qual seja habilitado ou com Projetos Complementares. (AMAZONAS, 2011, p. 17)

A proposta estadual também prevê uma flexibilização na organização dos horários, permitindo, inclusive, que o professor de 20 horas possa realizar, mediante planejamentos regulares, as oficinas e projetos dentro de seu planejamento e de seu componente curricular no horário que estiver lotado. A proposta evidencia que essa não é a situação ideal, mas prevê algum direcionamento dessas ações caso essa seja uma realidade na escola.

Uma temática muito recorrente nas entrevistas foi a questão da falta de estrutura para se levar a termo uma proposta de escola em tempo integral. A escola Danilo de Mattos Areosa possuía, em 2013, ano em que se iniciou o projeto que a transformou em uma EETI, uma estrutura própria de uma escola regular que atendia em turnos, com salas de aula, secretaria, diretoria, sala dos professores, sala para um laboratório de informática, sala para uma biblioteca e quadra coberta. Algumas reformas pontuais foram feitas, que se resumiram à ampliação da cozinha e pequenas modificações nos banheiros e construção de uma sala para depósito. Registrou-se recorrentes falas a respeito da falta de estrutura para atender os alunos em período

integral, como primeiramente pode se ver na fala do gestor da escola ao responder a respeito de uma estrutura ideal para sua escola funcionar em tempo integral:

No mínimo uma estrutura física adequada, para funcionar como uma escola de tempo integral que ao meu ver nós precisaríamos de um laboratório das ciências pra trabalhar com física, química, com matemática, com biologia, nós precisaríamos ter acesso a uma internet com uma qualidade muito melhor que não dependesse do nosso bolso pra fazer isso, recursos audiovisuais pra que o professor pudesse realmente explorar todas as nuances das áreas do conhecimento. Eu acredito que não necessariamente a escola pra ser boa ela tem que ter todo esse equipamento, mas se nós nos propusemos a ser uma escola de tempo integral eu penso que nos horários de intervalo, por exemplo, os alunos teriam que ter pelo menos um local, uma sala de jogos, um local para descansar, os professores que passam o dia todo aqui, almoçam e ficam sentados, não podem descansar, à tarde estão muito cansados, por que teria que ter um local que eles poderem relaxar, ou se quisessem tomar um banho ou alguma coisa assim. (G1, entrevista realizada em 21 abr. 2017)

Essa mesma estrutura, com pequenas diferenças, foi citada por quase todos os entrevistados em momentos diferentes das entrevistas, como podemos ver nas falas da professora P1, que, falando de suas expectativas em passar a trabalhar em uma escola de tempo integral, disse:

Ah, eu sonhei muito. Como professora de ciências e exatas, eu sonhei muito, eu pensava que nós iríamos ter um laboratório, para nós trabalharmos tanto a física, como a química e a matemática, mas nós não temos esse apoio, continuamos trabalhando da mesma maneira como se fosse em período normal, comum. (P1, entrevista realizada em 25 abr. 2017)

Embora essa questão da falta de estrutura seja muito recorrente nas falas dos entrevistados e este seja um grande desafio apontado no processo de adequação uma escola de ensino médio regular para uma escola de tempo integral, não há muito o que se fazer a nível de gestão escolar, pois essas questões são de responsabilidades de outros níveis – nível estadual e federal. Assim como a estrutura da escola não mudou em praticamente nada, a prática pedagógica e de gestão também permaneceu bastante inalterada, permanecendo com as práticas pedagógicas do Ensino Médio regular, ampliando-as para dois períodos, sem um planejamento unificado para a escola. Esse planejamento estratégico, tendo em vista

aproveitar o máximo do tempo que o aluno passa na escola, é muito importante para o seu desenvolvimento pleno, pois:

É com olhar voltado para o desenvolvimento integral da pessoa que se torna importante elaborar o planejamento estratégico, nas unidades de educação integral em tempo integral, possibilitando a execução de atividades, com as quais, os alunos tenham condições de sistematizar o conhecimento. Planejar é desenvolver atividades em consonância com o previsto, buscando antecipar ações a serem realizadas (GAMA e FIGUEIREDO, 2014).

Percebe-se que a ausência de discussões e orientações a respeito do que esperar do projeto de tempo integral implementado na escola em estudo levou a uma continuidade da escola regular em turnos com mais tempo para dar aula, pois foi criada uma expectativa de mudanças estruturais e metodológicas que não foi satisfeita. O coordenador de área expressa esse entendimento quando diz que:

Quando o projeto chegou foi feita uma adaptação numa escola normal, imaginava-se que a partir dessa primeira adaptação pra escola funcionar em tempo integral, fosse acontecendo as coisas, chegando as melhorias, pelo menos alguns laboratórios acontecendo ou a melhoria da estrutura da escola, uma biblioteca ampliada, um espaço maior, uma cobertura, um espaço para o lazer principalmente no intervalo do almoço e isso não aconteceu, até hoje ficou só na promessa e as dificuldades continuam sendo cada vez maiores, que quando se chega na escola de tempo integral e se observa que não é aquilo que você queria e que está a bastante tempo assim, percebe-se que não vai mudar e aí frustra, porque antigamente havia uma esperança que vai mudar, agora a gente já percebe que não vai mudar, vai ser assim. (CA1, entrevista realizada em 13 abr. 2017)

Há ainda uma questão levantada pelo gestor da escola de que a proposta estadual ter sido organizada pensando na estrutura que um Centro de Educação em Tempo Integral (CETI) possui e não em escolas adaptadas (EETI), como a escola em estudo. Sua ênfase nas diferenças estruturais, de organização curricular e no quadro docente resumem os pontos que caracterizam em sua concepção os maiores desafios na organização de atividades diferenciadas e de um melhor aproveitamento do tempo ampliado na escola, como pode ser visto em sua fala:

Se nós olharmos a proposta, ela foi olhada pro CETI, ela não olhada para os EETIs, então pro CETI, eu até, conversando com a professora lá de Coari, uma gestora lá de Coari, ela me disse assim: professor na

minha escola, os professores ministram pela parte da manhã os conteúdos da base curricular comum e à tarde eles trabalham com a parte diversificada, por que essa é a proposta. Aí eu fiz uma interrogação: Como é que vocês fazem isso se a base nacional comum ainda está em discussão? Então não posso dizer que posso cobrar só num horário. Dessa parte diversificada, a senhora tem toda a estrutura pra fazer? E os seus professores são todos de 40 horas? Porque na nossa realidade aqui de EETI eu tenho professor de matemática que tem que trabalha de manhã com os primeiros anos e o segundo ano 1 e o outro professor de matemática que trabalha à tarde com o segundo ano 2 até o terceiro ano 1. Por que só tem 20 horas e eles trabalham no outro horário em outra escola. Então se eu vou fazer uma atividade diversificada na área de matemática, o professor que só trabalha à tarde não pode vir de manhã, e o professor que trabalha aqui de manhã não pode estar aqui à tarde, então eu fico impossibilitado de oferecer essa opção. Tá compreendendo? Então a proposta ela foi pensada para a estrutura de um CETI com professores de 40 horas, não foi pensada pra EETI com professores de 20 e de 40 horas. (G1, entrevista realizada em 21 abr. 2017)

Pode-se perceber, nas diversas nas diversas falas analisadas, que a falta de estrutura é apontada como senão a maior razão, a que detém maior peso na questão da não realização de atividades diferenciadas. Retomando o que foi discutido nos eixos referentes aos tempos e espaços de uma escola em tempo integral, podemos perceber que essa carência não é peculiar à escola estudada e que ações que possibilitem o uso de estruturas fora do ambiente escolar com parcerias inter-setoriais tem sido uma saída para suprir em parte a falta de espaços na própria escola. O Plano Estadual de Educação do Amazonas prevê em sua estratégia 6.5:

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 (AMAZONAS, 2015, p. 55)

Essa articulação de áreas externas à escola pode suprir, em parte, a questão da falta de estrutura do prédio escolar. O Plano Municipal de Educação acompanha textualmente em sua estratégia 6.4 voltada para a educação integral a proposta de utilização de outros espaços para desenvolvimento de atividades diferenciadas visando desenvolvimento integral do aluno:

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. (NOVO AIRÃO, 2015, p. 38)

Essa articulação pode ser uma saída, guardadas as proporções, pois se registra que municípios do interior do Amazonas não dispõem de muitos espaços como os citados no Plano Municipal disponíveis, mas é uma saída para a falta de estrutura nas escolas que foram adaptadas pra funcionarem como EETI.

Diante dessas limitações, o que se pretende analisar, portanto, nessa questão estrutural é a maneira com que os espaços existentes na escola, embora poucos sejam pensados e utilizados para as atividades de tempo integral da escola em estudo.

Um dos espaços muito citados nas entrevistas foi o espaço destinado à biblioteca, que, segundo alguns entrevistados, pode ser considerado um espaço subutilizado nas atividades de tempo integral, como explica o professor P2:

Primeiro ela poderia ser organizada por disciplina, por tópicos, de várias maneiras em que até mesmo a gente como professor pudesse ter acesso a esses livros, porque, por exemplo, eu que trabalho história, tenho uma dependência grande de uma leitura do conteúdo que a gente aplica, já que a gente faz uso do livro didático, mas faz uso também de livros referentes a conteúdos próprios, e a nossa biblioteca ela está extremamente desorganizada [...] Então quando eu falo que está subutilizada porque nós temos o material mas é como se ele não tivesse acessível, porque a gente chega na biblioteca a gente não sabe como encontrar esse material, então o material que está lá pra ser utilizado é permitido que seja utilizado mas nós não temos como ter acesso a ele por conta dessa desorganização. (P2, entrevista realizada em 19 abr. 2017)

Além da falta de um profissional, ainda é citada a questão do uso da biblioteca como depósito para os livros didáticos, como cita a professora P1: “E a biblioteca que nós temos, mas também, ela é mais usada como depósito, que como biblioteca, não tem espaço, o espaço todo é o depósito de livro da escola. (P1, entrevista realizada em 25 abr. 2017).

O laboratório de informática é também um espaço citado como pouco utilizado, como descreve o professor P3: “Temos um laboratório de informática, mas não temos internet” (P3, entrevista realizada em 26 abr. 2017). Esse espaço também é citado na proposta estadual como um local de enriquecimento curricular e a proposta orienta que “as aulas no Laboratório de Informática serão desenvolvidas em todos os componentes curriculares” (AMAZONAS, 2011, p. 39).

Além disso, há o ginásio da escola, que é utilizado exclusivamente para as aulas de Educação Física, como explica o coordenador CA3: “O ginásio é geralmente

usado mais na parte desportiva” (CA3, entrevista realizada em 14 abr. 2017). O uso do ginásio em situações que contemplem diversas atividades enriquecedoras pode ser uma alternativa na organização e uso dos espaços na escola que funcionam em tempo integral. A proposta estadual orienta que:

As Atividades Esportivas, Motoras e Atividades de Participação Social desenvolvida no componente curricular de Educação Física serão definidas pela escola em forma de Projeto dentre as atividades correspondentes (Jogos, Ginástica, Xadrez e etc.). (AMAZONAS, 2011, p.39)

Os tempos e espaços de uma escola em tempo integral podem ser pensados a partir de uma perspectiva educadora, ampliando os horizontes da instrução, para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Pode-se considerar esse objetivo como um dos principais a serem pensado quando a escola se propõe a planejar os espaços e tempos que possui, pois:

Para fins de operacionalização, faz-se necessário reforçar a ideia de que a educação integral não visa à institucionalização do chamado “mais do mesmo” (PAPERT, 2008), no qual o educando ao invés de ter 2 aulas/dia de português, por exemplo, teria 4 aulas/dia com os mesmos conteúdos e metodologias, mas uma iniciativa que tem por norte fomentar novas propostas educacionais que possibilitem ao educando construir conhecimentos em situações reais de prática e educação, seguindo preceitos metodológicos sócio interacionistas. (PEREIRA; VALE, 2013, p.4)

A discussão em relação à organização dos tempos e espaços da escola de acordo com os dados analisados tem apontado como desafios a falta de estrutura para a realização de atividades diferenciadas e a subutilização dos espaços disponíveis – que, embora se resumam a biblioteca, laboratório de informática e ginásio, podem ser melhor explorados com atividades que enriqueçam o currículo. Muito se falou também a respeito da necessidade de dedicação exclusiva do professor, que consiste em uma carga horária de 40 horas e que, de acordo com os dados colhidos, tornariam inviável uma organização de atividades diferenciadas. Esses dados nos permitem refletir na importância de um planejamento estratégico na busca de superação desses desafios em prol de uma melhor utilização dos espaços disponíveis na escola, dos espaços disponíveis na comunidade escolar e no melhor

uso do tempo que amplie os horizontes em relação ao modelo atual de utilizar mais tempo para dar mais aula.

Esses tempos e espaços assim pensados e organizados poderão contribuir na construção da identidade do aluno/cidadão, podendo o mesmo assumir um papel de maior protagonismo em sua formação plena. A organização desse tempo maior precisa ser pensada para a “ampliação do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo, consciência e trato ambiental” (CARVALHO, 2006, p. 8).

Tendo sido discutida nessa seção a percepção dos atores entrevistados a respeito da organização dos tempos e espaços no projeto de tempo integral implementado em sua escola, percebe-se uma grande ênfase na questão estrutural desses tempos e espaços. As argumentações dos sujeitos entrevistados se direcionaram para questão das diferenças estruturais entre os Centros de Educação de tempo Integral (CETIs) e as Escolas em Tempo Integral (EETIs), ainda que possuam a mesma proposta para organização das atividades que permitam pleno desenvolvimento do aluno. Também há uma argumentação construída em várias falas a respeito da falta de dedicação exclusiva dos professores com lotação de 40 horas, apontado como um fator importante na organização de atividades diferenciadas, embora se perceba que grande parte dos profissionais da escola trabalhem com a carga horária completa na escola. Além disso, as falas também evidenciaram a subutilização dos poucos espaços existentes na escola para atividades que contribuam para o enriquecimento curricular e nas atividades diferenciadas previstas na proposta para o projeto de tempo integral.

Além da análise de como os espaços e os tempos da escola em estudo são organizados, é importante também que sejam analisadas as percepções dos sujeitos envolvidos na escola a nível de gestão e pedagógico. Na próxima sessão serão analisadas, mediante os dados obtidos nas entrevistas, as percepções desses atores em relação ao seu papel no processo de implementação do projeto de tempo integral na escola em estudo.

2.3.3 Percepções a respeito dos papéis e atribuições dos sujeitos envolvidos no tempo integral

Difícil. Eu penso, eu chego às vezes a dizer em alguns momentos que os alunos foram adestrados na marra a ficarem numa escola em tempo integral.
(G1, entrevista realizada em 21 abr. 2017)

Em toda política pública, os atores mais afetados com as ações precisam ter voz e vez para opinar e questionar o porquê da política e se a mesma poderá trazer benefícios para a comunidade como um todo. Políticas públicas impostas tendem a criar instabilidades provenientes do desconhecimento das razões que motivaram a implementação dessas políticas. Tratando de educação, essa questão é ainda mais delicada, tendo em vista que as políticas públicas afetam todo o entorno da comunidade, que precisa se sentir segura que as ações implementadas em seu entorno sejam a melhor escolha para responder aos seus anseios. Não foi registrado nenhum diagnóstico a respeito das necessidades ou anseios da comunidade, o que, na visão de Condé (2013), é uma necessidade:

Parece óbvia a necessidade (o que não significa que isso seja realizado) de um diagnóstico adequado, um conhecimento efetivo da questão pública em tela. Se o conhecemos, agora precisamos ensaiar soluções, buscar um desenho inicial: qual deve ser a finalidade? Quais serão os objetivos a se alcançar? Quais são as alternativas a se considerar?

Realizar instrumentos de pesquisa seria uma boa medida para “ensaiar” algumas alternativas, como, por exemplo, projetos piloto (o que nem sempre é possível). Decidida a política, ela deve ser monitorada para o conhecimento sobre se o previsto vem sendo executado e, finalmente, ela pode (ou deveria) ser avaliada ex post para conhecer seus parâmetros e resultados, seus indicadores de eficiência, eficácia e efetividade, por exemplo. (CONDÉ, 2012, p. 81)

A questão da adaptação dos pais foi muito comentada pelos atores entrevistados e fatores diversos foram apontados como desafios para uma melhor aceitação do projeto de tempo integral, como podemos perceber na fala do coordenador de área CA2, que diz:

Eles não aceitam ainda o tempo integral, primeiro porque eles perdem os filhos em casa em um período, para fazer alguma atividade, e alguns reclamam do laço familiar, que aí os filhos acabam perdendo um pouco, porque os filhos passam o dia na escola, né e o ambiente escolar não é o ambiente familiar. Então alguns pais eles perdem um pouco do que eles chamam de contato, de poder estar ajudando os filhos na formação e colocar os filhos da forma que eles gostariam que fosse, porque aí os filhos vão receber influência ali do ambiente escolar, que a gente sabe que existem vários tipos de influência,

jovens e adolescentes são complicados, ainda que tenham uma coordenação e tudo mais, mas eles acabam adquirindo alguns hábitos que as famílias não gostam. (CA2, entrevista realizada em 13 abr. 2017)

Durante todo o processo de pesquisa a respeito da adaptação e implementação do tempo integral na Escola Danilo, não se chegou a informação do motivo pelo qual a escola foi sendo escolhida para funcionar em tempo integral. Não houve nenhum processo de discussão com a comunidade ou apresentação da proposta e, por isso, as demandas e os anseios não foram levados em consideração no momento de implementar o projeto.

Os estudos a respeito de reformas da educação, que, em muitos casos, são levados a termo por políticas públicas, demonstram que muitas vezes essas reformas tendem ao fracasso por não levar em conta aqueles que serão afetados diretamente por tais políticas, os atores principais – professores, pais e alunos – que serão a fonte de dados mais confiáveis na avaliação de tais políticas e que, em muitos casos, não são consultados a respeito de suas aspirações e em termos de peculiaridades locais ou regionais. Embora devamos considerar a necessidade de mudanças na educação nacional, devemos também considerar o sucesso dessas mudanças, pois:

O esforço de mudança tem chances de sucesso na medida em que identifique e envolva significativamente todos aqueles que direta ou indiretamente serão afetados pela mudança. Isso é colocar de forma positiva. Em muitos estudos, os proponentes de mudanças procederam de modo a isolar o projeto e, desse modo, garantiram o conflito e o fracasso precisamente porque as necessidades e os interesses individuais de pessoas importantes foram ignorados. A questão é menos relacionada ao fato de que elas foram ignoradas, pois isso implica em uma decisão consciente, e mais devida à falha de reconhecer o que deveria ser óbvio: um esforço de mudança institucional, independentemente de quão limitada ela seja, é observável, possui diferentes significados e será julgada de diversas maneiras por uma variedade de pessoas envolvidas no cenário onde a mudança é buscada. Como alguém uma vez disse: “o nome do jogo são as pessoas interessadas”. (BROOKE, 2012, p. 445)

No caso do projeto implementado na escola em estudo, não houve a oportunidade de discussão a fundo sobre todos os aspectos que envolveriam a adaptação de uma escola de Ensino Médio regular em uma escola de ensino em tempo integral, necessária para construir uma relação de estabilidade e cooperação entre pais e alunos nesse processo de adaptação. Esse fato é citado nas falas de

diversos atores entrevistados, como no caso do gestor, que na época da implementação do projeto atuava como professor da Escola Danilo.

Eu confesso que eu desconheço o projeto, ele foi implantado, não houve uma discussão prévia, nós fomos pegos meio que de surpresa, não houve uma discussão com a comunidade apenas foi informado que poderia e haveria um momento que poderia ser discutido, mas não foi e eu imagino que..., eu não consigo dizer qual é o objetivo, por que realmente não me foi passado em nenhum momento. (G1, entrevista realizada em 21 abr. 2017)

É fator muito significativo observar que o gestor, como responsável por articular as ações referentes ao projeto de tempo integral, não teve um contato mais efetivo com o projeto de escolas de tempo integral implementado em sua escola, no sentido de poder ter em mente os objetivos do projeto e pautar o planejamento organizacional da escola. Esse conhecimento possibilitará ao gestor uma melhor visão de como trabalhar, tendo em vista uma gestão democrática, sem perder o foco das suas obrigações inerentes ao cargo que ocupa. Em relação a essas obrigações como gestor e suas atribuições no contexto de uma escola de tempo integral, o gestor se expressou nesse sentido:

Então as nossas atividades são cuidar da parte administrativa, e aí graças a Deus e à nossa estrutura temos a pedagoga que faz a parte pedagógica e faz isso muito bem, não preciso me preocupar, a parte disciplinar o Clodoaldo e o Mário eles cuidam, então a gente está tendo mais liberdade pra tocar a parte administrativa mesmo. Acho que fica mais pra coordenar mesmo e como os professores, como falei lá no início, a maioria deles se engajam aí a coisa anda. (G1 entrevista realizada em 21 abr. 2017)

As atribuições de um gestor em uma escola em tempo integral passam pelo equilíbrio entre os aspectos administrativos e pedagógicos e demais preocupações expressas pelo gestor. De acordo com Dalri e Rios (2014, p. 2), cabe também ao gestor o papel de organizador desses espaços e tempos, pela manutenção de um clima escolar no qual a aprendizagem possa seguir o curso planejado para evitar a impressão de duas escolas diferentes funcionando em um mesmo espaço. Essa organização pode se configurar em um desafio, pela falta de informação e de discussão no processo de implementação do projeto com o próprio gestor, que explica que teve uma visão melhor sobre o projeto ao observar o funcionamento de outras

escolas que também trabalhavam em tempo integral, e reflete que faltou mais informação para sua escola:

Agora ao observar em outras situações onde foi implantado com projeto apresentado e discutido seria realmente trabalhar com essa integração, trabalhar com os projetos de iniciação científica, projetos de desenvolvimento pro esporte, de cunho social, de participação mais presente dos alunos, mas não foi isso que foi colocado pra nós.

Essa falta de orientação e de envolvimento dos atores envolvidos diretamente no projeto tem sido apontado pelos entrevistados como um dos grandes desafios no processo de adaptação. As falas do professor P3 evidenciam essa questão, se referindo à adaptação dos alunos ao tempo integral:

Na minha maneira de ver eles se adaptaram de uma maneira pressionada, se adaptaram de uma maneira que tiveram que, eles não tiveram opção de escolher, não teve uma eleição, não teve uma discussão com a comunidade. A escola de tempo integral na nossa cidade ela foi praticamente imposta. (P3, entrevista realizada em 26 abr. 2017)

Essa falta de diálogo com a comunidade é apontada como um desafio na adaptação de pais e alunos e um elemento que pode influenciar de maneira negativa o sucesso do projeto, tendo em vista que todo o planejamento inicial da gestão deveria ser pautado inicialmente nas perspectivas e anseios da comunidade.

O planejamento se faz a partir da produção de informações, participação popular, enxergando a educação além dos muros da escola, como algo que pode permear e gerar identificação em todos da sociedade. Um exemplo de participação popular a qual o secretário deve se atentar são as deliberações das conferências nacionais de Educação, Assistência Social, Direitos da Criança e do Adolescente e Cultura. (...) O gestor deve ter uma percepção muito clara da população com a qual ele está trabalhando e como ver as potencialidades que estão em seu território, para partir para um diálogo com diferentes sujeitos e os seus territórios. (MOREIRA, 2016)

Esse diálogo se deu quando do projeto já decidido e implantado, gerando os desconfortos observados com a imposição de uma política que impactou toda a comunidade no entorno da escola.

Outro desafio apontado, ainda com relação aos atores envolvidos, é a falta de perspectivas de pais e alunos a respeito das vantagens de se permanecer mais tempo

na escola. A professora P1, quando respondia a respeito de melhorias observáveis em um contexto geral do projeto, disse:

O projeto deveria antes de ser implantado, ter feito uma consulta tanto com os alunos como professores e a família, e pra nós aqui, aqui na nossa escola não feita essa consulta, foi imposto, e se tivessem feito uma consulta, nessa consulta deveria ter algumas perguntas relacionadas ao aluno, como é que ele iria se deparar com essa nova realidade pra ele, qual era a expectativa dele, que matéria ele queria, que área ele queria se direcionar, mas nada disso foi dado, mas o projeto tinha que ser posto pra comunidade escolar, mas ela só foi imposta e o projeto sendo lançado para os alunos, nós iríamos mexer muito com os sonhos deles, que tem muito aluno que ele não sonha ser um matemático, ele não sonha ser um químico, mas ele sonha ser um artista, ele quer ir pro lado da dança, pro lado da arte, e isso aí não foi perguntado pra ele, está sendo imposto, só conteúdo, conteúdo. (P1, entrevista realizada em 25 abr. 2017)

Os modelos de políticas públicas que são implementados por meio de decisão de órgãos superiores e que não possuem quase nenhum espaço para adaptações no projeto são chamadas de políticas *top-down* (ALVES, 2015, p. 14). O modo como o programa foi implementado na escola em estudo tem essas características, como foi explicado pelo gestor em sua fala descrita acima e que desconsiderou a cadeia de atores envolvidos. Alves (2015) entende que:

É difícil elaborar normas que possam prever as condições, as dinâmicas e comportamentos envolvidos na cadeia de atores ao longo do processo de implementação. Muitas condições que se apresentam no ato da formulação sofrem mudanças, e surgem as barganhas, os conflitos que só podem ser notados com o passar do tempo. Assim, é impossível (e indesejável) prever e especificar com antecedência e resolver os problemas futuros sob circunstâncias passadas. (ALVES, 2015, p. 34)

Quando nos propusemos a analisar os desafios decorrentes da implementação de um projeto de escola em tempo integral, tivemos como ponto de partida a descrição de como se deu o processo. De posse dos dados advindos das entrevistas, temos condições também de analisar um dos grandes desafios apontados pelo gestor, pedagoga, coordenadores de área e professores, que é a adaptação de pais e alunos a uma nova realidade, na qual os pais teriam seus filhos ausentes durante quase todo o dia e os alunos passariam dois turnos em sala de aula em atividades escolares.

Tomando inicialmente a fala do gestor, que fala sobre a falta de opção que os alunos do ensino médio sofrem, pois há apenas essa escola de ensino médio no município:

O aluno que vem de uma escola regular e chega aqui ou ele se adapta ou ele vai pra outro canto; e o aluno que já vem de uma escola de tempo integral ou ele se adapta a essa nova realidade de exigências e de uma grade curricular maior ou ele também vai ter que sair. (G1, entrevista realizada em 21 abr. 2017)

A única opção que o aluno tem, se não se adaptar, é se matricular no Ensino Médio mediado por tecnologia, oferecido no período noturno, para quem trabalha ou que atingiu a maioridade e ainda não concluiu o Ensino Médio. No ensino mediado por tecnologia, as salas comportam uma média de 45 alunos e, de acordo com os registros da secretaria, possuem altas taxas de evasão e reprovação. Não há, portanto, uma opção de Ensino Médio regular no período diurno para que pais e alunos possam optar em ir ou não para a escola em tempo integral. Com a falta de opção, pais e alunos precisaram se adaptar a essa nova situação, que gerou algumas dificuldades, como fala a pedagoga PE1 quando perguntada sobre o processo de adaptação dos alunos:

Vejo essa adaptação ainda de forma negativa tanto no início quanto hoje mesmo, os alunos têm muita dificuldade de se adaptar, é muito cansativo para eles ficarem nove horas dentro da escola e perfeitamente compreensiva também porque como nós não dispomos de uma estrutura para que eles passem nove horas aqui dentro, a única coisa que a gente pode ofertar nesse momento é realmente a aula mesmo, então é difícil para eles, especialmente na parte da tarde é muito cansativo, então eu vejo essa adaptação ainda um pouco negativa para eles, essa aceitação. (PE1, entrevista realizada em 24 abr. 2017)

A fala do gestor acompanha as percepções da pedagoga a respeito das dificuldades de adaptação dos alunos:

Difícil. Eu penso, eu chego às vezes a dizer em alguns momentos que os alunos foram adestrados na marra a ficarem numa escola em tempo integral. “Tanto é que nós vemos alunos dormindo na sala de aula, alunos que não conseguem chegar no horário, alunos que não conseguem acompanhar, por que nós estamos tendo alunos saem do nono ano de uma escola de ensino regular, que estudam um horário, aí eles vem pra cá, ele passou do sexto ao nono estudando em uma escola regular, estudava um horário e ia pra casa, aí ele chega aqui e tem ficar o dia todo, e nós temos alunos que estão vindo de uma escola

também de tempo integral, que vem pra cá e teoricamente já estariam adaptados, mas vem pra cá e vai enfrentar uma grade curricular maior, uma exigência maior, é meio que uma adaptação aos trancos e barrancos, não tem um meio termo. (G1, entrevista realizada em 21 abr. 2017)

A escola começou a funcionar como tempo integral a partir do ano de 2013 e, portanto, já são cinco anos e o processo de adaptação continua o mesmo, tendo em vista que a proposta de organização continua a mesma. Essas dificuldades em se adaptarem também são notadas pelos professores entrevistados, que perceberam duas realidades distintas nessa questão: uma dos alunos que fizeram todo o Ensino Fundamental em uma escola estadual de tempo integral, cuja adaptação é mais relacionada à questões próprias do Ensino Médio, como o número maior de disciplinas e de novos professores; e outra realidade se refere aos alunos que vêm de escolas de Ensino Fundamental regular do município, que moram na sede da cidade e ao longo da AM-352. Esses alunos têm uma maior dificuldade na adaptação, como expressa o professor P2:

Em contrapartida os alunos que vem das escolas municipais e outras escolas de localidades próximas e até mesmo de Manaus e Manacapuru eles tem uma dificuldade de adaptação por conta da grande quantidade de aulas diariamente, são sete aulas e o horário que eles tem de intervalo é o horário do almoço, que de antemão a gente já fala que é um horário de almoço e não há nenhuma atividade pra eles exercerem nesse período e eles ficam em sala de aula mesmo (P2, entrevista realizada em 19 abr. 2017)

Como podemos perceber na fala do professor P2, a adaptação tem ligação com os escassos momentos que os alunos têm para descansar no intervalo entre os tempos de aula da manhã e dos tempos de aula da tarde; essa mesma impressão tem o coordenador CA1, que afirma: “Acredito eu se tivéssemos mais laboratórios, a aceitação a iria ser muito melhor. (...) a prática acontecendo e o jovem gosta de prática, ele não gosta de estar observando a coisa, ele gosta de estar fazendo a coisa” (CA1, entrevista realizada em 13 abr. 2017).

A falta de atividades diferenciadas também é apontada como fator desafiador na adaptação, como aparece nas impressões do professor P3, que diz:

Os alunos se adaptaram de uma maneira assim imposta, eles não se adaptaram, a verdade é que eles não se adaptaram, eles reclamam até hoje, há uma grande dificuldade de eles se adaptarem devido ao

período muito longo de conteúdos onde não tem atividades extras e fica difícil pra eles. (P3, entrevista realizada em 26 abr. 2017)

Essa falta de adaptação, no entanto, não pode ser apenas creditada ao projeto e à maneira que foi implementado. É importante levar em consideração que as iniciativas de ampliação do tempo de permanência na escola são relativamente novas, principalmente se considerarmos apenas o contexto regional no qual a escola em estudo está inserida. Cavaliere (2009) assevera que:

A cultura da escola de longa duração está em processo de construção na sociedade brasileira e é ainda pequeno o acúmulo de experiências das sucessivas gerações. Por isso, uma parcela muito grande das famílias não possui os saberes que permitem bem conduzir a trajetória escolar de seus filhos (Nogueira, 2004) e, outra parte, sequer incorporou os hábitos e rotinas elementares. Um dos problemas enfrentados pelas instituições públicas que recebem as camadas mais pobres da população é o grande número de faltas às aulas. (p. 57)

Por isso, tem sido considerado ainda mais premente o processo de aproximação da escola com a comunidade escolar e familiarização com as propostas de educação integral, para que esses hábitos e rotinas sejam incorporados no ambiente familiar, contribuindo assim para uma melhor adaptação dos alunos nesse processo.

Esse processo de adaptação poderia levar também em conta o que os professores pensam a respeito do programa. Cavaliere (2009) verifica que em uma pesquisa a respeito de qual seria o maior benefício para os pais em uma escola de tempo integral, o ganho mais citado foi uma maior aproximação dos alunos com os professores. A autora conclui que:

Ainda que limitados ao estudo citado, os resultados mostraram a percepção da comunidade quanto à necessidade de diversificação e aprofundamento das vivências partilhadas por alunos e professores. O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. (p. 58)

Esse maior tempo de contato com o aluno é também visto pelo professor P2 como positivo, mas não apenas para aplicar mais conteúdo. O professor manifesta o desejo de poder oferecer outras atividades:

Um ponto negativo que eu percebo é o seguinte, como nós estamos lidando com adolescentes e jovens eu penso que se pensa muito no conteúdo programático, que é o que a gente tem que se preocupar, mas deveria também ter uma preocupação com atividades extraclasse, como música, como uma prática de esportes um pouco mais afastada da educação física mesmo como futsal e outras coisas e isso eu não percebo dentro da educação integral. Então um ponto positivo seria a quantidade de aulas que a gente consegue ministrar, aprofundar um pouco mais o assunto e o ponto negativo seria essas atividades que acaba não tendo na instituição. (P2, entrevista realizada em 19 abr. 2017)

Outros professores também manifestaram o desejo de usar esse tempo maior com os alunos com atividades que enriquecessem o currículo com uma abordagem prática, como podemos ver na fala do professor P3:

A nossa primeira impressão e a minha primeira impressão foi que com certeza o aprendizado seria muito melhor, nós teríamos um aproveitamento muito melhor das atividades, visto que teríamos uma escola num modelo que teríamos tempo para trabalhar tanto a parte de conteúdos quanto à parte prática e de tudo aquilo que foi falado que iria acontecer não aconteceu. (P3, entrevista realizada em 26 abr. 2017)

O professor P2 fala da oportunidade que ele tem devido a um tempo maior do aluno na escola, em termos de aproveitamento melhor para o aprendizado.

A escola de tempos normais de 45 a 50 minutos a gente tem uma certa dificuldade por conta do tempo esses 10 minutos que sobram na nossa escola aqui, eles colaboram muito pra que a gente faça uma atividade até diferenciada, por exemplo, numa escola normal, eu não consigo passar um filme de história, contexto histórico e discutir por conta do horário e aqui eu já tenho essa certa liberdade, eu já consigo sentar com os alunos, fazer um debate produtivo, por conta desse horário que ele facilita pra gente. (P2, entrevista realizada em 19 abr. 2017)

Percebe-se nessa fala que, embora os professores tenham afirmado não conhecerem o projeto e que há divergências conceituais a respeito de determinados aspectos da educação integral, eles consideram utilizar esse maior tempo em que o aluno passa na escola para atividades práticas e diferenciadas das aulas expositivas.

Os professores entrevistados sempre se reportaram em suas falas a sua disciplina com relação a atividades práticas que gostariam de realizar e, como já foi

discutido anteriormente, apontam a falta de estrutura como impedimento para realização de tais atividades práticas. Além desse ponto, o que mais ficou exposto nas últimas falas registradas foi a não concordância com a organização curricular em 7 tempos de aula durante o dia. No entanto, as falas dos sujeitos em nenhum momento se direcionaram para a sugestão de outra forma de organização dos tempos e espaços que permitisse as aulas práticas.

É significativo registrar que, embora reconheçam a necessidade de mudanças, não houve nenhuma sugestão do corpo docente e gestor entrevistados sobre as possibilidades de colocar em prática essas atividades, como expressa o coordenador CA2, que também é professor na escola em estudo:

Eu acho que é preciso que haja uma mudança radical, talvez eu não tenha um modelo na minha cabeça dessa mudança, pra dizer vai ser assim, mas é preciso que haja discussão pra saber como que nós temos que aproveitar melhor esse tempo porque, no meu ponto e vista, volto a dizer, ele não tá tendo o rendimento necessário, talvez eu, talvez não, eu acredito que sete tempos de aula dentro de sala de aula por aluno é cansativo, e eu acho que depois de algum tempo a absorção de conteúdo fica prejudicado. Então esse é um ponto e vista meu, porém eu não tenho um modelo, na verdade nós estamos tentando, nós professores estamos tentando e discutindo já há algum tempo um modelo que venha melhorar o rendimento do aluno. (CA2, entrevista realizada em 13 abr. 2017)

Há, portanto, um hiato entre esse diagnóstico da necessidade de mudança na prática pedagógica da escola e efetivas ações capazes de alterar esse cenário, hiato esse que também passa pela reflexão sobre o papel docente na implementação dessa política. Retomo aqui o importante papel do gestor na questão no acompanhamento das questões relativas ao papel do corpo docente para possibilitar o desenvolvimento pleno do aluno, bem como a construção de uma identidade para a escola de acordo com suas necessidades e peculiaridades que refletem o cotidiano da comunidade em torno da escola.

Um fato muito importante a ser considerado é que, na maioria das vezes, nas graduações pelas quais os professores foram formados, não havia nenhuma referência à educação integral e a como se trabalhar ou realizar atividades com um templo ampliado na escola. Carvalho (2015) traz uma reflexão de que:

Por vezes, a formação inicial de professores pode não tratar em seu currículo da especificidade da escola de tempo integral. Essa temática passa ao largo das discussões e dos conteúdos apresentados. A formação continuada na contemporaneidade começa, ainda, com uma discussão muito tímida. Como exemplo, citamos o estado de Mato Grosso do Sul onde, embora as redes públicas de ensino tenham iniciado a implantação dessas escolas no ano 2008, somente em 2013 aconteceu o primeiro curso de aperfeiçoamento intitulado “Docência na Escola de Tempo Integral”, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com apenas 200 vagas, abertas não somente aos docentes, mas também para acadêmicos e demais profissionais da educação.

Essa formação continuada demandará um cuidadoso planejamento, levando-se em conta que as mudanças levam tempo e que as mesmas acontecerão a partir do trabalho do professor, que terá na figura da equipe gestora e pedagógica o apoio necessário para implementar essas mudanças no ambiente escolar. Essas mudanças demandarão mais dedicação pois:

Isso implica, obviamente, mudanças no tempo de trabalho do professor, uma vez que mais tempo de escola não é somente mais tempo para a aprendizagem, mas é também mais tempo de trabalho docente. Se há, portanto, a necessidade de um reordenamento das atividades docentes a serem realizadas, se faz necessário, na mesma medida, pensar a formação, de forma que mais tempo de escola leve à mais e melhores formas de trabalho dos professores e aprendizagens dos alunos. Tal formação precisa ser criticamente pensada, pois esta já se encontra em condições um tanto precárias. (SILVA; ROSA, 2016, p. 124)

Esse reordenamento só será possível através de uma discussão e avaliação de como se está pensando e organizando os tempos e espaços na escola à luz das referências atuais a respeito de educação integral e de uma formação que possa ampliar os horizontes tendo em vista a realização de atividades que atendam os princípios de uma educação plena e de qualidade.

Através das análises dos dados, podemos perceber a importância de uma discussão prévia e de orientação dos atores envolvidos quando da implementação de um projeto nos moldes que foi o da escola em estudo que passou de uma escola de Ensino Médio regular para uma escola de tempo integral.

Dependendo do nível de envolvimento dos atores citados nas entrevistas, podemos perceber os anseios e dúvidas que estavam registradas em suas respostas, como a dificuldade de adaptação dos alunos e o modo como essa falta de discussão

afetou os pais que não tinham o conhecimento necessário – não somente a respeito do projeto, mas também a respeito do que se poderia esperar de uma escola e tempo integral.

Podemos ver a questão do gestor da escola, que tinha o olhar do professor quando do início do projeto e do profissional responsável por gerir esses espaços reduzidos e subutilizados, assim como de organizar os espaços, sem conhecer em detalhes o projeto e seus objetivos em ser implementado naquela escola. Através das falas dos professores, pode-se perceber uma dupla preocupação em cumprir sua proposta pedagógica nos componentes curriculares em que está lotado e ao mesmo tempo oferecer aulas práticas para o enriquecimento curricular, embora não saiba exatamente como conciliar isso da maneira como a escola está atualmente organizada, em 7 tempos de aula.

Dessa forma, há uma variedade de opiniões e maneiras diferentes de se ver o projeto de escola de tempo integral, sendo necessário uma melhor apropriação dos conceitos e uma discussão para ressignificação da proposta estadual, voltada para a realidade da comunidade escolar. Os dados coletados que possibilitaram essas análises, aliados ao referencial teórico utilizado e discutido nesse trabalho, possibilitaram a organização de um Plano de Ação Educacional com propostas de ações que visem enriquecer a prática educacional no contexto de uma escola de tempo integral e sugestões para uma reorganização dos tempos e espaços mediante uma melhor compreensão do que se tem pensado a respeito de uma educação integral em tempo integral.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Esse trabalho analisou o processo de implementação de um projeto de escola em tempo integral na Escola Danilo de Mattos Areosa, que antes funcionava como uma escola de Ensino Médio regular em Novo Airão, interior do Amazonas. Os objetivos específicos da pesquisa buscam descrever a implementação do programa de tempo integral, investigar e analisar como a equipe gestora e a equipe docente compreendem e acolhem a proposta da educação de tempo integral em relação aos espaços e tempos do programa e propor um plano de intervenção com propostas visando alcançar os objetivos da educação em tempo integral.

A minha motivação para essa pesquisa deu-se por estar presente como professor no ano em que a escola em estudo foi adaptada para funcionar como uma EETI e perceber possíveis desafios nesse processo de implementação para alcançar os objetivos propostos pela proposta estadual, que dá as diretrizes de funcionamento das escolas em tempo integral do estado do Amazonas.

No primeiro capítulo foi apresentada a descrição do caso de gestão, seguido por uma descrição de como ocorreu o processo de implementação do projeto de escola em tempo integral, tendo sido organizado um panorama do funcionamento da escola a partir da organização dos seus tempos e espaços em um modelo de escola de tempo integral. No segundo capítulo, as propostas de educação em tempo integral foram discutidas à luz da Constituição Federal, que garante em seu texto o direito social à educação. Também foi feita uma discussão a respeito dos tempos e espaços para uma educação integral, fundamentada em um referencial teórico que deu embasamento aos meus posicionamentos como pesquisador e foi discutido, também à luz desses referenciais, as percepções de diversos atores a respeito da implementação do projeto de tempo integral na referida escola.

Para análise dos dados que irão dar suporte à essa proposta de intervenção, foi realizada uma pesquisa de campo através de um estudo de caso com entrevistas semiestruturadas com gestor, pedagogo, coordenadores de área e professores que forneceram, através de suas respostas, os dados necessários para os possíveis achados dessa pesquisa.

Com o objetivo de possibilitar um melhor entendimento dos resultados obtidos através das análises dos dados, foi elaborado um quadro que trará, de maneira resumida, os achados mais relevantes relacionados aos eixos propostos para essa pesquisa.

Quadro 16 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Nº	Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	A Relação entre o Direito Social à Educação e as Propostas de Tempo Integral	Conceito de educação integral voltada para integração entre disciplinas	Estudo das concepções de educação em tempo integral sugeridas pelo programa, bem como estudo aprofundado da Proposta Estadual das Escolas em tempo integral do Amazonas pela comunidade escolar (equipe gestora, docentes, pais, alunos, professores etc.)
		Concepção uso do tempo ampliado para dar mais aula	
		Fracasso em aproximar a família da escola x Pais sentindo falta de mais contato com os filhos	Ações de incentivo a uma participação mais efetiva dos pais na escola, inclusive nas decisões a respeito do ambiente escolar
2	Tempos e espaços da educação integral	Conceito de atividades diferenciadas voltadas apenas para a questão estrutural	Encontros mensais para discussão e planejamentos de atividades diferenciadas por componente curricular
		Falta de planejamento de atividades diferenciadas (projetos, oficinas)	Formação continuada voltada para elaboração de projetos e oficinas dentro da organização curricular da escola
		Ultrapassar a percepção a respeito da dificuldade em implementar projetos por não contar com a totalidade de professores com carga horária de 40 horas	Reorganização dos horários para possibilitar o planejamento e execução de atividades diferenciadas por todos os professores
		Espaços destinados a enriquecimento curricular subutilizados (biblioteca, laboratório de informática e ginásio)	Promover uma parceria com o órgão municipal para disponibilização de profissionais para organização e treinamento no uso dos espaços disponíveis para enriquecimento curricular e atividades diferenciadas.
3	Papeis e atribuições dos sujeitos envolvidos no tempo integral:	Falta de discussão com a comunidade escolar a respeito do projeto de escola em tempo integral	Promover encontros periódicos com a comunidade para discussão dos caminhos até percorridos e das projeções futuras para o projeto de tempo integral na escola.

	gestor, professor e alunos	Dificuldades de adaptação ao tempo ampliado na escola	Planejar atividades diferenciadas que possam ir além das aulas tradicionais e que possam motivar os alunos a passarem mais tempo na escola.
		Dificuldade do professor em conciliar aula teórica e prática com a organização curricular atual da escola	Promover uma formação continuada para os docentes para apropriação dos conceitos de educação em tempo integral e atividades diferenciadas num contexto de uma escola de tempo integral

Fonte: Elaborado pelo autor

Uma mudança na rotina da comunidade escolar – no caso estudado, uma ampliação no tempo em que o aluno passa na escola – traz variados desafios para todos os atores envolvidos no processo. Sem um total conhecimento do projeto e das normas que fornecem as diretrizes para a sua organização, a proposta de mais tempo para atividades que enriqueçam o currículo e que contribuam com o desenvolvimento pleno do aluno pode vir a se transformar em apenas mais tempo para ministrar o conteúdo dos componentes curriculares.

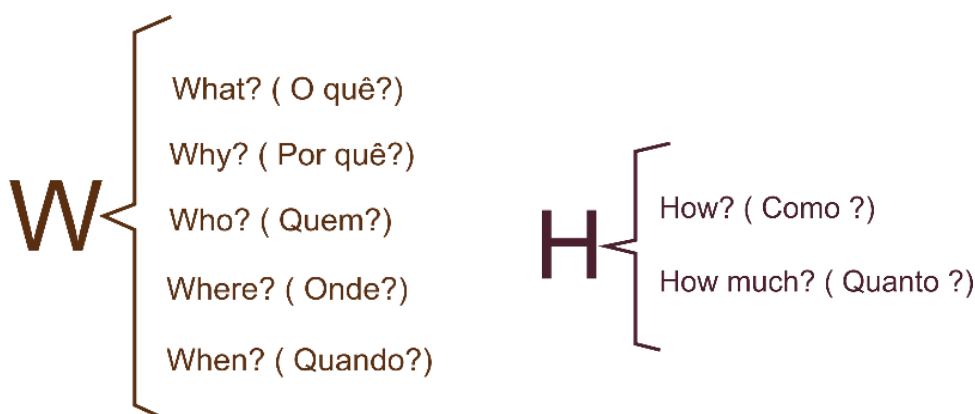
Para uma melhor planejamento e organização dos tempos e espaços com a efetiva participação da comunidade escolar, propõe-se um plano de intervenção que seja claro e exequível a nível de gestão e que contribua para uma melhor compreensão a respeito de uma educação integral com um melhor aproveitamento do tempo que o aluno passa na escola.

3.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Essa seção apresenta uma proposta de intervenção com ações a serem organizadas e desenvolvidas pela equipe gestora da escola, envolvendo pedagogos, professores, coordenadores de área, pais e alunos para uma melhor compreensão dos aspectos de uma educação integral em uma escola de tempo integral. Esse PAE abrange propostas de reorganização de seus tempos e espaços que um melhor aproveitamento do tempo em que o aluno fica na escola através de atividades diferenciadas envolvendo todos os componentes curriculares da grade curricular prevista para as escolas em tempo integral do estado do Amazonas.

O modelo utilizado para a organização e sistematização das propostas é o modelo 5W2H, que “é uma ferramenta de planejamento estratégico para forçar a execução das ações necessárias e atingir resultados satisfatórios” (Borba, 2015). O modelo consiste de 7 perguntas formuladas na língua original, que é o inglês, com as cinco primeiras com a letra *W* e as duas últimas com *H*, formando o esquema abaixo.

Figura 14 – Modelo 5W2H



Fonte: Elaboração própria

Cada uma das questões apresentadas no modelo se refere ao detalhamento de um dos passos necessários a nível de organização e clareza para que as ações sejam efetivas e alcancem os resultados esperados. O quadro abaixo descreve o que cada parte da ação significa no contexto das atividades que serão realizadas.

Quadro 17 – Modelo 5W2H

Descrição dos termos do modelo 5W2H
O quê?
Indica a ação a ser executada ou a meta a que se deseja atingir
Por quê ?
Justificar a causa ou meta proposta na cluna inicial "O quê?"
Quem?
Indicar o nome do responsável pela execução da ação
Onde?
Indicar o local onde será executada a ação
Quando?
Indicar o prazo final para a conclusão da ação
Como?
Descrever de forma hierárquica como as ações deve ser executadas
Quanto?

Estimar quanto a ação custará

Fonte: <http://heitorborbasolucoes.com.br/a-ferramenta-5w2h/>

De acordo com os esquemas propostos pela ferramenta 5W2H, apresenta-se o PAE no quadro abaixo:

Quadro 18 – Plano de Ação Educacional (PAE)

Nº	Eixo	What O que?	Why Por que?	Where Onde?	When Quando	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
1	A Relação entre o Direito Social à Educação e as Propostas de Tempo Integral	Estudo das diretrizes gerais do Projeto de educação integral e Integrada para formulação de um projeto coletivo de educação integral pela equipe gestora, posteriormente pela equipe gestora e docente	Discussão , reflexão, da concepção de educação integral enquanto formação integral do aluno pela comunidade escolar	Na própria escola	Durante todo o ano letivo	Equipe gestora	Uma reunião a cada dois meses	Não haverá custos
		Propor uma análise e adequações do PPP da escola para o contexto de uma escola em tempo integral	Atualização do PPP tendo em vista a reorganização dos tempos e espaços	Na própria escola	Encontros mensais para discussão	Equipe gestora (coordenação) Professores, pais e alunos (sugestões de mudanças)	Encontros mensais	Não haverá custos
2	Tempos e espaços na educação integral	Planejamento de atividades diferenciadas	Melhor aproveitamento do tempo ampliado e para cumprimento da proposta estadual que orienta a realização de atividades diferenciadas	Na própria escola	Durante os encontros com a equipe pedagógica (encontros bimestrais) e nos HTPs (horas de trabalho pedagógico)	Equipe gestora, coordenadores de área e professores	Planejamento s bimestrais, mensais e diários	Não haverá custos
		Busca de parcerias inter-setoriais e de	Para suprir a carência de	ONGs, prefeitura	Durante todo o ano letivo	Equipe gestora, coordenadores	Saídas organizadas	Não haverá custos

		outros espaços formativos no entorno da escola	espaços na escola	municipal, iniciativa privada		de área e professores	para observação de possíveis espaços educativos	
		Reorganização dos espaços existentes (Biblioteca, Laboratório de Informática e Ginásio)	Para utilização dos referidos espaços no enriquecimento curricular e em projetos e oficinas	Na própria escola	Durante o ano letivo	Equipe gestora e profissionais específicos em cada área	Solicitação junto à Secretaria Estadual de Educação de profissionais para treinamento e organização no uso dos espaços	Não haverá custos
3	Papeis e atribuições dos sujeitos envolvidos no tempo integral: gestor, professor e alunos	Discussões com a comunidade escolar a respeito dos papéis de cada um num contexto de escola em tempo integral	Aproximar a família da escola e a escola da família	Na própria escola	Durante todo o ano letivo (encontros mensais)	Equipe gestora e professores	Atividades para apropriação a respeito do funcionamento do projeto de tempo integral na escola e de integração da família no ambiente escolar	Não haverá custos

		Fortalecimento do Grêmio Estudantil	Para aproximação dos alunos da esfera de decisão sobre as ações e práticas da escola, além de propor um protagonismo discente na estrutura de ações da escola	Na própria escola	Durante todo o ano letivo	Equipe gestora e professores	Abrir espaço nas reuniões deliberativas para que os representantes dos alunos participem de decisões na escola	Não haverá custos
		Fortalecimento do conselho escolar	Para aproximação da comunidade	Na própria escola	Durante todo o ano letivo	Equipe gestora e professores	Promover o efetivo funcionamento do conselho escolar	Não haverá custos
		Formação continuada para gestores, pedagogos e professores	Para apropriação dos conceitos de educação integral e realização de projeto e oficinas	Na própria escola	Em datas agendadas pelo órgão responsável	CEPAN. Centro de Treinamento Padre José de Anchieta	Solicitar do CEPAN cursos a respeito de projetos de escolas em tempo integral	Não haverá custos para a escola

Fonte: Elaboração própria.

3.2 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO

Partindo dos dados resultantes da pesquisa de campo mediante as entrevistas com os atores escolhidos, foram sistematizadas propostas de ações a serem realizadas na EETI Danilo de Mattos Areosa com os objetivos de promover uma melhor compreensão do conceito de educação integral; de conhecer e discutir a proposta estadual para as escolas de tempo integral do estado do Amazonas; e de aproximar a família da escola e trazê-la para participar de uma reorganização dos tempos e espaços da escola em estudo, tendo em vista um melhor aproveitamento do tempo ampliado que os alunos ficam na escola e de seu uso para propor atividades que promovam seu desenvolvimento pleno.

3.2.1 Estudo das diretrizes gerais do projeto de educação integral e integrada

A primeira ação consiste no estudo das diretrizes gerais de educação integral e integrada por parte da equipe gestora, e posteriormente também pelos professores, para que se produza um projeto coletivo de educação integral e integrada e que esse projeto seja conhecido e discutido pela comunidade escolar.

Antes que as ações comecem na prática, é necessária uma preparação em termos de fundamentação teóricas a respeito do assunto e de experiências exitosas em projetos de escolas em tempo integral para que previamente sejam organizados como material impressos ou digitais (pdf, slides, vídeos etc) para uso dos participantes nos encontros agendados. Essa fundamentação teórica será previamente demandada ao CEPAN, que é o órgão da secretaria de educação responsável pelos cursos de capacitação e de formação continuada que orientem a equipe gestora e os professores a respeito da política pública do governo de escolas em tempo integral e que nos dê subsídios para multiplicar esses conhecimentos com a comunidade escolar.

Percebeu-se, durante as análises dos dados, significativas divergências a respeito do conceito de educação integral, dificultando a promoção de atividades que fossem ao encontro do que se tem pensado a respeito de educação integral no país. Aliado a essa divergência de conceitos, pesa ainda o fato que foi verificado nas

análises dos dados sobre a total falta de informação e de consulta à comunidade escolar quando da implementação do projeto de tempo integral na escola em estudo.

Esses estudos e a posterior discussão terá como objetivo principal a definição da intencionalidade educativa da escola, entendendo que essa intencionalidade educativa só se efetiva a partir de discussões que contemplem todos os sujeitos escolares. A participação da comunidade nessa ação se dará através dos colegiados existentes na escola, como o Grêmio Estudantil, o Conselho Escolar e a Associação de Pais, Mestres e comunitários.

Propõe-se para essa ação encontros a cada dois meses ao longo do ano letivo. Esse tempo foi pensado para que, nos intervalos entre os encontros, possam ser incorporados novos elementos para discussões e que haja tempo hábil para analisá-los e preparar a equipe para as orientações necessárias.

3.2.2 Análises e adequações do PPP da escola para o contexto de uma escola em tempo integral

Durante todo o processo de descrição e análise da implementação do projeto de escola em tempo integral, ficou muito visível a necessidade de, primeiramente, conhecer o projeto e, depois, propor uma reorganização dos tempos e espaços para se alcançar os objetivos apresentados na proposta estadual. Como o Projeto Político Pedagógico serve de parâmetro para gestor, professor e comunidade escolar a respeito dos caminhos que a escola deseja seguir, quando se propõe uma discussão e uma ação com objetivos de se conhecer o conceito de educação integral e propor um projeto para a escola, fica evidente que os próximos passos passam por uma reformulação do PPP da escola, tendo em vista que é nesse importante documento da escola que ficarão registrados os próximos rumos que a escola deseja trilhar.

Essa ação pretende, portanto, uma análise e mudanças no PPP que atendam ao que se pretende chegar como escola que busca uma educação integral para seus alunos.

Todo o processo deverá ser coordenado pela equipe gestora da escola, mas com efetiva participação dos professores, administrativos e a comunidade escolar. Os encontros deverão acontecer logo após os primeiros encontros descritos na primeira ação, que serão informativos, de maneira que as últimas reuniões já unam as duas

primeiras ações num só objetivo, que é um PPP atualizado com o que foi discutido com todos os atores envolvidos no processo.

Como o PPP traça caminhos a curto, médio e longo prazo, este servirá de apoio e norte para que, mesmo em face de mudanças da equipe gestora, dos professores e da comunidade escolar, o documento tenha o registro das discussões que envolveram as sugestões e mudanças necessárias para a reorganização do espaço escolar.

3.2.3 Planejamento de atividades diferenciadas

A proposta estadual para as escolas em tempo integral no Amazonas prevê atividades diferenciadas em cada componente curricular. Entre os desafios citados nos dados analisados para a execução dessas atividades estão a falta de estrutura e o fato de nem todos os professores cumprirem uma carga horária de 40 horas, o que inviabilizaria a realização de tais atividades.

A proposta de ação visa organizar momentos com os professores de cada componente curricular e planejar atividades que possam ser realizadas em sala de aula, nos espaços existentes na escola ou em espaços da comunidade para realização de atividades que enriqueçam o currículo e proporcionem momentos para socialização, cooperação e solidariedade, valores que são necessários no desenvolvimento pleno do cidadão.

Esses encontros terão dois momentos distintos. Primeiramente, os encontros bimestrais nas datas previstas no calendário escolar nos quais os professores poderão contar com o apoio da equipe pedagógica na elaboração das atividades; nesses encontros bimestrais, todas as atividades serão registradas em um calendário com o objetivo de organizar as ações que demandem um dia de culminância envolvendo toda a escola. O segundo momento será o planejamento durante o horário destinado para o trabalho pedagógico no qual os ajustes e adequações poderão ser realizados e, posteriormente, informados à equipe gestora para o controle das ações.

3.2.4 Busca de parcerias Inter-setoriais e de outros espaços formativos no entorno da escola.

Nas análises dos dados a respeito da falta de atividades diferenciadas na escola em tempo integral que foi alvo desse estudo, percebeu-se uma constante referência à falta de estrutura em termos de espaços como laboratórios de ciências, auditórios, piscina etc. Como sugestão de ação para ampliar essas perspectivas de atividades diferenciadas que enriqueçam o currículo escolar, propõe-se uma parceria inter-setorial para uso de espaços como praça municipal, fundações, estádio de futebol e balneários como opções de espaços educativos.

Para essa ação é necessário que a equipe gestora e os professores façam um mapeamento dos possíveis espaços e as possibilidades de uso como espaço educativo no início do ano letivo durante o período da jornada pedagógica.

Após o mapeamento e tomadas as providências necessárias em relação a consulta com os responsáveis por esses espaços e se estão dispostos a firmar parcerias sem fins lucrativos para uso organizado e planejado desses espaços, a equipe gestora deverá orientar os professores nos momentos de planejamento citados na ação 3.2.3 a planejarem suas atividades tendo em vista a disponibilidade desses espaços para planejamento das atividades diferenciadas.

3.2.5 Reorganização dos espaços existentes (biblioteca, laboratório de informática e ginásio)

Em todas as questões apresentadas a respeito da organização dos espaços e tempos da escola em tempo integral, questões como a falta de estrutura foram recorrentes em todas as entrevistas. Visto ser esse desafio de competência do Governo Federal e Estadual, fugindo à esfera da gestão escolar, o que se propõe nessa ação é a reorganização dos espaços de que a escola dispõe, que no caso se resume à biblioteca, laboratório de informática e ginásio.

Um dado muito citado nas entrevistas foi a falta de um bibliotecário lotado com dedicação exclusiva para orientar e auxiliar os professores nas atividades que fossem possíveis de realizar no espaço disponível. Devido à falta de um profissional, o espaço, segundo os atores entrevistados, está subutilizado e, por necessidade, também serve de depósito para os livros didáticos excedentes.

O mesmo desafio foi encontrado em relação ao laboratório de informática, que nem mesmo é utilizado por não possuir internet, segundo dados colhidos nas entrevistas. Nos últimos três anos não foi registrada nenhuma atividade no laboratório,

embora os computadores sejam novos e possuam programas básicos para digitação, elaboração de slides, planilhas, gráficos, banco de dados, confecção de folders, cartões de visita etc.

A ação voltada para esse desafio consiste em solicitar junto à Secretaria Estadual de Educação o envio de um profissional técnico de auxiliar em biblioteca e de especialista em tecnologia da educação para organizar e criar um plano de utilização dos referidos espaços de acordo com as particularidades de cada componente particular.

Com a devida orientação e planejamento, é possível utilizar esses espaços que, mesmo tendo dimensões reduzidas para o número de alunos matriculados na escola, podem ser úteis no enriquecimento curricular, como fontes de pesquisa e em projetos e oficinas que complementarão as aulas referentes aos conteúdos programáticos.

Esses encontros deverão acontecer, de preferência, no início do ano letivo ou pelo menos no primeiro bimestre, para que o aprendizado possa ser utilizado durante todo o ano no planejamento das atividades.

Com relação ao ginásio, pelo fato de escola dispor de profissionais formados em Educação Física, a ação que propõe reorganizar os espaços visa utilizar o ginásio em atividades que possam ir além das atividades esportivas, podendo o espaço ser utilizado para aulas diferenciadas das que acontecem dentro da sala de aula, de caráter lúdico, interdisciplinar e que possam envolver outros fatores além da questão curricular, como mútua cooperação, espírito investigativo, científico, de experimentação de hipóteses, que conduzam o aluno a ser protagonista do seu aprendizado.

Essas atividades precisam de momentos específicos para serem planejadas, sendo os momentos destinados ao planejamento bimestral o momento mais indicado, sendo necessárias reuniões extraordinárias quando for verificada a necessidade de adequações nas atividades planejadas.

Nessa ação participarão a equipe gestora, os professores e os representantes do grêmio estudantil, que poderão participar dessa organização desses espaços da escola de acordo com a orientação dos profissionais disponibilizados pela secretaria de educação.

3.2.6 Discussões com a comunidade escolar a respeito do papel de cada um num contexto de escola de tempo integral

A ação que propõe a discussão com a comunidade escolar a respeito do papel de cada um nesse processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente num contexto local de uma escola em tempo integral, visa à redução das inaptações observadas por todos os atores entrevistados em relação a uma permanência maior do aluno na escola que passou de 4 horas para 7 horas dentro do ambiente escolar.

Alguns fatores foram apontados como os mais frequentes na questão na inaptação de alunos e pais quando da mudança de escola de Ensino Médio regular para uma escola de Ensino Médio em tempo integral. Entre os mais apontados estão o cansaço pela carga desgastante de 7 tempos diários de aula, com poucos momentos para descanso ou atividades que não seja ministração de conteúdo e a falta de espaços adequados para se realizar atividades que envolvam teoria e prática.

Essa ação visa trazer a comunidade para a escola e levar a escola para a comunidade, no sentido de promover encontros que vão além da reunião bimestral, devido à singularidade do que precisa ser discutido para planejar ações dentro e fora do ambiente escolar que integrem a comunidade e que a façam se sentir participante do processo educacional.

As primeiras reuniões com a comunidade terão caráter informativo e serão realizadas dentro do que foi proposto para a ação 3.2.1. Os demais encontros serão propostos com o objetivo de envolver a família em decisões a respeito da organização dos tempos e espaços na escola. A ideia é que as ações sejam estabelecidas em diálogo com a comunidade para que os pais percebam que suas opiniões serão respeitadas e consideradas dentro do que for estabelecido no Projeto Político e Pedagógico da escola.

Durante esses encontros será decidida a periodicidade de atividades fora do ambiente escolar e que tipos de atividades são exequíveis, considerando a logística necessária para pô-las em prática. Este PAE também propõe que sejam organizados dois momentos específicos de integração da comunidade com a escola. O primeiro momento, nomeado Dia da Comunidade na Escola, terá caráter semestral, e a proposta é que seja organizado pela equipe gestora, professores e o Grêmio Estudantil. Nesse momento seriam oferecidas atividades como oficinas, em que as

famílias possam trabalhar cooperativamente com outras famílias; serviços de cuidados pessoais com voluntários da própria comunidade escolar; orientação para o uso prático da internet, como compras on-line, criação de e-mails, pagamentos de contas on-line etc.; e também palestras com a psicóloga e com a nutricionista das escolas estaduais. Além disso, outra proposta de integração com a comunidade escolar seria a realização de Torneios Interclasses de esportes (como futebol, vôlei e queimada, por exemplo) entre as demais escolas de Ensino Fundamental do município. Essa ação teria a finalidade específica de já proporcionar uma aproximação dos futuros alunos da Escola Danilo com o ambiente da escola, propostas e expectativas de formação, tendo em vista que as falas dos sujeitos entrevistados na pesquisa evidenciaram certa resistência dos novos alunos à escola e sua estrutura.

Além das atividades do Dia da Família, este PAE também propõe que seja organizado, pela secretaria escolar, um registro e acompanhamento das visitas voluntárias dos pais na escola, também com o objetivo de aproximar a comunidade do ambiente escolar. Por fim, esta ação também propõe que, bimestralmente, a escola reconheça e destaque com menção honrosa aqueles alunos que promovam a integração escolar, e que os pais mais frequentes na escola também recebam o reconhecimento da instituição.

3.2.7 Fortalecimento do Grêmio Estudantil

A presente ação visa ao fortalecimento desse órgão colegiado no intuito de propor um maior protagonismo discente nas discussões e decisões das ações realizadas na escola. De acordo com uma consulta feita à escola, em maio de 2017 foi realizada a primeira eleição e organização do Grêmio Estudantil da Escola Danilo de Mattos Areosa. Devido ao caráter ainda recente da instituição do Grêmio, ele ainda em fase de estruturação do funcionamento.

Esse fortalecimento consiste basicamente em orientar os representantes eleitos a respeito do papel de um grêmio estudantil na escola, no planejamento das atividades para que o tempo de aula não entre em conflito com o tempo destinado às ações do grêmio, no diálogo com os demais estudantes para elaboração e realização das atividades que forem planejadas.

Nesse contexto, as primeiras ações sugeridas para fortalecer o Grêmio Estudantil se constituem na orientação por parte da gestão da escola e dos

professores a respeito do funcionamento do grêmio e da importância do grêmio através das atividades organizadas pelo mesmo no desenvolvimento social, cultural e intelectual dos alunos no ambiente escolar.

A proposta é que os encontros do Grêmio tenham a participação da equipe gestora, sendo franqueada para qualquer professor que queira participar voluntariamente e os membros do grêmio que foram eleitos. Os encontros deverão ser mensais, mesmo ultrapassado esse período de orientação, para tratar de questões que demandem apoio da equipe gestora e dos professores.

As demais ações são de caráter relacional, contribuindo com o grêmio no fortalecimento das relações entre os membros e os demais alunos, identificação de perfis de liderança dentro do grêmio que não tenham caráter autoritário e nem controlador nas decisões do grupo. Por fim, temos as ações que se constituem em apoio logístico com materiais e espaço físico para que o grêmio possua uma estrutura mínima para o planejamento das atividades na escola.

3.2.8 Fortalecimento do Conselho Escolar

Em relação ao conselho escolar, foi citado nesse trabalho que nos anos de 2015 e 2016 não foi registrado nenhum encontro dos membros do conselho. De acordo com a gestão da escola, no ano de 2017 tomou posse um novo conselho, que não registrou nesse ano nenhuma reunião ou deliberação.

O objetivo dessa ação é fortalecer esse Conselho como uma das estratégias de aproximar mais a comunidade das atividades e decisões da escola, visto que em sua constituição estão integrantes da comunidade escolar.

Essa ação de fortalecimento consiste na orientação por parte da equipe gestora para os membros do Conselho a respeito do seu papel deliberativo – do acompanhamento do PPP da escola – e consultivo – quando lhes é solicitada assessoria em assuntos referentes à organização escolar e seu funcionamento.

Participarão dessa ação a equipe gestora como orientadora, os membros do Conselho Escolar e qualquer membro da comunidade escolar que manifeste o desejo de compreender as atribuições do grupo que os representa. Esses encontros deverão acontecer a cada dois meses, não tendo relação com as reuniões marcadas pelo Conselho para suas próprias deliberações.

As ações de caráter prático consistem em promover uma capacitação dos membros do conselho escolar organizada pela gestão escolar com o apoio de órgãos da Secretaria de Educação em sintonia com os processos de gestão democrática. Além disso, será proposta uma ação de apoio ao conselho na criação de um projeto no âmbito da escola centrado em uma maior participação da comunidade escolar, previsto e discutido no PPP da escola.

Por fim, elencamos a possibilidade de promover uma ação que permita uma aproximação dos membros do Conselho com a comunidade que representa, através de palestras e mesas redondas que permitam uma maior interação entre as partes.

3.2.9 Formação continuada para a equipe gestora e professores

Durante as análises das percepções a respeito dos papéis do gestor e dos professores, uma questão que apareceu de maneira recorrente foi a diferença nas concepções a respeito de uma educação integral e na maneira de se organizar seus tempos e espaços educativos.

Esse entendimento a respeito do que se tem pensado sobre a educação integral e sobre como aproveitar o tempo ampliado para o desenvolvimento pleno do aluno tem pautado a maneira como a escola tem se organizado; no caso da escola em estudo, isso ocorre de maneira idêntica à organização de uma escola regular, consistindo em tempos organizados para se ministrar conteúdos e sem as atividades diferenciadas necessárias para enriquecer o currículo e promover o desenvolvimento pleno do estudante.

Essa ação visa promover momentos específicos de formação continuada de gestores e professores a respeito da concepção de tempo integral e de como planejar e realizar atividades diferenciadas nos espaços existentes na escola e nos espaços comunitários existentes no município.

A responsável por essa ação é a equipe gestora da escola, com o suporte do Centro de Treinamento Padre Anchieta (CEPAN), um órgão da secretaria de educação responsável por todas as formações dos profissionais em educação do estado do Amazonas, no sentido de disponibilizar consultoria e materiais informativos que enriqueçam a formação dos professores a respeito da educação integral e da proposta estadual para as escolas em tempo integral.

Participarão dessa formação gestores, equipe gestora e professores, e ela contará com dois encontros, sendo um no início do ano letivo e o outro após o recesso do primeiro semestre, quando novas demandas e dúvidas poderão ser levadas para discussão com a equipe formadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o processo de implementação do Projeto de Escolas em Tempo Integral na Escola Estadual em Tempo Integral Danilo de Mattos Areosa, no município de Novo Airão, Amazonas, e seus possíveis desafios nesse processo.

Para que esse objetivo fosse alcançado, primeiramente fez-se uma descrição de todo o processo envolvendo a adaptação de uma escola regular de Ensino Médio do interior do Amazonas que passou a funcionar como uma escola de Ensino Médio em tempo integral. Verificou-se que as decisões e implicações a respeito dessa mudança não foram discutidas com a comunidade escolar e quase nenhuma informação a respeito da organização do ambiente escolar foi passada para o gestor da época e nem para os professores, entre os quais me incluo e faço dessa inclusão o motivo principal para ter escolhido essa temática, por estar inserido no processo e ser um dos atores afetado com as significativas mudanças pelas quais passou a escola.

Esse estudo foi organizado na forma de três eixos que contemplavam o percurso legal das políticas de educação em tempo integral, pelas análises dos tempos e espaços e pelo papel dos atores envolvidos no processo.

O referencial teórico consultado se configurou em uma estimável fonte para a compreensão a respeito do que vem a ser uma educação integral e de como os esforços, desde Anísio Teixeira – que até hoje serve inspiração nos estudos sobre educação integral – até programas de abrangência nacional, como o Novo Mais Educação, têm demonstrado que a ampliação dos tempos e dos espaços educacionais podem contribuir nessa busca de uma educação plena e de qualidade.

A ida a campo com entrevistas com gestor, pedagogo, coordenadores de área e professores nos deu acesso a uma série de dados que nos permitiu identificar muitos desafios em se implementar um projeto de escola de tempo integral da maneira em que foi implementada, como, por exemplo, a dificuldade em organizar os tempos e espaços da escola com atividades diferenciadas para que os alunos não recebam mais do mesmo, em termos de mais aulas, de mais tempos de aula, o que causou problemas de inadaptação dos alunos, que não veem sentido em ficar mais tempo na escola só para receber mais conteúdo. Outro desafio são os poucos espaços que a escola possui para atividades diversificadas, como projetos e oficinas que enriqueçam o currículo e que contribuam na educação integral do aluno.

Como contribuição e alicerçado nos dados coletados e após as análises discutidas à luz dos referenciais teóricos apresentados, este trabalho elaborou um plano de ação educacional cujos objetivos estão pautados no que foi observado de mais relevante nas análises dos dados das entrevistas, como promover um estudo e

consequente multiplicação a respeito dos conceitos de educação integral, passando por uma análise da proposta estadual e culminando em um projeto voltado para a realidade da escola com a participação de toda a comunidade escolar.

Um caminho apontado pelas análises passa por muito planejamento, acompanhamento pedagógico e reorganização dos tempos e uso dos espaços, além de momentos de formação continuada para que a equipe gestora e os professores promovam um melhor aproveitamento dos espaços disponíveis e a escola possa usufruir de tempos e espaços dignos, considerando o período que o aluno passa na escola, embora reconhecendo que mudanças nas relações sociais, momentos de crises políticas e financeiras sempre serão fatores que descortinarão novos desafios.

Esses desafios de implementação de um modelo ainda novo no que diz respeito à essa adaptação de escolas regulares com sua estrutura para uma escola em tempo integral, passam por um processo de ressignificação de uma educação integral, tomando como ponto para discussão que uma escola não precisa ser em tempo integral para oferecer uma educação integral, que possivelmente se tem trilhado um caminho que conduz ao paradoxo de se pensar uma escola em tempo integral para uma escola com um sistema fragmentado, aumentando ainda mais essa fragmentação quando se propõe aumentar o tempo para práticas que não vem surtindo o efeito desejado. Tais práticas que continuam trilhando o caminho da escolarização, enfatizando muitas vezes o caráter propedêutico, não levando em conta que apenas o acesso à níveis superiores na educação não garante o sucesso e não contribui com os desafios a serem enfrentados pelos alunos com respeito aos diversos fatores que deveriam compor uma educação plena e de qualidade.

As discussões a respeito da organização de uma escola em tempo integral e a divisão que se faz a respeito de instrução e atividades extracurriculares, abriram espaço para se pensar se não estamos separando o que não pode ser separado, no sentido de que tudo pode ser considerado elemento de instrução, quer seja transmitido pelos meios considerados formais em sala de aula, quer seja em atividades em outros espaços e com outras metodologias, onde tudo que o aluno aprende deve ser considerado instrução.

O processo de análise da implementação do projeto de tempo integral na escola estudada também trouxe à tona questões vitais a respeito de políticas públicas para educação e de como políticas “top down” podem apresentar desafios de caráter

comprometedor ao sucesso da política, ao desconsiderar, de acordo com o caso estudado, a opinião da comunidade escolar, às particularidades socioeconômicas da população do entorno da escola, com sua riqueza cultural e com seus espaços, que embora limitados, poderiam ser um instrumento muito importante na organização e no uso dos tempos e espaços dignos para se oferecer uma educação integral.

Embora haja um incômodo silêncio de pais e alunos por motivos de delimitação do trabalho, percebe-se através da fala do gestor, pedagoga e coordenadores de área, uma grande insatisfação pelo fato de a comunidade escolar não ter sido incluída nas decisões que mudaria totalmente a rotina de toda uma comunidade. Por não se tratar apenas de questões pedagógicas, mas na mudança de hábitos e de logística da maioria dos pais para se adaptarem junto com seus filhos de um período integral na escola. Não se levar em conta as relações sociais de uma comunidade, seus hábitos, sua cultura, seus indicadores socioeconômicos ao se propor um projeto de uma escola em tempo integral, onde os alunos farão todas as suas refeições do dia na escola e onde ficarão por no mínimo sete horas no ambiente escolar, tende a criar desafios em torno da aceitação e na adaptação às novas rotinas previstas pelo projeto e se contrapõe aos conceitos de comunidade escolar e aos esforços em trazer a família para a escola.

Lançando um olhar crítico ao que se propôs produzir nesse trabalho, percebemos que o discurso não foi de resistência às mudanças efetuadas, pois um caminho para a educação resistir são mudanças reais, saindo de um ciclo histórico de retrocessos e de voltas às mesmas práticas que apenas recebem termos diferentes, mas que encerram a mesma visão antiquada pela qual pensadores ilustres como Anísio Teixeira se posicionaram de maneira crítica e apontaram caminhos para uma possível formação plena do cidadão como o objetivo maior da educação no país.

Como um dos representantes dessa mudança estão as ações voltadas para a ampliação do tempo escolar pelos programas Novo Mais Educação, Ensino Médio Inovador e mais particularmente as ações estudadas nesse trabalho no estado do Amazonas com a construção dos CETIs e adaptações dos EETIs, trazendo uma reflexão muito importante no sentido que se poderia primeiramente transformar as escolas regulares em uma escola de educação integral, para então se pensar em ampliar os tempos e espaços, proporcionando assim a ampliação de algo novo e necessário e não apenas oferecendo mais do mesmo. Essa transformação passa

necessariamente pela reorganização curricular, aproximando a ponto de se tornarem um só, o que se tem pensado como instrução e as atividades denominadas de extraclasse e pela formação continuada dos professores que muitas vezes estão totalmente apegados ao modelo fragmentado de escolarização que tem dificuldades em pensar em algo diferente de aulas expositivas, livros didáticos e na obrigatoriedade em cumprir a grade curricular.

Diante de tudo do que foi exposto, acreditamos que mudanças sempre serão necessárias, e que os desafios sempre existirão principalmente quando se pretende padronizar políticas públicas em um país com dimensões tão grandes e com tantas particularidades regionais. Embora a análise dos dados tenha apontado muitas questões a serem resolvidas, elas também se tornaram em um importante referencial para se propor as mudanças necessárias para que as ações voltadas para uma educação integral através de escolas em tempo integral surtam os efeitos desejados.

Essa é a realidade que sempre iremos enfrentar em busca por novos caminhos para oferecer aos nossos alunos uma educação plena, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gabriela Dallago Pereira. **Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Curitiba: da Teoria à Prática**. Medianeira, 2014, 30p. Monografia (Especialização em Educação) – Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Medianeira. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5387/1/MD_EDUMTE_VII_2014_50.pdf> Acesso em 16 out. 2016

ALVES, Sandra. **Políticas Públicas de Juventude: Uma Análise da Implementação do Projovem Urbano em Goiânia**. Goiânia, 2015, 98p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://cienciapolitica.cienciassociais.ufg.br/up/339/o/8_2015_Sandra_Regina_Alves.pdf>. Acesso em 18 jun. 2017.

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação**. Manaus: Governo do Estado, 2015. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/arquivos/planos/pee-am-doc-base-elaborado.pdf>>. Acesso em 15 out. 2016.

AMAZONAS. **Proposta Pedagógica e Curricular de Metodologia do Estudo das Escolas de Tempo Integral do Amazonas**. Manaus, s/d.

AMAZONAS. **Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral**. Manaus, 2011.

AMAZONAS. **Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral**. Manaus, 2015.

AMAZONAS. **Resolução nº 112**, de 20 de outubro de 2008. Aprova o Projeto de Escolas de Tempo Integral no Estado do Amazonas e dá outras orientações. Conselho Estadual de Educação, Amazonas, 20 out. 2008.

AMAZONAS. **Resolução nº 11**, de 29 de janeiro de 2010. Aprova a estrutura curricular do Ensino Médio das Escolas Públicas estaduais que funcionam em tempo integral com vigência a partir do ano letivo de 2010. Conselho Estadual de Educação, Amazonas, 29 jan. 2010.

AMAZONAS. **Resolução nº 58**, de 11 de maio de 2010. Aprova a estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos das Escolas Estaduais de Tempo Integral (ETI e CETI) a partir do ano letivo de 2010. Conselho Estadual de Educação, Amazonas, 11 mai. 2010.

AMAZONAS. **Resolução nº 17**, de 15 de março de 2011. Aprova a operacionalização do Projeto de Educação em Tempo Integral para todas as escolas da rede pública, na forma do projeto, RETROATIVO ao início do ano letivo de 2010; Autoriza o funcionamento do EF e EM ofertado em Tempo Integral por um período de 5 anos; Aprova a estrutura curricular do EF e EM, em vigência a partir do ano letivo de 2011. Conselho Estadual de Educação, Amazonas, 15 mar. 2011.

AMAZONAS. **Resolução nº 70**, de 27 de julho de 2011. Aprova a alteração nº 01 referente à Proposta Pedagógica das Escolas de Educação de Tempo Integral aprovada pela resolução 17/2011, objetivando a atualização dos procedimentos de seleção, ingresso e matrícula dos alunos nessas instituições. Conselho Estadual de Educação, Amazonas, 27 jul. 2011.

AMAZONAS. **Resolução nº 20**, de 05 de Março de 2013. Altera as matrizes curriculares dos Seguintes cursos e programas: IV. Matriz Curricular do 1º ao 9º ano do EF das Escolas de Tempo. Conselho Estadual de Educação, Amazonas, 5 mar. 2013.

AMAZONAS. **Resolução nº 165**, de 17 de dezembro de 2014. Aprova a Matriz Curricular do EF e EM das Escolas de Tempo Integral da Capital e Interior, [...] a partir de 2015. Conselho Estadual de Educação, Amazonas, 17 dez. 2014.

AMAZONAS. **Resolução nº 112**, de 20 de outubro de 2008. Aprova o Projeto de Escolas de Tempo Integral no Estado do Amazonas e dá outras orientações. Conselho Estadual de Educação, Amazonas, 20 out. 2008.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/124.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2016.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã: Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de pesquisa**, n. 65, p. 3-10, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/1191/1197>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

BAHIA. **Lei nº 1846**, de 14/08/1925 que Reforma a Instrução Pública do Estado da Bahia. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134871/15%20-%20Lei%20N.%201.846%2c%20de%2014%20de%20Agosto%20de%201925.pdf>>. Acesso em 02 nov. 2016.

BAYER, Mariana Ferreira; MAINARDES, Jefferson. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** breve contextualização de aspectos históricos e conceituais. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/008.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016

BEGNINI, Sergio; CASAGRANDE, Andreia. **Educação integral em tempo integral:** o planejamento como ferramenta na gestão. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reget/article/viewFile/15089/pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BERTOLLO, Mauro; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Programa Mais Educação:** um olhar sobre a produção acadêmica. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/download/3755/3141>>. Acesso em: 4 dez. 2016.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.p. 109-120, abr. 2009.

BORBA, Heitor. **A ferramenta 5W2H.** Heitor Borba Soluções Cooperativas, 2015. Disponível em: <<http://heitorborbasolucoes.com.br/a-ferramenta-5w2h/>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Portaria no- 1.145**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 nov. 2016

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 28 out. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.286**, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 11 nov. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso: em 10 nov. 2016.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.101**, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12101.htm. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Ministério de Estado de Educação. **Portaria n. 873**, de 1 de julho de 2010. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011. Disponível em: <http://portal.cnm.org.br/sites/5700/5788/Portaria_873_2010_pesos_ponderacao_Fundeb_2011.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

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

BRASIL. **Resolução nº 10**, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000010&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 4 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 4 nov. 2016.

BRASIL, **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em 4 de Nov de 2016

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº17**, 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 socioeducativas no contra turno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2016.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.144/2016**, de 11 de outubro de 2016. Institui o programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 abr. 2017.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p.

CARVALHO, Carla de Britto Ribeiro. **Formação de professores para a Escola de Tempo Integral: uma discussão necessária**. Disponível em: <<http://congressodeeducacaoufgd.com.br/arquivos/60.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 2, aug. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/166>>. Acesso em: 27 nov. 2016

CAVALCANTE, Rosana. **Educação integral: possibilidades e desafios**. Monografia – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105674/rosana%20calvacante.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, v.20, n.46, mai-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2220/2187>>. Acesso em: 26 out. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. **Memória das Escolas de Tempo Integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonista**. I Congresso Brasileiro de História da Educação. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf>. Acesso em 4 nov. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo escolar. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas**. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, 2012.

Disponível em:
<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/download/24/22>.
 Acesso em: 26 jun. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134>. Acesso em: 29 nov. 2016.

DALRI, Marisa Xavier Coutrim; RIOS, Mônica Piccione Gomes. **Gestão escolar na escola de tempo integral: concepção dos gestores**. IV Congresso Ibero-americano de política e administração da educação, Porto, 2014. Disponível em:
http://www.anpae.org.br/ibero_americano_iv/gt1/gt1_comunicacao/marisaxaviercoutrimdalri_gt1_integral.pdf. Acesso em: 11 dez. 2016.

DEMO, Pedro. **Escola de Tempo Integral**. UnB, 2007. Seminário: O direito à Educação Integral: rupturas e resistências. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado**. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná, Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013. 6ª Edição. Disponível em:
http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_anotado_2013_6ed.pdf. Acesso em: 16 out. 2016.

DIÓGENES JÚNIOR, José Eliaci Nogueira. Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais?. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012. Disponível em:
http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11750. Acesso em: 02 dez. 2016.

Educação Integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec, **Secad**, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf > Acesso em 28 de agosto de 2016.

ETI Prof.^a ROXANA PEREIRA BONESSI. **Histórico**. Disponível em:
<https://etiroxana.wordpress.com/historico-da-escola/>. Acesso em: 14 nov. 2016.

FERREIRA, Janilce Negreiros. **Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2012. Disponível em:
<http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3180/1/Janilce%20Negreiros%20Ferreira.pdf> >. Acesso 30 out. 2016.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas Plano Nacional de Educação**. 2015. Disponível em:
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf. Acesso em: 18 jun. 2017.

FNDE. **Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora**. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_de_orientacao_para_constituicao_de_uex.pdf. Acesso em: 4 nov. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. p.121, nov. 2008. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/17726224/livro---metodologia-cientifica/9>. Acesso em: 29 nov. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120p.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. São Paulo: CENPEC, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168>. Acesso em: 28 out. 2016.

GUARÁ, Isa Maria FR. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 2009. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2221/2188>. Acesso em: 12 jan. 2012.

KARLINSK, L. M. C. et al. **O professor para escola de tempo integral**. Unicruz, Rs, 2015. Disponível em: <http://unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20artigos/o%20professor%20para%20escola%20de%20tempo%20integral.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016

IBGE. Censo. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=am>. Acesso em: 4 set. 2016.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; SAID, Camila do Carmo (Orgs.). **Educação integral e integrada: Módulo III – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

LIBANEO, José Carlos. **Valerá a pena investir dinheiro público na escola de Tempo Integral?** Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivo>. Acesso em: 3 out. 2016.

LIMA, Everdelina Maria Meneses de. **Educação integral e gestão escolar: análise do programa mais educação em duas escolas estaduais de Pernambuco**. Juiz de Fora, 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/everdelina-maria-meneses-de-lima.pdf>. Acesso em: 02 out. 2016.

MACHADO, Edna Mariana. **Política educacional e formação integral do aluno: princípios e ações para a efetivação desse processo**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/124.pdf Acesso em: 03 dez. 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Disponível em: <http://www.ppgp2.caedufjf.net/pluginfile.php/5037/mod_resource/content/1/a-abordagem-do-ciclo-de-politicas.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. 1932. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em 4 setembro 2016.

MATOS, H.C.J. **Aprenda a estudar:** orientações metodológicas para o estudo. 17ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MEC. **Manual da Educação Integral para Obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – Pdde/Integral.** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 nov. 2016.

MEC. Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada no Amazonas. **Universidade Federal de Minas Gerais.** Organizado por Levindo Diniz Carvalho; Luana Campos. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2015/11/RELAT%C3%93RIO-AMAZONAS.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

MEC. **Programa Mais Educação Passo a Passo.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Escolas na vitrine:** Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a05.pdf>>. Acesso em 2 nov. 2016.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil** [recurso eletrônico]: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **O PNE e a educação integral:** desafios da escola de tempo completo e formação integral. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/447/578>>. Acesso em: 30 out. 2016.

MOREIRA, Jéssica. **A importância de políticas públicas articuladas na implantação da Educação Integral.** Centro de Referência em Educação Integral, 2016. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/a-importancia-de-politicas-publicas-articuladas-no-processo-de-implantacao-da-educacao-integral/>> Acesso em: 18 jun. 2017.

NOVO AIRÃO. Documento Base do Plano Municipal de Educação de Novo Airão, 2015.

NOVOS ALUNOS [website]. **Entenda a importância da família na educação integral.** Novembro de 2016. Disponível em: <<http://novosalunos.com.br/entenda-a-importancia-da-familia-na-educacao-integral/>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

PARO, Vitor Henrique *et al.* **A Escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais.** Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/1192/1198>>. Acesso em: 30 out. 2016.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres; VALE, Fábio Freire do. **Educação integral e integrada – novos tempos, espaços e oportunidades educativas.** Disponível em: <<http://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/EDUCA%C3%87%C3%83O-INTEGRAL-E-INTEGRADA-%E2%80%93-NOVOS-TEMPOS-ESPA%C3%87OS-E-OPORTUNIDADES-EDUCATIVAS.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. **Perguntas frequentes.** Disponível em: <<http://deitarare.educacao.sp.gov.br/Documentos/Perguntas%20Frequentes.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

REIS, Liliani Pereira Costa dos. **A participação da família no contexto escolar.** Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/MONOGRAFIA-LILIANI-PEREIRA-COSTA-DOS-REIS.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMAO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, abr. 2005.

SADEAM. **Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas.** Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net/o-sadeam/>>. Acesso em 20 de out. 2016.

SAEB. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada.** Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/08/4_caminhos_elaborar_educacao_integral_cecipe_seb.pdf>. Acesso em 11 nov. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

SILVA, Camila Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Educação Integral e Educação Inclusiva: ações estratégicas no ensino de respeito às diferenças.** Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/27.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; ROSA, Sandra. **A Escola de Tempo Integral e a formação de seus professores no Plano Nacional de Educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades.** Disponível em:

<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20161222105525.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2017.

SILVA, Maria do Pilar Lacerda Almeida e. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/Ponencia_9.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e sub-áreas**. Fundação Luís Eduardo Magalhães, São Paulo. 2002. Disponível em: <professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosupload/3843/material/001-a-politicaspublicas.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. Disponível em <<http://docslide.com.br/download/link/anisio-teixeira-educacao-nao-e-privilegio-partes-i-ii-e-iii>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; SCHELBAUER, Analete Regina. **A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/A%20DEFESA%20PELA%20EDUCA%C7%C3O%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%20DE%20AN%C3%89CIO.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. **Educação integral: ampliação da jornada escolar com o inovação curricular**. 2014. Disponível em: <https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x_sepesq/arquivos_trabalhos/2966/230/203.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2016

UNICEF. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Uma reflexão acerca do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Suzane%20da%20rocha%20vieira.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

XAVIER, Libânia Nacif. Experimentalismo e Liberalismo em Anísio Teixeira. **Cadernos de História da Educação**, n. 6, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/279/286>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: **Manifesto dos pioneiros da educação nova: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2016

APÊNDICES

APÊNDICE A – Amostra da organização dos horários da EETI Danilo de Mattos Areosa

Horários das turmas de Ensino Médio da EETI Danilo de Mattos Areosa (2016)				
SEGUNDA	Turmas/Tempos	1º ano 1	2º ano 1	3º ano 1
	1º	Metodologia	Geografia	Matemática
	2º	Matemática	Física	Sociologia
	3º	Inglês	História	Biologia
	4º	Educação Física	Matemática	Física
	5º	Português	Arte	Português
	6º	Filosofia	Educação Física	Espanhol
	7º	Arte	Português	História
TERÇA	1º	Química	Matemática	Educação Física
	2º	Matemática	Educação Física	Matemática
	3º	Inglês	Espanhol	Química
	4º	Português	Geografia	Biologia
	5º	Física	Arte	Português
	6º	Educação Física	Português	Espanhol
	7º	Arte	Biologia	Inglês
QUARTA	1º	Português	Física	Matemática
	2º	Matemática	Metodologia	Física
	3º	Química	Inglês	Português
	4º	História	Sociologia	Química
	5º	Biologia	Química	Filosofia
	6º	Física	Matemática	Arte
	7º	Educação Física	Português	Biologia
QUINTA	1º	Geografia	Espanhol	Educação Física
	2º	Matemática	Português	Geografia
	3º	Química	Inglês	História
	4º	Português	Física	Química
	5º	Espanhol	Química	Física
	6º	Física	Biologia	Português

	7º	Biologia	Educação Física	Arte
SEXTA	1º	Sociologia	Português	Educação Física
	2º	Geografia	História	Matemática
	3º	Biologia	Física	Metodologia
	4º	História	Filosofia	Português
	5º	Espanhol	Química	Física
	6º	Português	Biologia	Inglês
	7º	Física	Matemática	Geografia

Fonte: Secretaria da EETI Danilo de Mattos Areosa

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para o Gestor da escola

Dados gerais do entrevistado	Nome
	Formação
	Experiência na educação pública
	Há quanto tempo exerce essa função de gestor de educação?
Eixo I: A Relação entre o Direito Social à Educação e as Propostas de Tempo Integral	O que você entende por Educação Integral em tempo integral?
	Para você, quais são os objetivos da educação integral?
	Na sua avaliação, quais são os pontos fortes da “Educação Integral em tempo integral”? E os pontos fracos?
	Qual a sua percepção sobre o objetivo do tempo integral na escola que está atuando como gestor?
	Quais as expectativas em relação à melhoria da aprendizagem na escolas que foram alvo desse projeto?
Eixo II: Tempos e espaços da educação integral	Como os espaços da escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades de educação em tempo integral?
	São realizadas atividade com os alunos fora do ambiente escolar? Se sim, como essas atividades são pensadas, organizadas e implementadas?
	Os alunos têm opção por atividades diferenciadas? Quais?
	Como as salas de aula ficam organizadas para o desenvolvimento das atividades?
	Como você avalia a aceitação dos alunos em relação à ampliação do tempo de permanência na escola?
	Como os tempos de socialização são organizados na escola?
Eixo III - Papeis e atribuições dos sujeitos envolvidos no tempo integral: gestor, professor e alunos	Qual é a sua atuação como gestor na escola? (descrição sobre suas principais atividades)
	Como é realizado o planejamento das atividades de tempo integral ?
	Como é a participação dos alunos nos eventos escolares? (sondar a questão da adesão às atividades, conflito entre os alunos)
	Você faz alguma avaliação desses eventos?
	Como a gestão pensa e promove a integração entre o ensino regular e o segundo turno? É feita? Como?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para professores da escola

Dados gerais do entrevistado	Nome
	Formação
	Experiência na educação pública
	Há quanto tempo trabalha com a turma de educação em tempo integral e quais as disciplinas que trabalha.
Eixo I: A Relação entre o Direito Social à Educação e as Propostas de Tempo Integral	O que você entende por Educação Integral em tempo integral ?
	Para você, quais são os objetivos da educação integral
	Na sua avaliação, quais são os pontos fortes da “Educação Integral em tempo integral”? E os pontos fracos?
	Qual a sua percepção sobre o objetivo do tempo integral na escola que atua?
Eixo II: Tempos e espaços da educação integral	Quais as expectativas em relação à melhoria da aprendizagem nas escolas que foram alvo desse projeto?
	Quais os espaços da escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades de educação em tempo integral?
	Como o tempo ampliado está sendo utilizado em sua escola?
	Você realiza atividades com os alunos fora do ambiente escolar? Se sim, perceber como essas atividades são pensadas, organizadas e implementadas.
Eixo III - Papeis e atribuições dos sujeitos envolvidos no tempo integral: gestor, professor e alunos	Os alunos têm opção por atividades diferenciadas? Quais?
	Como as salas de aula ficam organizadas para o desenvolvimento das atividades?
	Qual a sua contribuição na questão da organização pedagógica e curricular na escola em estudo?
	Como você avalia a aceitação dos alunos em relação à ampliação do tempo de permanência na escola?
	Quais as suas percepções a respeito de melhorias na aprendizagem após a implementação do projeto de tempo integral a escola pesquisada?
	Como na sua opinião a comunidade escolar representada pelos pais dos alunos se comportou a respeito da extensão do horário de permanência de seus filhos na escola?
	Se você fosse consultado a respeito de sugestões para melhoria no projeto de escolas em tempo integral, quais seriam as mais importantes?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para o os pedagogos

Dados gerais do entrevistado	Nome
	Formação
	Experiência na educação pública
	Há quanto tempo trabalha como pedagoga em uma escola em tempo integral?
Eixo I: A Relação entre o Direito Social à Educação e as Propostas de Tempo Integral	O que você entende por Educação Integral em tempo integral ?
	Para você, quais são os objetivos da educação integral
	Na sua avaliação, quais são os pontos fortes da “Educação Integral em tempo integral”? E os pontos fracos?
	Qual a sua percepção sobre o objetivo do tempo integral na escola que atua?
	Quais as expectativas em relação à melhoria da aprendizagem nas escolas que foram alvo desse projeto?
Eixo II: Tempos e espaços da educação integral	Quais os espaços da escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades de educação em tempo integral?
	Como o tempo ampliado está sendo utilizado em sua escola?
	Como você orienta os professores a respeito de atividades fora do ambiente escolar? Como essas atividades são pensadas, organizadas e implementadas?
	Os alunos têm opção por atividades diferenciadas? Quais?
	Qual é sua orientação a respeito de como as salas de aula ficam organizadas para o desenvolvimento das atividades?
Eixo III - Papeis e atribuições dos sujeitos envolvidos no tempo integral: gestor, professor e alunos	Como você tem pensado a respeito da organização pedagógica e curricular na escola em estudo?
	Como você avalia a aceitação dos alunos em relação à ampliação do tempo de permanência na escola?
	Quais as suas percepções a respeito de melhorias na aprendizagem após a implementação do projeto de tempo integral a escola pesquisada?
	Como na sua opinião a comunidade escolar representada pelos pais dos alunos se comportou a respeito da extensão do horário de permanência de seus filhos na escola?
	Se você fosse consultado a respeito de sugestões para melhoria no projeto de escolas em tempo integral, quais seriam as mais importantes?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista para os coordenadores pedagógicos da escola

Dados gerais do entrevistado	Nome
	Formação
	Experiência na educação pública
	Há quanto tempo exerce a função de coordenador pedagógico em turmas de educação em tempo integral ?
Eixo I: A Relação entre o Direito Social à Educação e as Propostas de Tempo Integral	O que você entende por Educação Integral em tempo integral ?
	Para você, quais são os objetivos da educação integral
	Na sua avaliação, quais são os pontos fortes da “Educação Integral em tempo integral”? E os pontos fracos?
	Qual a sua percepção sobre o objetivo do tempo integral na escola que atua?
Eixo II: Tempos e espaços da educação integral	Quais as expectativas em relação à melhoria da aprendizagem nas escolas que foram alvo desse projeto?
	Quais os espaços da escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades de educação em tempo integral?
	Como o tempo ampliado está sendo utilizado em sua escola?
	Qual o seu papel nas atividades com os alunos fora do ambiente escolar?
	Os alunos têm opção por atividades diferenciadas? Quais?
Eixo III - Papeis e atribuições dos sujeitos envolvidos no tempo integral: gestor, professor e alunos	Qual seu papel nessas atividades diferenciadas?
	Qual a sua contribuição na questão da organização pedagógica e curricular na escola em estudo?
	Como você avalia a aceitação dos alunos em relação à ampliação do tempo de permanência na escola?
	Quais as suas percepções a respeito de melhorias na aprendizagem após a implementação do projeto de tempo integral a escola pesquisada?
	Como na sua opinião a comunidade escolar representada pelos pais dos alunos se comportou a respeito da extensão do horário de permanência de seus filhos na escola?
	Se você fosse consultado a respeito de sugestões para melhoria no projeto de escolas em tempo integral, quais seriam as mais importantes?