

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

SIRLEI ADRIANI DOS SANTOS BAIMA ELISIÁRIO

**POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NO
AMAZONAS: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL
EM UMA ESCOLA DE MANAUS**

JUIZ DE FORA

2017

SIRLEI ADRIANI DOS SANTOS BAIMA ELISÁRIO

**POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NO
AMAZONAS: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL
EM UMA ESCOLA DE MANAUS**

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

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli Oliveira

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Elisiário, Sirlei Adriani dos Santos Baima.

Política estadual de educação integral para o ensino médio no Amazonas: um estudo de caso sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus / Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário. -- 2017.

184 p. : il.

Orientador: Roberto Perobelli Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Educação Integral. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Currículo. I. Oliveira, Roberto Perobelli, orient. II. Título.

SIRLEI ADRIANI DOS SANTOS BAIMA ELISIÁRIO

**POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NO
AMAZONAS: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL
EM UMA ESCOLA DE MANAUS**

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

*Ao grande amor da minha vida, minha
filha Pollyane, motivo de inspiração e
dedicação de tudo que faço.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e, principalmente, por restaurar minhas forças, conduzindo-me com firmeza até o fim desta caminhada.

À Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM), pela iniciativa em instituir uma política de formação para os profissionais da educação deste estado, provendo-nos esta oportunidade.

Aos Professores, Tutores e Funcionários do CAEd pela atenção, pela disponibilidade, pelo apoio destinado a mim e a meus colegas.

Ao meu orientador, Professor Roberto Perobelli, pelas contribuições e por acompanhar-me neste percurso acadêmico, tornando-o mais prazeroso.

À incansável Agente de Suporte Acadêmico, Diovana Paula de Jesus Bertolotti, pelas horas destinadas às orientações, às correções e às sugestões, sua competência e dedicação engrandeceram esta pesquisa. Muito obrigada!

Aos colegas de Mestrado da turma de 2015, foi um prazer percorrer esta caminhada ao lado de vocês!

Às queridas colegas, Keylah Dolzane, Lucilene Macedo, Marcia Pereira e Tatiana Rivera, pela força que nos impulsionou a prosseguir sempre e a nunca desistir. Muito obrigada!

Aos colegas de trabalho da gerência do Ensino Fundamental Anos Iniciais pela acolhida e por me incentivarem a prosseguir nessa caminhada. Obrigada, genfianos!

Aos funcionários da escola, que acolheram minha pesquisa e abriram espaço para que ela fosse concluída. Meu muito obrigada!

Aos meus pais pelos ensinamentos valiosos que me tornaram o que sou hoje, a persistência foi um desses ensinamentos que ficaram enraizados no íntimo do meu ser! Muito obrigada, meus amores.

Ao meu esposo, Paulo Bentes, por suportar minhas ausências e abdições, pelo amor a mim destinado e por estar sempre ao meu lado.

À minha filha, por me ensinar o que é o amor incondicional. Motivo da minha alegria e fonte da minha inspiração! Eu te amo, princesinha da mamãe!

Aos meus familiares (irmã, irmão, sobrinhas, sobrinhos, cunhados, cunhadas, sogra, tios, tias) por compreenderem minhas ausências e me darem força para prosseguir.

Às minhas amigas, Emanuella Costa, Ana Paula Farias, Jesimara Pereira, Gracenilda Azevedo, Lúcia Regina Andrade – minhas joias preciosas, por compartilharem comigo deste sonho, por perdoarem minhas ausências e a minha falta de tempo! Obrigada, minhas lindas!

À “Flor” mais bela com a qual já tive o prazer em conviver e dividir minhas angústias. Sua sensatez me encanta. Obrigada, Florisbela!

A uma pessoa extremamente especial, por me ensinar que “o diferente e o especial” são muito significativos para nossa vida e mesmo distante segurou a minha mão, ajudando-me a atravessar essa longa ponte. Muito obrigada!

*Um dia
quando as noites forem mansas
e as tardes não mais tristes
todos entenderão o sentido destes versos.*

*E o menino das pipocas
indicará com o dedo
o poeta que passou
e o motorista do ônibus
lhe dará o passe livre
sempre em sua condução
e o jornaleiro franzino
dirá transido de frio
que seu último poema o aqueceu.*

*Tudo porque só navegou os sonhos
dos que sentem
a vida corroendo suas carnes.*

*Um tempo
quando as noites forem novas
e os dias perpétuo carnaval
todos saberão que metáfora não fui.*

*Então
ou tudo mudará
ou é que já mudou.*

Metamorfose - Roberto Pontes

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão a ser estudado discute acerca de entraves para a implementação da proposta curricular para a educação integral amazonense no Ensino Médio de uma Escola Estadual. Nosso objetivo é compreender as dificuldades na implementação curricular da Proposta Pedagógica de Tempo Integral do Amazonas de 2011 no CETI lócus da pesquisa. Adotamos a metodologia qualitativa, pautada num estudo de caso, tendo como instrumentos a observação, as entrevistas individuais destinadas à gestora escolar, à coordenadora pedagógica e à coordenadora de área, e o grupo focal direcionado aos professores da área de Linguagens, com o intuito de traçar uma reflexão mais aprofundada sobre esses elementos a partir da visão dos sujeitos que efetivamente compõem o contexto educacional. Esta pesquisa está fundamentada nos postulados de Eduardo Condé (2012, 2013), Jefferson Mainardes (2006) e Michael Fullan (2009) para pensarmos a questão da implementação e o processo de mudança educacional; nos estudos de Ana Maria Cavaliere (2002, 2009, 2010), Jaqueline Moll (2010, 2011, 2012), Valter Pegorer (2014), Isa Guará (2006), os quais nos dão subsídios para refletirmos sobre a educação integral e a educação em tempo integral; quanto aos estudos sobre currículo, nos fundamentamos em Miguel Arroyo (2013), Regina Leite Garcia e Antonio Flávio Moreira (2012), Paulo Roberto Padilha (2012), entre outros, que nos ajudam a pensar em um currículo atrelado às proposições de uma educação integral e em tempo integral. A partir do percurso analítico traçado, a pesquisa mostra os atuais desafios enfrentados pela escola para a efetiva implementação da educação em tempo integral, tais como: desconhecimento da política de tempo integral implementada na escola, fator de distanciamento entre implementadores e política a ser implementada; dificuldades em mobilizar na prática os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, bem como as variáveis tempo e espaço; necessidade de (re) organização do currículo, levando-se em consideração o melhor aproveitamento dos tempos e espaços educativos, de modo a torná-lo condizente com as proposições da educação em tempo integral; ausência de percursos formativos permanentes para os profissionais, de forma a atender as demandas do tempo integral. Após esse processo reflexivo, propusemos uma ação subdividida em dez etapas que podem subsidiar a escola na implementação dessa política educacional, contribuindo, assim, para a oferta de uma educação plena aos alunos. As proposições do Plano de Ação Educacional (PAE) fundamentam-se no trabalho colaborativo, a partir da criação de uma Comunidade de Prática, na qual a inter-relação entre teoria e prática é o fio condutor para a superação desses desafios.

Palavras-Chave: Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Currículo.

ABSTRACT

This dissertation is developed on the Professional Master in Management and Assessment of Education approach (PPGP) of the Public Policies Center and Education Assessment of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case to be studied discusses obstacles to the implementation of the curricular proposal for the Amazon integral education in High School Level of a State School. Our objective is to understand the difficulties in the curricular implementation of the Amazon Integral Education Pedagogical Proposal of 2011 at the CETI where the research was conducted. We adopted the qualitative methodology, based on a case study, having as instruments the observation, the individual interviews for the school manager, the pedagogical coordinator and the area coordinator, and the focal group directed to the teachers of the Language area, with the intention of drawing a deeper reflection on these elements from the perspective of the subjects that effectively make up the educational context. This research is based on the postulates of Eduardo Condé (2012, 2013), Jefferson Mainardes (2006) and Michael Fullan (2009) to think about the implementation issue and the process of educational change; in the studies of Ana Maria Cavaliere (2002, 2009, 2010), Jaqueline Moll (2010, 2011, 2012), Valter Pegorer (2014) and Isa Guar (2006), which provide us with subsidies to reflect on an integral education and a full-time education; Regarding the curriculum studies, we are based on Miguel Arroyo's (2013), Regina Leite Garcia and Antonio Flávio Moreira's (2012) and Paulo Roberto Padilha's studies (2012), among others, who help us to think about a curriculum linked to the propositions of an integral education and a full-time education. From the analytical trajectory traced, the research shows the current challenges faced by the school for the effective implementation of a full-time education, such as: lack of knowledge concerning the full-time policy implemented in the school, distancing factor between implementers and policy to be implemented; difficulties in mobilizing in practice the concepts of integral education and full-time education, as well as the variables such as time and space; the need for (re) organization of the curriculum, taking into account the best use of educational times and spaces, so as to make it consistent with the proposals of full-time education; absence of permanent qualification courses for professionals, in order to meet full-time demands. After this reflexive process, we proposed an action subdivided into ten stages that can subsidize the school in the implementation of this educational policy, thus contributing to the provision of a full education to the students. The proposals of the Educational Action Plan (PAE) are based on the collaborative work, from the establishment of a Community of Practice, in which the interrelationship between theory and practice is the common thread for overcoming these challenges.

Keywords: Full-time Education. School of Integral Time. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Área externa da quadra poliesportiva da escola.....	71
Figura 2: Área interna da quadra.....	72
Figura 3: Sala de dança.....	73
Figura 4: Área da academia de ginástica da escola.....	73
Figura 5: Piscina da escola.....	74
Figura 6: Sala odontológica da escola.....	75
Figura 7: Laboratório de Ciências.....	76
Figura 8: Visão interna da escola.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas da Educação em Tempo Integral no Amazonas entre os anos de 2009 a 2015.....	55
Gráfico 2: Comparação entre os Resultados do IDEB 2015 para o Ensino Fundamental	61
Gráfico 3: Proficiência Média do 7º ano do Ensino Fundamental na avaliação do SADEAM 2015	62
Gráfico 4: Proficiência Média da 1ª série do Ensino Médio no SADEAM 2015.....	63
Gráfico 5: Proficiência Média da 3ª série do Ensino Médio no SADEAM 2015.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação das Escolas de Tempo Integral na capital até 2008.....	42
Quadro 2: Desenho Curricular do Ensino Médio Integral em 2008	44
Quadro 3: Desenho Curricular para o Ensino Médio Integral em 2011	49
Quadro 4: Matriz Curricular para o Ensino Médio das Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral aprovada em 2014	51
Quadro 5: Escolas de Atendimento Integral no ano de 2016 na Capital.....	52
Quadro 6: Escolas de Atendimento Integral no ano de 2016 no interior.....	53
Quadro 7: Infraestrutura da Escola Estadual de Tempo Integral.....	57
Quadro 8: Recursos Humanos da Escola.....	58
Quadro 9: Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise	134
Quadro 10: Ações a serem executadas pela equipe escolar	139
Quadro 11: Ações relacionadas à equipe gestora, pedagógica e docente da escola	147
Quadro 12: Resumo das ações para a definição de estratégias pela equipe escolar	149
Quadro 13: Resumo das ações para o estudo das concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral pela equipe escolar	151
Quadro 14: Revisão do Projeto Político Pedagógica pela equipe escolar	153
Quadro 15: Resumo das ações destinadas à reflexão da equipe escolar sobre tempos e espaços educativos.....	155
Quadro 16: Resumo da ação destinada à busca ativa por parcerias e definição de outros territórios educativos	157
Quadro 17: Resumo das ações destinadas aos estudos acerca dos currículos e da organização da Proposta Curricular da instituição	159
Quadro 18: Resumo das ações para a organização curricular da instituição.....	161
Quadro 19: Resumo das ações propostas para a reflexão sobre a Pedagogia de Projetos e do conceito de interdisciplinaridade.....	163
Quadro 20: Resumo da ação de criação de uma rotina escolar para elaboração e sistematização de Projetos Interdisciplinares	165

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CIAC	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes
CDE	Coordenadoria Distrital de Educação
CEPs	Centros de Excelência Profissionais
CETI	Centro de Educação de Tempo Integral
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CEUs	Centros Educacionais Unificados
EETI	Escolas Estaduais de Tempo Integral
ETI	Educação em Tempo Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTP	Horário do Trabalho Pedagógico
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PME	Programa Mais Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PROMED	Programa de Reestruturação do Ensino Médio
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL DO AMAZONAS: ESTRATÉGIAS PARA GARANTIA DE DIREITOS E OPORTUNIDADES	21
1.1 CONTEXTO NACIONAL E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DO TEMPO INTEGRAL	22
1.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO AMAZONAS	39
1.2.1 A atual Organização Curricular do Programa Estadual de Educação em Tempo Integral do Amazonas	47
1.3 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA OBJETO DO NOSSO ESTUDO	56
1.3.1 O tempo e os espaços	69
2 PENSANDO NO PROGRAMA DE TEMPO INTEGRAL A PARTIR DA ESCOLA PESQUISADA	79
2.1 REFERENCIAL TEÓRICO	80
2.1.1 O direito social à educação e às políticas públicas	81
2.1.2 Pensando a educação integral e a educação em tempo integral	85
2.1.3 Educação em Tempo Integral e a necessidade de um currículo significativo ..	91
2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	95
2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA: ENTRE FATOS E PERCEPÇÕES.....	98
2.3.1 A implementação da política no cotidiano escolar: Agentes educacionais como meros executores de uma proposta <i>top-down</i>	99
2.3.2 Divergências na concepção de educação (em tempo) integral	107
2.3.3 Concepções curriculares e o cotidiano escolar	116
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE APRIMORAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	132
3.1 APRESENTANDO O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	138
3.2 DETALHAMENTO DAS AÇÕES PROPOSTAS	142
3.2.1 Primeira etapa: criação de uma Comunidade de Prática	144
3.2.2 Segunda etapa: definição de estratégias	148

3.2.3 Terceira etapa: estudo das concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral	150
3.2.4 Quarta etapa: revisão do Projeto Político Pedagógico institucional	152
3.2.5 Quinta etapa: reflexões acerca dos tempos e espaços educativos na perspectiva dos conceitos de cidade educadora e outros territórios educativos	154
3.2.6 Sexta etapa: busca ativa por parcerias com outros setores institucionais, bem como a definição de outros territórios educativos	156
3.2.7 Sétima etapa: estudos acerca dos currículos e da organização da Proposta Curricular da instituição.....	158
3.2.8 Oitava etapa: organização do currículo escolar destinando 40% da carga horária semanal de cada disciplina para uma atividade diferenciada nos diversos espaços escolares e nos demais territórios educacionais	160
3.2.9 Nona etapa: reflexões acerca da Pedagogia de Projetos e do conceito de interdisciplinaridade	162
3.2.10 Décima etapa: criação de rotina escolar para elaboração e sistematização de Projetos Interdisciplinares	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS.....	170
ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE....	178
APÊNDICE A: ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL.....	179
APÊNDICE B: ENTREVISTA COM A EQUIPE ESCOLAR.....	183
APÊNDICE C: ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES DE LINGUAGENS.....	184

INTRODUÇÃO

As propostas para Educação em Tempo Integral vêm ganhando destaque no cenário nacional, suscitando inúmeras discussões sobre as possibilidades para a universalização do ensino e uma educação de qualidade para todos. Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que coloca a educação como o primeiro dos dez direitos sociais, fica clara a prioridade educacional para a sociedade brasileira. Por isso, ao longo desse ordenamento jurídico, os artigos específicos regentes da educação reafirmam esse direito que dá capacidade ao cidadão de desenvolver-se plenamente, construindo, assim, sua cidadania. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 ressalta em seu artigo 34 a importância de uma ampliação da jornada nas unidades de ensino, com vistas a oferecer aos estudantes um desenvolvimento e uma formação plenos.

Nesse cenário, a educação em tempo integral apresenta-se, no contexto educacional brasileiro, marcado por desigualdades sociais e pela necessidade de uma educação emancipatória, como um caminho para oportunizar às camadas mais necessitadas uma educação com qualidade, capaz de garantir, assim, o acesso e a permanência dos discentes em escolas públicas. A fim de tornar esse cenário realidade, a educação integral surge nas instituições brasileiras de ensino com diversas propostas que visam oferecer o direito a uma formação plena para a atuação na sociedade.

Por conta disso, segundo a Proposta Curricular para as escolas em Tempo Integral (AMAZONAS, 2011), ao instituir um novo projeto de Educação em Tempo Integral o estado do Amazonas objetiva prover aos discentes essa formação plena pautada em aprendizagens significativas para os estudantes. Para tal, as instituições apresentam estrutura física e ampliação da jornada escolar condizentes com a proposta nacional. Dessa forma, faz-se relevante analisar a política de educação integral em voga no estado, principalmente por permitir ao contexto profissional em estudo possibilidades para se repensar o currículo adotado e o ensinado na instituição, levando a equipe pedagógica a optar por metodologias inovadoras que auxiliem no desenvolvimento humano propagado pela política da educação em tempo integral, além de servir como pano de fundo para que o contexto educacional amazonense conduza à educação integral pautada em um projeto educativo e inovador.

Ressalto que a escolha deste objeto de pesquisa foi motivada pela minha atuação, no ano de 2015, enquanto docente do Ensino Médio, na Escola Estadual de Tempo Integral pesquisada, na cidade de Manaus. Na época, fiquei inquieta ao ver os alunos “enclausurados” nas salas de aula por longas nove horas. Essa situação particular me impulsionou a buscar entender a institucionalização legal e as diretrizes que norteiam essa proposta de ensino do Tempo Integral específica do estado. Ao analisar essas diretrizes, percebi que tal proposta fundamenta-se na institucionalização de um currículo significativo que compreenda tanto os conteúdos propedêuticos, instituídos pela base nacional comum curricular, quanto a parte diversificada, pautada em atividades pedagógicas, como projetos e oficinas. Propõe, como ponto de partida, a promoção da interdisciplinaridade com o intuito de desenvolver aprendizagens significativas que auxiliem “o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante” (AMAZONAS, 2011, p. 16).

No que concerne ao contexto dessa pesquisa, a escola pesquisada, enquanto Centro de Educação de Tempo Integral, foi construída a partir de um projeto arquitetônico pensado exclusivamente para criar espaços adequados para o atendimento à ETI, partindo da perspectiva de criar possibilidades para o desenvolvimento do aluno nas suas múltiplas dimensões. No entanto, a minha percepção, enquanto docente que acompanhou todo o processo de implementação do Programa na escola, foi a tendência de promover na escola tão somente a ampliação da jornada escolar dos alunos, marcada por um excessivo ensino propedêutico e dissociada da construção e aplicação de um currículo significativo que atenda às orientações da política de ETI proposta para o estado. Além disso, é possível constatar que a escola não possui projetos, oficinas e/ou outras atividades que auxiliem no processo de formação integral dos alunos.

Partindo do princípio legal dessa política estadual e por considerar que a educação em tempo integral perfaz um caminho a ser seguido para a oferta de uma educação equânime com vistas ao desenvolvimento dos estudantes nas diversas dimensões, é pertinente um estudo que conduza a escola a um processo reflexivo sobre o que é a educação integral e como ela pode ser desenvolvida em tempo integral. É importante também pensar de que maneira a organização da escola em tempo integral pode conduzir a aprendizagens significativas, que, de certa forma, transcendam os muros da escola e auxiliem a formação integral como forma de emancipação dos sujeitos, favorecendo a essa clientela garantias visíveis do direito

à educação que funciona como a porta de entrada para os demais direitos e para o exercício efetivo cidadania.

Considerando que a educação em tempo integral, quando alicerçada em uma filosofia humanística e emancipatória para a formação dos sujeitos, pode ser adotada como um dos caminhos para a oferta de uma educação equânime com vistas ao desenvolvimento dos estudantes nas diversas dimensões, esta pesquisa tem como pano de fundo a seguinte problemática: quais os maiores entraves para a implementação da proposta curricular para a educação integral amazonense no Ensino Médio da escola analisada?

Para tal, a pesquisa tem como objetivo geral compreender as dificuldades na implementação curricular da Proposta Pedagógica de Tempo Integral do Amazonas de 2011 no CETI. Foram estabelecidos também três objetivos específicos, quais sejam: (i) descrever o processo de implementação do tempo integral na escola, evidenciando de que maneira a instituição se organiza para atender a demanda de formação em tempo integral; (ii) analisar de que maneira a equipe gestora e docente compreende e acolhe a proposta da educação de tempo integral e (iii) propor um plano de ação que se configure num instrumental de apoio à equipe gestora da escola para alcançar os objetivos propostos no programa estadual de educação em tempo integral.

Nesse sentido, a presente pesquisa foi estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o caso de gestão e para tal é realizada uma descrição geral da temática da educação em tempo integral no Brasil, desde seu percurso histórico até a fundamentação legal dessa proposta. Ademais, é feita uma abordagem histórica das iniciativas de implantação da educação em tempo integral no Amazonas que antecederam as propostas atuais de 2008 e 2011, bem como do processo de implantação da proposta curricular na instituição.

O segundo capítulo, por sua vez, traz uma abordagem teórica sobre a educação em tempo integral, buscando entender os conceitos epistemológicos que envolvem a educação integral e a educação em tempo integral, pois, na perspectiva de Cavaliere (2010, s/p), a educação integral é a “ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos [...]”. Por sua vez, a educação em tempo integral, segundo Moll (2012, p. 144-145), trata-se da “[...] organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes estende-se para, no mínimo, sete horas diárias, também denominada, em alguns países, como

jornada escolar completa [...]”. Essa perspectiva teórica considera que a ampliação da jornada escolar deve vir alicerçada na educação integral, considerando que as “[...] necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros [...]” (MOLL, 2012, p. 144-145).

Para conduzir a investigação desse objeto de pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa, por possibilitar uma abordagem baseada no contato direto com o objeto de estudo, permitindo uma descrição dessa realidade para, posteriormente, analisá-la. Nossa coleta de dados iniciou-se a partir da observação de campo, que possibilita um contato direto com os atores educacionais em seu contexto profissional, fato que facilita o acesso a informações, situações e fenômenos do cotidiano. Além da observação, parte dos dados foram coletados a partir de entrevistas direcionadas à gestora escolar, à coordenadora pedagógica e à coordenadora de área, por acreditarmos que as entrevistas revelam precisamente as percepções dos atores acerca da política de tempo integral implementada na instituição. Outro instrumento aplicado foi o grupo focal destinado aos oito professores da Área de Linguagens que atuam no ensino médio. Nossa intenção também foi identificar as percepções e os sentidos da equipe docente acerca da política de educação em tempo integral implementada na instituição.

Ainda nesse capítulo, apresentamos os dados coletados de modo a entender como se dá a implementação dessa política e seu entrelaçamento com essas concepções voltadas a uma formação integral. O percurso analítico seguirá três eixos, sendo que o primeiro eixo tende a analisar o processo de implementação da política estadual de tempo integral na escola objeto deste estudo dando foco aos agentes educacionais como meros executores de uma política *top-down*. O segundo, por sua vez, tenciona perceber as divergências na concepção de educação (em tempo) integral, de modo a compreender como a equipe mobiliza esses conceitos na sua prática pedagógica, bem como as implicações das variáveis tempo e espaço no cotidiano escolar. Por fim, no terceiro eixo o foco está nas questões relacionadas à concepção de currículo e sua inter-relação com as proposições da educação em tempo integral. Por acreditarmos que um currículo significativo deve considerar aspectos relacionados à elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição e à formação docente, a análise estabelecida perpassa também por esses aspectos.

O terceiro capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), contendo uma proposta interventiva de modo a minimizar os desafios enfrentados pela escola para implementar a política estadual de educação em tempo integral. É importante destacarmos que o plano interventivo aplica-se, prioritariamente, à realidade da escola pesquisada, podendo também ser adaptado para outras realidades que enfrentam os mesmos desafios em oferecer uma educação qualitativa e equânime fundamentada no desenvolvimento pleno do cidadão.

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

Neste capítulo, apresenta-se um panorama descritivo sobre a educação em tempo integral no Brasil. O nosso país, ao longo do processo de implantação da educação em tempo integral, buscou propor ações que viabilizassem uma formação nas diversas dimensões humanas, possibilitando aos alunos adquirirem aprendizagens significativas com vistas a uma formação social baseada na cidadania e na participação democrática.

Para tratarmos do histórico da implementação da educação em tempo integral faz-se necessário subdividir este capítulo em três seções. A primeira seção visa a apresentar o contexto nacional no que tange à educação integral e às tentativas de implantar políticas de Educação em Tempo Integral (ETI) que, de certa forma, minimizassem as desigualdades sociais, garantindo, assim, o direito de aprender de cada cidadão. Apresenta também a fundamentação legal que ampara a proposta da Educação em Tempo Integral em âmbito nacional.

A segunda seção traz um breve histórico das iniciativas do tempo integral no Estado do Amazonas, desde a implantação dos centros de excelência na década 1990 até a organização atual da Proposta Curricular Estadual de 2011 e a criação dos Centros de Educação de Tempo Integral (CETI) e das Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI).

Em continuidade, na terceira seção, é exposto o cenário da Escola Estadual de Tempo Integral CETI, *lócus* da pesquisa, desde a sua organização até a divisão dos tempos e espaços escolares nos quais ocorre a educação em tempo integral, com o intuito de perceber os caminhos e estratégias adotados pelo estado para garantir o direito a aprendizagens significativas, oportunizando, assim, a formação de sujeitos autônomos. Dessa forma, essas seções nos permitem traçar um panorama geral da ETI no Brasil e no estado do Amazonas como tentativa de contribuir para a reflexão sobre as proposições curriculares adotadas pela instituição e a formação proporcionada a esses sujeitos.

1.1 CONTEXTO NACIONAL E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DO TEMPO INTEGRAL

A Educação Integral no Brasil dá seus primeiros passos na primeira metade do século XX, com pensamento e “ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores” (MOLL, 2009, p. 15). Tais propostas embasavam-se em ideologias diversas e, na maioria das vezes, contraditórias. No texto de referência para o debate nacional da educação integral, Jaqueline Moll (2009, p. 15) cita como exemplo o surgimento no Brasil do movimento conhecido como Ação Integralista Brasileira, nos anos 1930, sob a liderança de Plínio Salgado, que defendia a educação integral tendo como base a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, concepção que possuía um viés conservador. O movimento anarquista, por sua vez, acreditava em uma política emancipadora, na qual a educação era vista como mais libertária, pensamento que ia ao encontro da educação anarquista¹ postulada pelos pensadores Pierre-Joseph Proudhon² (1809-1865), Mikhail Bakunin³ (1814-1876), entre outros, na qual a ênfase era a igualdade, a autonomia e a liberdade humana.

Ainda na década de 1930, um grupo de intelectuais, fundamentados pelas ideias de John Dewey, filósofo norte-americano e grande pensador da Escola Nova que “enfatizava que a educação é vida e não preparação para a vida” (CENPEC, 2011, p. 19), buscou implantar escolas que vivenciassem essa concepção de educação integral. Assim, em 1932 surge no Brasil o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova com ênfase na “universalização da escola pública, laica e gratuita” (LIMA, 2014, p. 17). Esse manifesto teve como personagens principais Fernando de Azevedo (1894-1974), além de outros humanistas, destacando-se aqui Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova surge com o intuito de reformular e criar novas diretrizes para a educação brasileira, que até então fora instalada para

¹ Também é chamada de educação libertária ou pedagogia libertária, pois os anarquistas veem na liberdade o princípio básico da vivência social (GALLO, 2009, p. 14).

² Filho de camponês, gráfico e filósofo francês, tornou-se um dos mais importantes pensadores sociais do século XIX, tendo cunhado para si o termo “anarquista”, usado de forma pejorativa na Revolução Francesa, contudo resgatando seu sentido original “a negação da autoridade instituída” (GALLO, 2009, p. 21).

³ Filósofo Russo, filho de grandes proprietários de terra arruinados, fez parte do grupo “jovens hegelianos” na Alemanha, onde teve contato com a filosofia de Hegel e sua perplexidade frente à situação social da Europa, às injustiças e à opressão. Dedicou sua filosofia ao socialismo, para a transformação da sociedade (GALLO, 2009, p. 26).

atender uma necessidade estritamente burguesa (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932]). Esse manifesto defendia uma educação nova desvinculada dos privilégios determinados pela condição econômica e social do indivíduo, preconizando ainda a igualdade de direitos e que as diferenças se pautavam apenas nas capacidades biológicas de cada um. Nessa perspectiva, a educação deveria reconhecer que todo indivíduo tem direito a ela, independentemente das condições sociais e econômicas nas quais se encontra, tendo como limitação somente suas aptidões naturais. Na concepção desses pensadores, a educação deveria assumir seu caráter social e, como tal, sua finalidade deveria se sobrepor aos limites de classes, assumindo, portanto, um aspecto mais humano; por conta disso, ela deveria ser pública e gratuita, tendo como finalidade “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 40). Assim, um novo ideal de educação foi defendido e desenvolvido no Brasil de modo que causou importantes impactos e transformações políticas, econômicas e sociais.

No período de 1922 a 1935, deu-se início no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, a um projeto pedagógico respectivamente administrado por Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935). Segundo Chaves (2002), nesse período a educação brasileira foi marcada por profundas transformações e inovações pedagógicas alicerçadas nos princípios da Escola Nova e nos princípios de cada administrador. No decorrer de sua administração, Anísio Teixeira aprofundou as propostas de seus antecessores e, assim como eles, lutou por “uma escola pública igual para todos e que tivesse como base a educação integral” (CHAVES, 2002, p. 47).

Anísio Teixeira, em sua administração, instalou no Rio de Janeiro as Escolas Bárbara Otoni, Manuel Bonfim, México, Argentina e Estados Unidos, escolas experimentais funcionando como “escolas-laboratórios” que tinham a responsabilidade de “ensaiar e experimentar os novos métodos” (CHAVES, 2002, p. 49). A Educação integral, nessa perspectiva, pretendia dar uma maior autonomia, tanto aos professores quanto aos alunos, para a elaboração do seu currículo escolar: baseada no interesse do aluno, teria mais chance de superar a fragmentação e o isolamento do ensino concorrendo para o desenvolvimento de um ensino integral.

Nos anos 1950, na função de Secretário de Educação e Saúde da Bahia, Teixeira inaugurou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a escola-parque. De acordo com Marcos Antonio Chagas, Rosemaria Silva e Silvio Claudio Souza (2012) essa escola foi projetada e pensada para ser uma escola moderna⁴, em consonância com os ideais republicanos, atendendo integralmente aos alunos de maneira a conduzi-los a uma formação cidadã para o trabalho e, ao mesmo tempo, integrada às necessidades sociais. Tratava-se de uma escola que objetivava fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente, na vida dos menos favorecidos.

Com o reconhecimento internacional das escolas-parques, mais tarde elas foram instaladas pelo próprio Teixeira na cidade do Rio de Janeiro, pela nomenclatura de “escolas-laboratórios, ou de demonstração por meio dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p.75), sendo que as propostas eram similares às da educação implantada em Salvador.

Essa mesma proposta das escolas-parques foi implantada em Brasília, no ano de 1961, por meio do “Programa Educação para o Desenvolvimento”⁵, para o qual foram convocados os educadores Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos. Solicitado pelo presidente Juscelino Kubitschek, a pretensão era a de que o plano educacional de Brasília fosse um modelo a ser seguido nacionalmente. Na concepção de Kubitschek (2000), o ensino recomendado pelo plano era novo e preconizava que

[...] O dia letivo seria integral. A escola, como centro de preparação para a vida moderna, estimularia a afirmação de atitudes, e cultivaria aspirações, oferecendo oportunidades à criança, ou ao adolescente, para se ajustar às exigências de uma civilização técnica e industrial, sempre em mutação (KUBITSCHEK, 2000, p. 142).

Havia grande similaridade entre o Plano Educacional de Brasília e as proposições educacionais anteriormente formuladas por Teixeira para os estados da Bahia e do Rio de Janeiro. As bases desse modelo foram o projeto arquitetônico e a

⁴ Diferente do padrão da época, “pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focalizada no aluno e suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão [...] integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligada ao mundo do trabalho [...] uma escola integrada socialmente” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 75).

⁵ Programa que visava à concretização de uma das metas da política nacional-desenvolvimentista proposta pelo governo de Juscelino Kubitschek, tendo como objetivo não “apenas dar educação, mas preparar a juventude que já reclamava mais amplos horizontes” (KUBITSCHEK, 2000, p. 137).

proposta educacional que compreendia a Educação primária oferecida nos Centros de Educação Elementar, a Educação Média (ou secundária) a ser realizada nos Centros de Educação Média e a Educação Superior (TEIXEIRA, 1961).

Com relação aos Centros de Educação Elementar, os alunos de 4, 5 e 6 anos eram atendidos nos jardins de infância, ao passo que nas Escolas-Classes e Escolas-Parques o atendimento destinava-se às crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Nessa proposição de escola, o ensino dividia-se nos setores da “instrução [...] e o da educação [...]” (KUBITSCHEK, 2000, p. 142). A educação tradicional e instrucional, com base nas disciplinas do currículo comum, era desenvolvida nas escolas-classe por um período de 4 (quatro) horas. Após esse período, os alunos eram encaminhados para as escolas-parque, onde eram desenvolvidas

[...] as atividades socializantes, recreativas e artísticas (música, teatro, dança, pintura, cinema, exposições, grêmios e ginástica) e trabalho manual e artes industriais (costura, bordado, encadernação, tapeçaria, cestaria, cartonagem, cerâmica, trabalhos em madeira, em metal e outros materiais) (KUBITSCHEK, 2000, p. 142).

As Escolas-parque funcionavam como uma complementação das atividades desenvolvidas nas escolas-classe, sendo que sua estrutura contava com biblioteca infantil, museu, pavilhão de atividades de artes industriais, um conjunto para atividades de recreação, atividades sociais, dependências para refeitório e administração e pequenos conjuntos residenciais para menores abandonados de 7 a 14 anos ou sem família (TEIXEIRA, 1961, p. 195). Esse modelo arquitetônico foi projetado por Oscar Niemeyer para atender às especificidades do projeto.

Segundo Walter Pegorer (2014), o Plano Educacional desse projeto fixava a frequência diária dos alunos, em turnos diferentes, tanto às escolas-parques quanto às escolas-classes, de modo que passassem quatro horas em cada uma das escolas, estendendo o horário escolar por oito horas divididas entre o ensino propedêutico e as atividades de artes, trabalho e de convivência social, oferecendo às crianças possibilidades de um desenvolvimento pleno.

Além dessa iniciativa, outra experiência na educação integral a ser destacada foram os Ginásios Vocacionais implantados em São Paulo também na década de 1960. Vale destacar que a Educação vocacional foi normatizada pela Lei n. 6.052/61, prevendo no seu artigo 21 que

Artigo 21- Os cursos Vocacionais de 2 ou 4 anos de duração, de 1º ciclo do ensino de grau médio, terão o caráter de curso básico destinado a proporcionar cultura geral, explorar as aptidões dos educandos e desenvolver suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e para os estudos posteriores (SÃO PAULO, 1961, p. 4).

Diante disso, a educação vocacional tinha como foco principal o desenvolvimento da criança e do adolescente por meio de uma série de atividades que os conduzissem a uma formação integral, com vistas ainda a uma orientação para o trabalho. Vale destacar que o curso vocacional se direcionava às crianças e adolescentes entre 11 a 14 anos devidamente matriculadas no curso ginásial, equivalendo atualmente aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Para isso, o curso foi subdividido em Iniciação Vocacional a ser ministrado nos dois primeiros anos do ginásial e o Básico Vocacional ou Ginásio Vocacional, ministrado nos últimos dois anos dessa etapa.

De acordo com o artigo 277 do Decreto n. 38.643/1961, para atender aos objetivos da educação vocacional os cursos deveriam incluir:

- 1) Disciplinas de cultura geral e práticas educativas de nível correspondente às existentes no curso ginásial, destinadas a reforçar e ampliar conhecimentos básicos necessários à vida social e econômica e a estudos posteriores;
- 2) Matérias de iniciação técnica e práticas profissionais, sociais e domésticas destinadas a explorar aptidões, desenvolver habilidades e despertar o interesse para carreiras técnicas;
- 3) Estudo dirigido, realizado na própria escola, como parte integrante dos trabalhos escolares;
- 4) Atividades extracurriculares, necessárias às várias matérias ou destinadas ao desenvolvimento físico, psicológico e social do educando;
- 5) Estudo médico físico, psicológico e social e escolar do educando a fim de servir de base para a orientação de estudos e de trabalho futuro (SÃO PAULO, 1961, p. 34).

É importante pontuar que o curso vocacional oferecia tanto disciplinas do currículo básico do nível ginásial quanto atividades diferenciadas que desenvolvessem os alunos nas diversas dimensões humanas. Para isso, o currículo do curso compreendia: i) disciplinas de cultura geral obrigatórias: Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Inglês (no caso do curso de Iniciação Vocacional), ou Francês ou Latim, em caráter optativo no caso do curso Básico Vocacional; ii) práticas educativas de caráter obrigatório: Educação Física,

Educação Musical, Educação Familiar, Social e Cívica; e iii) matérias de iniciação técnica: Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Artes Plásticas e Economia Doméstica (SÃO PAULO, 1961, p. 36).

Cabe destacar que as atividades extracurriculares deveriam ser desenvolvidas no decorrer da semana com a definição de um dia específico para esse fim. Além disso, a partir da 3ª série do Curso Vocacional o aluno optaria, considerando a disponibilidade escolar, por duas matérias da Iniciação Técnica, e na 4ª série a opção deveria girar em torno de uma ou duas modalidades escolhidas na terceira série. Na tentativa de cumprir todas essas atividades propostas para o Curso Vocacional, a jornada escolar diária seria de no mínimo 6 (seis) e no máximo 8 (oito) horas, incluindo-se os intervalos para almoço e repouso, totalizando uma carga horária de 33 a 44 horas semanais.

Segundo Oliveira (1986, p. 54), a proposta do Ensino Vocacional incorporou, além das proposições da Escola nova, outros aportes teóricos, tais como os postulados por Paulo Freire de que a educação deve-se realizar no meio social no qual vivem. Nessa perspectiva, “[o] objetivo do processo educativo seria, então, permitir o florescimento das potencialidades individuais de cada aluno, levá-lo a conscientização de si mesmo e da realidade circundante” (OLIVEIRA, 1986, p. 54). Por conta disso, o planejamento curricular de cada instituição era elaborado a partir de uma sondagem na comunidade, associada a estudos sociológicos que inserisse a problemática em um quadro mais amplo, de modo que o currículo escolar funcionasse como uma resposta às problemáticas levantadas. Por isso, o ensino vocacional foi estruturado em unidades pedagógicas formadas por “situações-problema sugeridas aos alunos ou descobertas por eles e abordadas no decorrer do ano letivo em suas facetas e aspectos diversos, segundo uma linha que ia do particular para o geral” (OLIVEIRA, 1986, p. 55), problematizando, assim, a escola, a comunidade, a cidade, o Estado, o país e o mundo.

Outra proposta vivenciada nos Ginásios Vocacionais foi a integração entre escola e comunidade por meio de uma “ação comunitária’ que consistia na realização de pequenos projetos que promoviam uma ação social efetiva” (OLIVEIRA, 1986, p. 58). Assim, fica evidente a proposição de uma educação que viabilizava uma formação integral dos alunos, pautada nas realidades que os circundava.

Após o período da ditadura militar, a partir das experiências de Anísio Teixeira e, desta vez, idealizados por Darcy Ribeiro, surgem os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, construídos e implantados no estado do Rio de Janeiro nas gestões do então governador Leonel Brizola. No período de sua gestão, foi instituído o Programa Especial de Educação (PEE) em duas etapas, a primeira instituída nos anos de 1983-1986 e a segunda, nos anos de 1991-1994. Durante os dois governos de Brizola, em média foram construídos quinhentos e sete unidades educacionais; mais uma vez, o projeto arquitetônico ficou sob a tutela de Oscar Niemeyer e sua estrutura abria precedente para receber a denominação de “Escola Integral em horário integral” (MOLL, 2009, p. 16), visto que apresentava aspectos inovadores tanto na estrutura física das escolas quanto na proposta educacional com atividades que demandavam uma “articulação coletiva do trabalho pedagógico” (CAVALIERE, 2002, p. 101).

Na concepção de Candido Gomes, embora em meio às inúmeras críticas, enquanto proposta de tempo integral é possível destacar nos CIEPs pontos positivos para a educação brasileira, dentre os quais:

[...] o horário integral para os professores, o tempo disponível para aperfeiçoamento e planejamento; o trabalho conjunto de docentes e funcionários não docentes; a formação continuada, que se fazia nos próprios Cieps a partir dos problemas específicos da realidade vivida; o conjunto relativamente estável dos profissionais; a articulação coletiva do trabalho pedagógico e o clima positivo do professorado. [...] autonomia e participação, inclusive da comunidade, foi observado como outra vantagem, assim como a ligação duradoura com a proposta original [...] (GOMES, 2010, p. 59).

Mesmo com essa proposta inovadora, estudos realizados por Cavaliere (2009) e Gomes (2010) revelam que a implantação desses centros educacionais possuía fragilidades, tais como as atividades implementadas por meio de “artifícios administrativos” (GOMES, 2010, p. 61-62) que não foram integradas efetivamente ao ensino e a descontinuidade da política educacional para os CIEPs. Outra fragilidade foi a visibilidade política dada aos prédios dos CIEPs, fato que recebia muitas críticas. Por fim, os centros educacionais acabaram por não alcançar o nível de qualidade traçado pela proposta inicial do plano. Ainda assim, as fragilidades apontadas não reduzem a grandiosidade dessas proposições implementadas ao longo de quatro décadas que possibilitaram à educação nacional experiências significativas para uma formação mais integral e humana.

Ainda no cenário nacional, as proposições de uma formação integral humana foram intensificadas pelo processo de redemocratização do Brasil. A própria década de 1980 foi um período marcado pela busca do atendimento às demandas da sociedade, que tencionavam romper definitivamente com quaisquer resquícios da ditadura militar, reafirmando o direito à liberdade e à igualdade de condições e acesso aos bens sociais e culturais, inclusive à educação. Assim, toda a ação política desse movimento resultou na aprovação da Constituição Federal de 1988 e, conseqüentemente, na ampliação dos direitos sociais dos cidadãos.

Com relação à área educacional, inicia-se um processo de fortalecimento e reconhecimento de haver garantias do direito ao ensino significativo para todo cidadão, ficando estabelecido no artigo 6º da Constituição Federal (CF) de 1988 de que a educação é o primeiro direito social (BRASIL, 1988), validando a sua importância para o desenvolvimento social. Além desse artigo, a CF, em seu artigo 205, enfatiza o lugar da educação como “o direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundamento da cidadania e da preparação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 76). Desse modo, os dois artigos tratam de uma educação emancipadora e de qualidade, com capacidades suficientes para que o ser humano desenvolva-se plenamente.

Na perspectiva de uma educação que vise à formação integral, o artigo 206 da CF, ao tratar dos princípios educacionais prevê, respectivamente, em seus incisos I e II, “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, p. 76), ampliando a concepção de ensinar e reafirmando, segundo o Ministério da Educação, uma liberdade que, para ser exercida, exige a transposição dos muros da escola. Para isso, esse mesmo artigo ressalta os condicionantes essenciais para a garantia desse direito e do padrão de qualidade da educação pública, quais sejam “i) valorização dos profissionais do magistério; ii) gestão democrática; iii) piso salarial, em âmbito nacional, para os profissionais da educação pública” (BRASIL, 1988, p. 76).

A Constituição Federal preconiza, no seu artigo 205, que a educação é direito de todos, atribuindo essa responsabilidade ao Estado, à família e à sociedade; a essa última, tal responsabilidade deve se dar pela colaboração entre os entes federados. Por conta disso, em seu artigo 208, a CF estabelece que esse dever estatal para com a educação básica deve transpor os muros escolares, incluindo-se

a esse atendimento, conforme o inciso VII do mesmo artigo, “programas suplementares” (BRASIL, 1988, p. 77) que vão desde o material didático até a assistência à saúde dos alunos em qualquer etapa da educação básica, visto que sem isso a aprendizagem deles pode ser prejudicada. Logo, a responsabilidade por essa formação integral aplica-se a todos nós (família, estado e sociedade), havendo, pois, a necessidade da construção coletiva de um projeto educativo que responda a esses anseios da sociedade.

Voltando a atenção ao que é proposto na Constituição Federal de 1988, percebe-se que os ideais postulados pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova são reafirmados constitucionalmente, desde o objetivo da educação de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 40) até a possibilidade de se instituir a corresponsabilidade entre Estado e família, conforme aponta Azevedo:

[...] Por isso, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar, as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – família e escola [...] (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 43).

Ainda na perspectiva do direito constitucional, cabe asseverar, conforme o artigo 213 da Constituição Federal, a possibilidade de colaboração entre escolas públicas e não públicas para a oferta de atividades e experiências de aprendizagens diferenciadas com vistas a atender as necessidades dos estudantes. Em especial, esse artigo nos leva a entender que tais atividades requerem uma ampliação da jornada escolar, destinando, inclusive, recursos para “escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes em educação” (BRASIL, 1988, p. 78). Assim, fica visível que, a partir da Constituição Federal, a orientação é que a educação prime pela formação plena do indivíduo.

Nesse contexto, juridicamente, é garantido o direito à educação integral e sua inscrição no campo das políticas públicas e políticas educacionais destinadas a todo o alunado, sejam crianças, jovens ou adultos. Há, portanto, um amparo legal para o *pleno desenvolvimento* por meio da educação, que na concepção de Cavaliere (2014, p. 1214) seria uma “formação integral do indivíduo em seus aspectos

cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos”. Para isso, a própria legislação, além de dividir essa responsabilidade entre Estado, família e sociedade, deixa entrever a necessidade da ampliação da jornada escolar para a concretização dessa formação.

As leis posteriores à Constituição Federal que normatizam a educação também reafirmam o direito à educação em tempo integral, validando os ideais democráticos referenciados por Teixeira. É o caso da LDB (9.394/1996), que “aponta como horizonte da política educacional o aumento progressivo da jornada escolar, a valorização das ações educacionais para além do currículo escolar padronizado e a necessária articulação entre escola e sociedade” (CENPEC, 2011, p. 21).

Essa posição da atual LDB é percebida em seu artigo primeiro ao afirmar que a educação escolar deve ocorrer em instituições próprias, nas quais deve ser primado o processo educativo, pautado na relação ensino-aprendizagem. Um ponto a ser destacado remete à importância da formação integral em jornada ampliada suscitada por esse artigo, e reafirmada pelo Ministério da Educação (MEC) na cartilha de orientação que aponta caminhos para se ampliar a educação integral. São expandidos, nesse sentido:

os limites das práticas educacionais tradicionais ao dizer que a educação abrange, além dos processos escolares formais, processos formativos na família, convivência, trabalho, instituições de ensino, movimentos sociais e organizações da sociedade civil (MOLL, 2011, p. 41-42).

Percebe-se nesse trecho um convite a se pensar políticas públicas que auxiliem no ensino significativo aos estudantes e, de certa forma, seja estendido às famílias e à sociedade, por meio de atividades organizadas e realizadas em uma comunidade de aprendizagem que se preocupa e participa da elaboração de projetos educativos próprios para educar a si mesma, sua comunidade, suas crianças e jovens; de certa forma, ela se corresponsabiliza pela formação das novas gerações.

Quanto a isso, o artigo 34 da LDB (9.394/1996) também prevê para o Ensino Fundamental uma ampliação progressiva da jornada para o tempo integral, destacando, ainda, a importância de uma formação integral que amplie as “possibilidades de desenvolvimento humano” (MOLL, 2011, p. 26). Fica evidente que

a educação integral ganha destaque no cenário nacional, sendo fruto de todo o reordenamento constitucional expresso na CF de 1988.

Ao mesmo tempo, a Constituição de 1988 estabelece o caráter protecionista das crianças e adolescentes, regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela LDB. Nesse novo contexto legal, se consolida uma rede de proteção e desenvolvimento humano vinculada a esses sujeitos. Ao dar destaque a essa proteção integral, em sintonia com o artigo 227 da CF, o ECA prevê em seu artigo 4º que os segmentos e instâncias sociais devem “assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária [...]” (MOLL, 2011, p. 42). De acordo com essa lei, a educação é responsabilidade de todos, devendo contar, então, com a colaboração e cooperação dos entes sociais. Essa articulação social e governamental pode efetivar a educação em tempo integral, de modo a assegurar a todos os direitos previstos no artigo 4º do ECA.

Na tentativa de efetivar o direito estabelecido por essas leis, em 1991, na gestão do presidente Fernando Collor de Mello, criou-se o Projeto Minha Gente, “cujo objetivo era de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente” (PEGORER, 2014, p. 31). Deu-se inicialmente o nome de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) ao espaço físico para o atendimento social integrado. Posteriormente, no âmbito do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA⁶), instituído na Gestão do Presidente Itamar Franco, esses centros ficaram conhecidos como CAICs – Centro de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes. De acordo com Sobrinho e Parente (1995, p. 7), a ênfase dada no CAIC era ao atendimento integral pautado em uma pedagogia específica, de forma a garantir a assistência a esses alunos sem a necessidade de uma estrutura para isso, e sim uma proposta a ser aplicada em qualquer espaço físico.

⁶ Programa do Ministério da Educação e do Desporto criado para coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais e municipais, organizações não-governamentais e com cooperação de organismos internacionais (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 8).

Tendo absorvido “toda a estrutura organizacional, o acervo patrimonial, a programação orçamentária e financeira aprovada para o Projeto Minha Gente, os planos plurianuais de investimentos e os ativos e passivos do projeto” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 8), o PRONAICA ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais do MEC. Segundo Coutinho (s/d, p. 6), outra proposta bem definida do programa refere-se ao “compartilhamento das atribuições e responsabilidades financeiras entre as três esferas administrativas”, ficando a elaboração do projeto arquitetônico, a construção da estrutura física, a instalação dos equipamentos, a coordenação geral e técnica do programa, bem como sua avaliação, sob a responsabilidade do Governo Federal; a esfera estadual, por sua vez, assegurava ao programa os recursos humanos e as despesas de manutenção dos centros; e, por fim, aos municípios cabia a concessão do terreno e a manutenção das unidades, em parceria com a esfera estadual e demais setores da iniciativa privada.

Cabe destacar que todas as regiões do país foram contempladas com unidades dos CAICs, sendo que as regiões Sudeste e Nordeste foram as mais beneficiadas e a região Norte foi a que menos se beneficiou. Por conta disso, constata-se a expressividade desse programa para a sociedade brasileira no tocante ao atendimento integral à criança a fim de superar as carências de crianças e adolescentes, promovendo a atenção integral à criança. Ainda assim, o PRONAICA apresentou sérios problemas quanto a sua execução; dentre eles, Sobrinho e Parente (1995, p. 18) apontam a vulnerabilidade do programa como um dos principais problemas acarretados pelos equívocos e simplificações nas estratégias, culminando na difícil execução do mesmo. Atualmente, restam alguns CAICs atendendo na perspectiva da educação em tempo integral; entretanto, a manutenção dessas unidades é realizada especificamente por incentivos estaduais e/ou municipais, fato que, certamente, limita ampliação do atendimento dessas unidades.

A educação em tempo integral permanece entre os anseios sociais e ganha destaque nas esferas governamentais. Prova disso é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabeleceu a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas mais necessitadas, para as crianças em idades menores, para as famílias de baixa renda, quando os pais trabalham fora de casa” (CAVALIERE, 2014, p. 1208). Contudo, nesse plano, a educação em tempo integral (ETI) aparece “diluída” nas demais

metas, abrangendo da Educação Infantil até o Ensino Fundamental, excluindo-se o Ensino Médio. Diferentemente do primeiro, o PNE atual (2014-2024) mantém o sentido compensatório da educação em tempo integral, embora ela seja tratada em uma meta específica, a meta 6, composta por 9 (nove) estratégias destinadas a todos os níveis da educação básica.

Na primeira década de 2000, a educação integral foi incluída com mais intensidade nas agendas governamentais, culminando em uma série de experiências disseminadas no cenário nacional e estadual. Dentre essas experiências, podemos mencionar os Centros Educacionais Unificados (CEUs), instituídos na cidade de São Paulo, no ano de 2003. O projeto dos CEUs foi estruturado “a partir de experiências educacionais e conceitos pedagógicos propostos por políticas públicas provenientes de diferentes partes do Brasil” (SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 3), esboçando proposições assistencialistas às famílias e ofertando, assim, um atendimento integral às crianças e adolescentes.

O Decreto Municipal n. 42.832/2003 institui as diretrizes do Programa, reafirmando que os CEUs devem atender às regiões menos favorecidas, por isso os centros unificados deveriam ofertar atividades no âmbito cultural, educacional e esportivo. Dessa forma, os CEUs caracterizam-se como um “complexo onde diversos setores convivem concomitantemente” (SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 5); o programa pretendia, justamente, garantir um espaço no qual as atividades oferecidas desenvolvessem e incentivassem o pensamento crítico de todos os envolvidos no processo educativo, como pais, alunos, professores e comunitários.

Esse programa trouxe inúmeras contribuições para o atendimento em tempo integral, beneficiando alunos e comunidades que necessitavam de assistência para uma formação que desenvolvesse as diversas dimensões humanas. Por conta disso, a cidade de São Paulo ainda mantém nos CEUs o atendimento na perspectiva de formar pessoas mais humanizadas e preparadas para atuar na sociedade como cidadãos críticos.

Dentre outras experiências pode-se citar uma iniciativa municipal, da cidade de Apucarana, no Paraná. A cidade instituiu o Programa de Educação Integral, regulamentado pela Lei Municipal n. 90/2001, em funcionamento ininterrupto desde então. Segundo Moll (2009), o objetivo principal do programa é superar a divisão de turnos, primando por um desenvolvimento integral dos alunos em seus aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos. O principal diferencial dessa

iniciativa consiste no sucesso em estabelecer um relacionamento com a sociedade civil, através dos chamados “Pactos”. Por meio do “Pacto pela Educação”, “Pacto pela Responsabilidade Social”, “Pacto pela Vida” e “Pacto por uma cidade Saudável”, foram celebradas significativas parcerias com a comunidade, que viabilizaram a realização de uma educação integral de sucesso.

Outro importante documento que fundamenta a educação em tempo integral é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual “prevê ações para todos os níveis da Educação Básica” (MOLL, 2011, p. 43). Dentre esse conjunto de ações podemos mencionar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 e o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e Decreto n. 7.083 de 27/01/2010, que tratam das disposições para a educação integral.

O referido programa é composto por ações articuladas que tendem a fomentar a educação integral no âmbito das escolas públicas brasileiras, priorizando a realização de projetos e programas específicos para esse fim. O programa tem por objetivo “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de Educação Básica em Tempo Integral” (LIMA, 2014, p. 27).

Nas palavras de Moll (2012, p. 131), o Programa Mais Educação foi implantado na perspectiva de responder à agenda da educação integral, tendo como tarefa essencial o “mapeamento das experiências de educação em tempo integral e ‘reavivamento’ da memória histórica nesse campo” e, conseqüentemente, intentar em uma “*desnaturalização* da escola em turnos” buscando novas formas operacionais para tornar realidade a educação integral.

Cabe destacar que, no âmbito das proposições do PME, o programa adota a estratégia da intersetorialidade do governo federal com o intuito de promover a ampliação “de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas” (MOLL, 2012, p. 132). Para isso, é imprescindível o diálogo entre as atividades e o projeto político-pedagógico das escolas públicas, bem como, com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE) a fim de elaborar-se um plano, no qual se possam visualizar as necessidades das escolas. Por isso, as atividades foram subdivididas em dez macrocampos que apresentam mais de 60 atividades, dentre as quais a escola pode

optar por 5 (cinco) ou 6 (seis), visando “a ampliação do horizonte formativo” (MOLL, 2012, p. 133), podendo converter-se em um currículo mais significativo que auxilie na reorganização do tempo escolar e nas aprendizagens significativas para os alunos.

Dentre os objetivos do PME, conforme o artigo 3º do Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, pode-se mencionar:

- I – formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV – disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral;
- V – convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010, p.1).

Fica evidente que o programa propõe objetivos de implantação tanto de políticas quanto de programas que viabilizem uma formação humana nas suas diversas dimensões; além do mais, o programa baseia-se em uma ampliação da jornada escolar que represente uma mudança na rotina escolar e, de certa forma, imprima mais qualidade ao ensino ofertado nas instituições públicas da educação básica.

Jaqueline Moll (2012) pontua ainda que a educação integral no Brasil possui três marcos históricos significativos: o primeiro marco foram as Escolas-Parque/Escolas-Classe fundamentadas nas proposições escolanovistas e idealizadas por Anísio Teixeira; o segundo foram os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro; e o terceiro marco histórico é a criação do Programa Mais Educação. É importante frisarmos que as duas primeiras tentativas em ofertar a educação em tempo integral, ainda presentes na atualidade, foram marcadas pela descontinuidade da política de tempo integral brasileira. Contudo, o PME é implantado na perspectiva de superar essa descontinuidade histórica da política de ETI.

Muitas escolas aderiram ao PME, como é o caso da rede Municipal de Diadema, em São Paulo, que criou a versão local, o “Programa Diadema Mais

Educação”, com foco na qualidade do Ensino Fundamental, principalmente nos três primeiros anos. A estrutura do programa educacional implantado em Diadema segue os parâmetros do PME, sendo que o desdobramento do programa se deu por ações “intersectoriais como forma de garantir o conceito de integral” (COUTO; SANCHES; RAMOS, 2012, p. 428). O modelo educacional implantado nesse município apresenta avanços importantes para a implementação da proposta de educação integral, tais como: construção de um currículo único, organização do tempo escolar, alimentação de qualidade, ações intersectoriais e o fortalecimento das redes educativas. Por outro lado, apresenta desafios compreendendo desde dificuldades estruturais até o descompasso do investimento federal na educação integral.

O caminho seguido por Diadema é o mesmo que muitas redes municipais brasileiras trilharam – e os desafios não foram diferentes. Por conta da necessidade de viabilizar uma educação dita integral, o PME propõe ações externas ao ambiente escolar, com vistas à construção de um projeto educativo que integre diversos atores da sociedade. Assim, o atendimento em horário integral exige soluções inovadoras, entre elas a organização do tempo, visando garantir “um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades [...] que favoreça o bom aproveitamento escolar” (CAVALIERE, 2002, p. 101), e não apenas ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola para um possível aumento dos conteúdos propedêuticos, mas sim para oferecer um desenvolvimento das crianças e adolescentes, considerando as múltiplas dimensões desses sujeitos.

Para isso, o Ministério da Educação (MEC) aponta caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada por meio de uma cartilha de orientações (MOLL, 2011). Vale ressaltar a orientação do programa de que uma formação dita integral transcenda os muros da escola e articule-se às possibilidades que a cidade ou comunidade oferecem para a educação dos alunos inseridos naquela realidade. Dessa maneira, todas as escolas que tentem oferecer uma educação integral podem vincular as atividades educativas aos inúmeros territórios em que a escola está situada, indo ao encontro com a perspectiva da “cidade educadora” e de “territórios educativos” presente nas principais orientações do PME.

Quando se pensa na viabilização da implementação da modalidade de educação integral a partir de uma perspectiva de democratização do acesso à educação, é importante pensarmos na maneira com que ele pode ser promovido em um país com uma grande população e dimensões continentais. Nesse sentido, a

questão dos investimentos trata-se de um ponto nevrálgico para a implementação da educação integral nas unidades educacionais. Quanto a isso, instituiu-se na década anterior o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, em substituição a este, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Aprovado pela lei n. 11.494/07, de 20 de junho de 2007, o FUNDEB destina recursos específicos para a educação em tempo integral e, ao mesmo tempo, amplia a possibilidade de que ocorra para toda a educação básica, conforme o artigo 10, em seu parágrafo 3º: “[p]ara os fins do dispositivo neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental” (BRASIL, 2007, p. 6).

Acompanha-se uma ampliação, na legislação brasileira, do atendimento a uma educação integral, pois a esta ganha notoriedade ao ser estendida para toda a educação básica, como visto na meta 6 do PNE estabelecido para o período de 2014 a 2024, que pretende “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (das) alunos (alunas) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 8). Essa meta configura um grande desafio para as esferas governamentais brasileiras, visto que, para concretizá-la em dez anos, a política de tempo integral não deve apenas imprimir discursos, mas, principalmente, se concretizar a partir de ações efetivas para torná-la realidade no interior das escolas brasileiras. Além disso, não se pode esquecer que, mesmo havendo recursos federais disponíveis para esse formato educacional, faz-se urgente destinar recursos suficientes que subsidiem essa educação transformadora, significativa e necessária para a sociedade brasileira.

A questão dos recursos conduz a uma aceitação da educação em tempo integral por parte da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Contudo, não se pode perder de vista que o eixo central de tais planos e investimentos deve ser a oferta de uma educação equânime, qualitativa que prime pelo direito a aprendizagens significativas a cada um dos estudantes brasileiros. Desta feita, o país, nas suas diversas esferas, foi estabelecendo alguns programas na perspectiva da Educação Integral como uma das possibilidades para o alcance da qualidade educacional.

Vê-se que o contexto nacional é marcado por inúmeras experiências na tentativa de implantar uma educação inovadora com o intuito de desenvolver as diversas dimensões do ser humano. Basicamente, a educação integral surge com as proposições de Teixeira, sendo que, a partir desses postulados ela vai, ao longo do tempo, sendo aprimorada e inserida nas agendas governamentais até se tornar dispositivo previsto em lei. Considera-se, ainda, que o arcabouço legal da educação em tempo integral configura-se como um ponto positivo para essa política educacional; no entanto, a possibilidade de os governos estaduais e municipais optarem pela educação a ser conduzida nas instâncias educacionais pode comprometer a implementação ou não da política de tempo integral. Importante destacar que, às vezes, a implantação da política educacional em tempo integral é marcada apenas pela ampliação da jornada escolar, sem a oferta de atividades que culminem na formação integral.

No Brasil, são diversas as experiências da oferta de educação em tempo integral. De Norte a Sul, há experiências positivas ou mesmo que não deram certo, seja por conta da limitação orçamentária governamental, seja por descontinuidade política; de um jeito ou de outro, surgiram inúmeros programas estaduais ou municipais fundamentados na proposta de educação integral, como é o caso do Estado do Amazonas, conforme se abordará na próxima seção.

1.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO AMAZONAS

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM), órgão integrante da Administração Direta do Poder Executivo, conforme Lei Delegada n. 78/2007, tem como finalidade

- I. a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação;
- II. a execução da Educação Básica: ensino fundamental, médio e modalidades de ensino;
- III. a assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino; (AMAZONAS, 2007, p. 15).

Com todas essas responsabilidades, cabe à SEDUC/AM propor políticas e programas como atividades fins e meios para a consolidação da oferta de uma educação pública de qualidade. Dentre inúmeras ações voltadas para a educação

pública, o estado do Amazonas instituiu a sua primeira iniciativa de promoção da educação em tempo integral no segmento do Ensino Médio, a partir, principalmente, das reformas educacionais que, durante as décadas de 1970 a 1990 incentivavam o ensino profissionalizante com o objetivo principal de estreitar “a relação entre escola e mercado de trabalho em resposta a uma aparente necessidade de uma mão de obra de nível técnico médio” (BROOKE, 1985, p. 90).

Sob a vigência da lei n. 5.692/1971, o estado do Amazonas na década de 1990 instituiu o Programa de Reestruturação do Ensino Médio (PROMED). Dentre outras ações, o PROMED criou os Centros de Excelência Profissionais (CEPs), amparados pela Resolução n. 051/1996 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas e pela Norma Pedagógica n. 01/1996 da Secretaria Estadual de Educação. Esses centros ofereceram uma formação integral profissionalizante, que, de certa forma, nos dá indícios e subsídios importantes para entender a política de tempo integral implantada posteriormente nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. Segundo Janilce Ferreira (2012), a proposta inicial do projeto visava atender sete escolas públicas da rede estadual, quais sejam: Colégio Amazonense D. Pedro II, Instituto de Educação do Amazonas, Escola Estadual Sólon de Lucena, Escola Estadual Presidente Castelo Branco, Escola Estadual Djalma Batista, Escola Estadual Petrônio Portela e Escola Estadual Francisca Botinelli. Todavia, em 1996, o projeto foi implantado em somente três escolas: no Colégio Amazonense D. Pedro II, com o Curso Técnico em Turismo; no Instituto de Educação do Amazonas, com o Curso Técnico em Magistério (1ª a 4ª série); e no Colégio Sólon de Lucena, com o Curso Técnico em Contabilidade. É importante ressaltar que, para ingressarem nos CEPs, os alunos eram submetidos a um processo seletivo, sendo a vaga concedida ao candidato que obtivesse a maior pontuação em Língua Portuguesa e Matemática.

As diferenças entre os CEPs e as demais escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino, de acordo com Ferreira (2012), pautavam-se nos seguintes aspectos: (i) recursos tecnológicos, pedagógicos e financeiros eram maiores nos CEPs; (ii) diferenças salariais para professores e técnicos que prestavam serviços nos CEPs; (iii) carga horária de 40 horas semanais aos docentes, assegurando “o planejamento das atividades curriculares e extracurriculares, formação em serviço (Plano de Aperfeiçoamento – PPA) e atendimento individualizado ao aluno”

(FERREIRA, 2012, p. 48); e (iv) as turmas seriam formadas por, no máximo, 35 alunos.

Quanto às mudanças no atendimento ao Ensino Médio, Ferreira (2012) afirma que, mesmo com essas diferenciações, os CEPs não trabalhavam na perspectiva da educação integral, visto que as escolas atendiam alunos nos turnos normais de funcionamento, tendo como diferença curricular uma possibilidade para a formação técnica sem ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola.

Com a aprovação da Lei 9.394/1996, que tornou a educação profissional uma modalidade de ensino, a política dos CEPs foi gradativamente retirada das escolas de Ensino Médio, mantendo-se até o ano de 2002 em Manaus e, em algumas escolas do interior, até 2004 (FERREIRA, 2012, p. 50).

Diante dessa extinção, o marco inicial de uma política específica em tempo integral no estado do Amazonas também aconteceu nesse mesmo ano, com a inauguração e o início das atividades em tempo integral nas escolas Estaduais Senador Petrônio Portela e Marcantônio Villaça. É importante ressaltar que, ainda que a LDB 9.394/1996 preconizasse claramente no parágrafo 2º do artigo 34 que a educação em tempo integral deveria ser ministrada, progressivamente, para o nível de Ensino Fundamental (BRASIL, 1996, p. 24), a opção foi a de implementar uma política estadual voltada fundamentalmente para o Ensino Médio, assim como os anteriores Centros de Excelência.

Vale ressaltar que nessas escolas os componentes curriculares da base nacional comum eram ministrados seguindo o parâmetro das escolas regulares e as demais atividades eram estabelecidas pelas próprias escolas, sendo que entre os anos de 2002 a 2008 não há nenhuma outra informação pedagógica sobre essas experiências. Uma fonte de dados a respeito das ações estaduais de tempo integral nesse período é a dissertação de Ferreira (2012), a qual aponta que, inicialmente, as atividades desenvolvidas nessas escolas subdividiram-se em dois momentos específicos, sendo que no turno matutino ocorriam as aulas do currículo básico comum, ao passo que no vespertino desenvolviam-se “as aulas de língua estrangeira e metodologia do estudo científico, oficinas de xadrez, teatro, música e dança” (FERREIRA, 2012, p. 61). Nesse sentido, as EETI funcionaram até 2008 sem o amparo de um projeto estadual específico, como a proposição de um currículo e diretrizes próprias.

Conforme quadro abaixo, até 2008, as seguintes escolas já atendiam ao tempo integral:

Quadro 1 – Relação das Escolas de Tempo Integral na capital até 2008

Etapa	Escolas	Ano de Implantação
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Escola Estadual Roxana Pereira Bonessi	2007
	Escola Estadual Santa Terezinha	2008
	Escola Estadual Nossa Senhora das Graças	2008
	Escola Estadual Almirante Barroso	2008
Ensino Fundamental – Anos Finais	Escola Estadual Djalma Batista	2005
	Escola Estadual Marquês de Santa Cruz	2008
Ensino Médio	Escola Estadual Marco Antônio Villaça I	2002
	Escola Estadual Senador Petrônio Portela	2002

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela Seduc.

A partir do Quadro 1, fica evidente que, de 2005 a 2008, houve uma ampliação considerável do projeto para atendimento da educação em tempo integral, principalmente para a etapa do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais). Contudo, o Ensino Médio permaneceu com o atendimento em tempo integral nas duas escolas projetadas inicialmente. É importante ressaltar que todas as escolas que ofereciam a modalidade de tempo integral até o ano de 2008 se concentravam apenas na capital do estado.

A educação em tempo integral no Amazonas foi regulamentada oficialmente somente em 2008, pela Resolução n.112/2008 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM). Essa resolução aprovou o projeto das escolas em tempo integral por um período inicial de dois anos, orientando em seu artigo 2º que, no máximo, em um ano as escolas que já trabalhavam com o tempo integral solicitassem o pedido de autorização para funcionamento. Posteriormente, o projeto foi alterado por meio das resoluções 17/2011 e 70/2011, que tratavam respectivamente da aprovação do referido projeto e sua estrutura curricular.

Desde o seu surgimento, o projeto de Educação em Tempo Integral tinha o objetivo de “implantar o Projeto de Educação em Tempo Integral nas escolas da

rede pública do Estado, *visando à extensão da jornada escolar* [...] promover a permanência do educando, o convívio humano [...]” (AMAZONAS, 2008, p. 7, grifo nosso), primando ainda pelas aprendizagens significativas desses alunos. É importante ressaltar que um dos focos da proposta de 2008 era a ampliação da jornada escolar, ponto crucial, visto que não há educação integral sem o aumento considerável do tempo de permanência dos alunos. Entretanto, para se consolidar como uma educação que se propõe ser integral, esse aumento deve vir acompanhado por ações articuladas que imprimam qualidade ao ensino ofertado e ao desenvolvimento humano proposto nesse projeto.

O sistema de ingresso nas escolas de tempo integral de Ensino Médio, a partir de 2002, e anos finais do Ensino Fundamental, a partir de 2005, baseava-se em uma avaliação contendo questões de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que os alunos com as maiores notas ficavam com a vaga (FERREIRA, 2012). A partir de 2008, o critério de ingresso, conforme a Proposta Pedagógica (AMAZONAS, 2008), passou a ser o rendimento escolar adquirido até o 3º bimestre do ano letivo em curso, do ensino regular público ou privado, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, prevalecendo para o preenchimento de vagas os candidatos inscritos que obtiveram maior rendimento.

No tocante aos anos iniciais, o processo de ingresso, em 2007, deu-se por preenchimento de formulário socioeconômico atendendo-se aos critérios de idade, proximidade residencial da escola, ser oriundo de creche ou Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da rede pública e condições socioeconômicas (renda familiar inferior a dois salários mínimos, ter irmão ou irmã matriculado na escola em que foram feitas as inscrições, composição familiar, entre outras). Em caso de empate, a orientação normativa previa a realização de uma visita domiciliar pela equipe da escola (AMAZONAS, 2007).

É importante pontuar, entretanto, que esse tipo de critério de seleção não é algo naturalmente relacionado às outras iniciativas nacionalmente estabelecidas. A própria Constituição Federal de 1988 e demais documentos que preconizam a igualdade e condições de acesso a uma educação de qualidade que proporcione o desenvolvimento humano, conferem um cunho assistencialista às políticas de educação integral propostas pela legislação brasileira.

Com esse sistema de ingresso proposto, entende-se que a política de ETI implantada no estado do Amazonas para os níveis do Ensino Fundamental (anos

finais) e do Ensino Médio acentua a competitividade numa lógica de mercado, ampliando as desigualdades sociais. Logo, fica evidente que o critério de ingresso nas escolas estaduais em tempo integral do Amazonas se contrapõe ao cunho assistencialista assumido pela educação em tempo integral das demais localidades brasileiras, visto que no Brasil poucas experiências utilizaram o processo seletivo para o sistema de ingresso nas escolas que ofertam a educação em tempo integral.

O desenho curricular estadual para a educação em tempo integral do Amazonas foi aprovado pela Resolução n. 112/2008, aprovando ainda o projeto das escolas em tempo integral. A princípio essa matriz curricular estabelecia uma carga horária de cinco mil e quatrocentas horas (5.400) para o Ensino Médio, com uma definição de carga horária para as atividades diferenciadas, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Desenho Curricular do Ensino Médio Integral em 2008

Lei Federal: 9394/1996	Área	Componente Curricular	Carga Horária no EM			Carga Horária Total	
			Base Nacional Comum	Parte Diversificada	Construção de Temas		
	Linguagens	Atividades Complementares Artísticas	-	-	240	240	
		Artes	80	-	-	80	
		Atividade Desportiva	-	-	240	240	
		Educação Física	240	-	-	240	
		Informática Básica	-	-	120	120	
		Língua Portuguesa e Literatura	480	-	240	720	
		Prática de Redação	-	-	240	240	
		Língua Estrangeira Moderna Inglês e Espanhol	-	240	120	360	
	Ciências da Natureza	Física	360	-	120	480	
		Química	360	-	120	480	
		Biologia	240	-	120	360	
	Matemática	Matemática	360	-	120	480	
	Ciências Humanas	História	240	-	120	360	
		Geografia	240	-	120	360	
		Sociologia	80	-	-	80	
		Filosofia	80	-	-	80	
		Metodologia do Trabalho Científico	-	120	120	240	
		Projetos Complementares	-	-	240	240	
	Total Geral			2760	360	2280	5400

Fonte: Elaborado pela autora com base em Amazonas, 2008.

O Quadro 2 evidencia a carga horária total do Ensino Médio, organizada, segundo a Proposta Pedagógica (AMAZONAS, 2008), com uma jornada escolar de oito horas diárias perfazendo um total de 40 (quarenta) aulas semanais. Com o intuito de cumprir essa carga horária, a proposta preconizava que ocorressem 5 aulas referente à base curricular comum pela manhã e 3 aulas no período da tarde, “das 13h30 minutos às 16h00, as oficinas curriculares, 15 minutos de recreio e das 16h45 minutos às 17h30 minutos, atividades complementares” (AMAZONAS, 2008, p.10).

Nota-se, pela organização dessa estrutura curricular, que a própria matriz destinava uma carga complementar para o desenvolvimento de oficinas e/ou projetos com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos, além da carga horária regular destinada a cada componente curricular específico. Assim, essas atividades eram distribuídas da seguinte forma

i) Oficinas: Orientações de estudos, Leitura e escrita, Resolução de problemas matemáticos, orientações em pesquisa, prática no laboratório de informática e ciências; ii) Atividades Complementares: informática, Língua Estrangeira, Capoeira, Dança, Teatro, Tênis de Mesa, Xadrez, Música, Coral, Fanfarra; iii) Atividades Curriculares Desportivas: Esportes, Recreação, Jogos; e iv) Atividades de Enriquecimento Curricular: Recuperação Paralela, Aconselhamento Psicopedagógico, Reforço, Seminário, Trabalho em equipe, Exercício, Desenvolvimento de projetos, Gincana, Júri Simulado, Painel Integrado, Olimpíadas, Concursos (AMAZONAS, 2008, p. 14-15).

O desenho curricular (AMAZONAS, 2008) orientava que essas atividades deveriam funcionar nos horários de 13h30 às 16h, realizando duas oficinas diárias com a duração de 75 minutos. Já os projetos diversificados, desporto, atividades artísticas e o curso de informática básica deveriam funcionar diariamente das 16 às 17h30. Com relação ao componente Metodologia do Trabalho Científico, não há na proposta uma orientação mais específica, mas o documento deixa entrever que as atividades referentes a esse componente deveriam ser contempladas no decorrer das oficinas, e/ou nas atividades de orientações de pesquisa.

A proposta de educação em tempo integral no Amazonas ganhou uma configuração mais expressiva a partir de 2011, com a implementação de uma política para as escolas estaduais em tempo integral, criando os Centros de

Educação de Tempo Integral (CETI), além de inúmeras Escolas em Tempo Integral (EETI) que foram adaptadas para o funcionamento em tempo integral. Vale ressaltar que a diferença entre CETI e EETI concentra-se, principalmente, na estrutura física dessas escolas: os centros de educação integral possuem uma infraestrutura diferenciada e apropriada para a condução de uma educação integral.

Para isso, o projeto arquitetônico dos CETI conta com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências, sala de dança, sala de música, academia, quadra poliesportiva coberta, vestiários, piscina, salas de coordenação pedagógica, auditórios, enfermaria, consultório odontológico, entre outros espaços. Já as EETI são escolas que receberam algumas adaptações em sua infraestrutura para atender os alunos em tempo integral; boa parte delas, entretanto, não dispõe de quase nenhum espaço para as atividades recreativas e esportivas, comprometendo assim o atendimento em tempo integral.

No ano de 2011, a Proposta Pedagógica de Educação em Tempo Integral foi alterada pelas Resoluções n. 17 e n. 70 de 2011. De acordo com essa proposta, é possível evidenciar que a política da Educação em Tempo Integral desenvolveu-se a partir de um aporte teórico baseado na corrente escolanovista, tendo por objetivo o atendimento à “sociedade urbana de massa” (AMAZONAS, 2011, p. 13). Ao comparar as propostas de 2008 e 2011, dentre as principais mudanças está a retirada da carga horária, na matriz curricular de 2011, destinada a projetos e oficinas, embora mantenha-se essas proposições nas orientações curriculares e nas diretrizes. A proposta aprovada em 2011 não define na matriz curricular a carga horária específica para essas atividades e coloca sob a responsabilidade da equipe gestora, pedagógica e docente propor e desenvolver:

atividades de aquisição de conhecimentos significativos [...] nos componentes curriculares do ensino fundamental específicos da base nacional comum [...] e os componentes curriculares do ensino médio específicos da base nacional comum [...] considerando os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização dos conhecimentos e da transversalidade.

Para isso, a elaboração de Projetos é tido como um ponto de reflexão de uma concepção de ensino e aprendizagem que vise à autonomia e ao desenvolvimento do espírito de investigação (AMAZONAS, 2011, p. 24).

Outra mudança significativa entre essas propostas foi a extinção, no ensino médio, do desenho curricular as Atividades Complementares Artísticas, Atividade

Desportiva, Informática Básica e a Prática de Redação, sendo que a carga horária destinada a essas atividades foi acrescida aos demais componentes curriculares, mantendo-se, assim, o quantitativo de 5.400 (cinco mil e quatrocentas) horas.

É importante pontuar, também, que este projeto abria precedente para que as escolas de Ensino Médio desenvolvessem, além das oficinas e projetos diversificados previstos em sua estrutura curricular, cursos técnicos concomitantes em parceria com o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). Assim, na perspectiva de Ferreira (2012, p. 62), a implementação da política de ETI no Amazonas ainda mantinha forte vínculo com a educação profissional como forma de substituir os Centros de Excelência extintos em 2002, por isso estava “centrada em preceitos da lógica de mercado” (FERREIRA, 2012, p. 62) – postura essa contrária às iniciativas de educação integral em voga no contexto brasileiro, intensificadas desde a década de 1990 com a aprovação da LBD 9.394/1996 e que não são incorporadas à política educacional de tempo integral implantada no Amazonas.

A implantação da Política de Educação em Tempo Integral no Amazonas, inicialmente voltada para o Ensino Médio, aos poucos foi ampliada para o Ensino Fundamental, sofrendo alterações nas suas diretrizes curriculares. Uma mudança que merece destaque é a redução da carga horária para a educação integral, bem como a retirada da carga horária destinada às atividades complementares, oficinas e projetos, que a partir de 2011 foram integradas à carga horária geral, cabendo à gestão realizá-las em consonância com as atividades de cada componente curricular. Essa iniciativa representou significativas perdas para a proposta de educação integral, pois as atividades diferenciadas, embora estivessem nas diretrizes da proposta, dependiam da boa vontade e da articulação da equipe gestora, pedagógica e docente para que ocorressem, sendo que a não realização dessas atividades comprometiam a proposta principal da educação integral que é o desenvolvimento humano nas suas diversas dimensões.

Ainda assim, a matriz curricular das EETI passou por mais uma mudança no ano de 2014, mudança essa atualmente em vigor, e em função da sua importância para a presente pesquisa, será apresentada, na seção subsequente.

1.2.1 A atual Organização Curricular do Programa Estadual de Educação em Tempo Integral do Amazonas

Como pontuado anteriormente, a Proposta Pedagógica de Educação em Tempo Integral foi alterada pelas Resoluções 17 e 70 de 2011. A partir dessa alteração, a própria proposta curricular sofreu mudanças significativas. Nesse novo documento a pretensão da política da Educação em Tempo Integral é a de oportunizar

[...] um currículo onde compreenda os componentes curriculares da Base Nacional Comum e atividades pedagógicas que ampliarão por meio de projetos e oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do currículo básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante (AMAZONAS, 2011, p. 16).

No intuito de subsidiar o desenvolvimento do aluno nessas diversas dimensões, a carga horária deve contemplar oficinas e projetos a serem desenvolvidos em cada componente curricular, ficando a critério da equipe gestora a distribuição da carga horária de tais atividades (AMAZONAS, 2011). Quanto ao currículo, a Proposta Pedagógica defende que este possui “informações sobre o que deve ser ensinado, quando ensinar, como ensinar; e como e quando avaliar” (AMAZONAS, 2011, p. 21), sendo que não se trata de algo pronto e acabado, mas de um projeto a ser construído com a participação de toda a comunidade escolar.

Com a intenção de tornar o currículo mais significativo, a proposta pedagógica aponta como sugestão a metodologia de projetos na tentativa de integrar conteúdos de ensino e, ao mesmo tempo, “articular as atividades de modo significativo, evitando que a prática de sala de aula se reduza a um somatório de exercícios isolados e repetitivos” (AMAZONAS, 2011, p. 25). Para isso, a proposta aponta como possibilidade de desenvolver projetos interdisciplinares a partir de “temas, situações conflituosas e situações que caracterizam o baixo rendimento escolar” (AMAZONAS, 2011, p. 26), de maneira que esses problemas e/ou temas possam ser tratados conjuntamente, a fim de tornarem-se uma questão coletiva e assim obter o tratamento interdisciplinar.

Nessa perspectiva, a Proposta Pedagógica do Amazonas (2011), a partir de questionamentos, apresenta os passos a serem seguidos para o planejamento de um projeto que deve responder às seguintes questões: i) Sobre o que falaremos/pesquisaremos?, buscando definir o tema ou problema do projeto; ii) Por que estaremos tratando desse tema?, na intenção de traçar os objetivos; iii) Como

realizaremos este projeto?, tentando traçar a metodologia; iv) Quando realizaremos as etapas planejadas? e Quem realizará cada uma das atividades?, remetendo ao cronograma; e v) Quais serão os recursos – materiais e humanos – necessários para a perfeita realização do projeto?, trata especificamente dos recursos necessários para realização do projeto.

Outra proposição a ser adotada na prática docente são as oficinas pedagógicas. De acordo com Amazonas (2011, p. 28), “[a]s Oficinas Curriculares devem ser desenvolvidas em todos os componentes curriculares de maneira que o aluno adquira habilidades que possam ser aplicadas no seu dia-a-dia e assim enriquecer o seu crescimento intelectual”. Além disso, a proposta orienta que tais proposições devem ser incluídas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a ser elaborado “com a comunidade escolar [...] com o objetivo de definir sua identidade e o que ensinar com qualidade” (AMAZONAS, 2011, p. 17).

Em 2011, por força normativa da Resolução n. 17/2011, como pontuado anteriormente, a estrutura curricular tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino médio sofreu modificações, ficando disposta conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 – Desenho Curricular para o Ensino Médio Integral em 2011

	Área	Componente Curricular	Carga horária Anual por série	Carga Horária Total	
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	240	720	
		Língua Inglesa	120	360	
		Língua Espanhola	120	360	
		Arte	80	240	
		Educação Física	120	360	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	160	480	
		Química	160	480	
		Biologia	160	480	
		Matemática	200	600	
	Ciências Humanas	História	120	360	
		Geografia	120	360	
		Sociologia	80	240	
		Filosofia	80	240	
	Parte Diversificada	Metodologia do Estudo	40	120	
	Total Geral			1800	5400

Fonte: Elaboração da autora com base em Amazonas, 2011.

Em análise ao Quadro 3, é possível se perceber a extinção da carga horária destinada às atividades de oficinas e projetos complementares, compensadas com

um aumento na carga horária das disciplinas: Educação Física, Artes, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Biologia, Matemática, Sociologia, Filosofia. Com relação à parte diversificada, reduziu-se a carga horária de Metodologia de Estudo.

Embora o desenho curricular não destinasse uma carga horária específica para essas atividades, a proposição de oficinas e projetos ainda são centrais para a Proposta Pedagógica de 2011, tendo em vista que as diretrizes curriculares da referida proposta preconizam que o currículo deve contemplar as oficinas e projetos pedagógicos, levando-se em consideração a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização dos conhecimentos, tal como evidenciado no seguinte trecho:

A proposta de Ensino que tem sido defendida como fundamento de ensino e aprendizagem é a de projetos interdisciplinares, em que as atividades se desenvolvem a partir de um tema, situações conflituosas que caracterizam o baixo rendimento escolar e o que caracteriza esse projeto é o tratamento que é dado ao tema abordado, no sentido de torna-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas do professor ou de alguns alunos (AMAZONAS, 2011, p. 26).

Outras mudanças instituídas em 2011 na matriz curricular do EM foram a inclusão das disciplinas de Língua Espanhola e Língua Inglesa como obrigatórias na área de linguagem. Já na parte diversificada houve a inclusão da disciplina Metodologia do Estudo em substituição à Metodologia do Trabalho Científico, uma proposição específica para a Educação Integral do Estado do Amazonas, que não é um consenso nacional. Além disso, há algumas observações no documento pontuando que as atividades artísticas (música, dança, arte visual etc.), as atividades esportivas, motoras e de participação social, aulas de redação e literatura devem ser desenvolvidas nos respectivos componentes curriculares (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa). Também há a orientação de que as aulas no Laboratório de Informática devem ser desenvolvidas por todos os componentes curriculares.

O desenho curricular da educação em tempo integral ainda sofreu alterações nos anos de 2013, por meio da Resolução n. 20/2013, que modifica a matriz curricular do Ensino Fundamental, retirando a orientação acerca das aulas no laboratório de informática, além de relacionar os temas transversais a serem desenvolvidos ao longo dessa etapa do ensino.

A Resolução n. 165/2014, vigente a partir do ano de 2015, aprova a Matriz Curricular tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio das Escolas de Tempo Integral da capital e do interior; dentre as principais mudanças estão: a

redução da carga horária anual no Ensino Fundamental de 15.200 horas para 12.600 horas, a disciplina de Língua Estrangeira Moderna, antes obrigatória e integrante da base comum, passou a compor a parte diversificada. No Ensino Médio, houve a redução da carga horária de 5.400 para 4.200 horas e um deslocamento das disciplinas de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) da área de linguagens para a parte diversificada.

Atualmente, o currículo das escolas de tempo integral possui uma carga horária fixa de quatro mil e duzentas (4.200) horas anuais, no decorrer das três séries distribuídas entre as quatorze disciplinas. É oportuno destacar que essa carga horária é distribuída por áreas e suas respectivas disciplinas, sendo que a matriz do Ensino Médio está definida conforme o Quadro 4, abaixo:

Quadro 4 – Matriz Curricular para o Ensino Médio das Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral aprovada em 2014

	Área	Componente Curricular	Carga Horária Anual por série	Carga Horária Total
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	200	600
		Arte	80	240
		Educação Física	120	360
	Ciências da Natureza	Física	160	480
		Química	120	360
		Biologia	120	360
	Matemática	Matemática	160	480
	Ciências Humanas	História	80	240
		Geografia	80	240
		Sociologia	40	120
		Filosofia	40	120
Parte Diversificada	Metodologia do Estudo	Metodologia do Estudo	40	120
	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	80	240
		Língua Espanhola	80	240
Carga Horária Total			1400	4200

Fonte: Elaborado pela autora com base em Amazonas, 2014.

Ao comparar a carga horária total estipulada nos anos de 2008 e 2011 com a carga horária definida no ano de 2014, fica evidente que houve uma redução na carga horária de cinco mil e quatrocentas (5400) horas para quatro mil e duzentas (4.200) horas anuais. Contudo, a partir de uma leitura mais atenta à proposta, observou-se que ao propor a inclusão do trabalho com temas transversais e os eixos

integradores tais como Educação em Direitos Humanos, Estatuto do Idoso, Educação Ambiental, História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas, entre outros, no cotidiano dos alunos a proposta pedagógica tenta compensar a redução dessas horas ao indicar o trabalho baseado na pedagogia de projetos como o caminho que pode tornar realidade um currículo na perspectiva interdisciplinar transformando-se em aprendizagens significativas para os alunos.

Desde 2002 até 2016, houve um aumento considerável, no Amazonas, do número de escolas com atendimento à Educação em tempo integral, conforme observado no quadro abaixo:

Quadro 5 – Escolas de Atendimento Integral no ano de 2016 na Capital

Escolas	Descrição	Níveis de Atendimento			Ano de Implantação
		EF AI	EF AF	EM	
Escola Estadual Roxana Pereira Bonessi	EETI	X			2007
Escola Estadual Santa Terezinha	EETI	X			2008
Escola Estadual Nossa Senhora das Graças	EETI	X			2008
Escola Estadual Almirante Barroso	EETI	X			2008
Escola Estadual Helena Araújo	EETI	X			2009
Escola Estadual Machado de Assis	EETI	X			2009
Escola Estadual Garcitiyilzo do Lago e Silva	CETI	X	X		2010
Escola Estadual Rafael Henrique P. dos Santos	EETI	X			2010
Escola Estadual Gonçalves Dias	EETI	X			2012
Escola Estadual Hermenegildo de Campos	EETI	X			2013
Escola Estadual José Carlos Mestrinho	EETI	X			2015
Escola Estadual Madre Tereza de Calcutá	EETI	X			2015
Escola Estadual Djalma Batista	EETI		X		2005
Escola Estadual Marquês de Santa Cruz	EETI		X		2008
Instituto de Educação do Amazonas	EETI		X	X	2009
Escola Estadual Professora Leonor Santiago	EETI		X		2009
Escola Estadual Altair Severiano Nunes	EETI		X		2009
Escola Estadual Isaac Benzecry	EETI		X		2010
Escola Estadual Irmã Gabriele	EETI		X		2010
Escola Estadual Marco Antonio Villaça II	CETI		X	X	2010
Escola Estadual Dra. Zilda Arns	CETI		X	X	2010
Escola Estadual João dos Santos Braga	CETI		X	X	2010
Escola Estadual Elisa Bessa Freire	CETI		X		2011
Escola Estadual Profª Cinthia Régia do Livramento	CETI		X	X	2011
Escola Estadual Francisca Bottineli	EETI		X		2013
Escola Estadual Engº Prof. Sérgio Alfredo Pessoa Figueiredo	CETI		X	X	2013
Escola Estadual José Carlos Mestrinho	EETI		X		2015
Escola Estadual Maria Arminda Guimarães de	EETI		X		2015

Andrade					
Escola Estadual Aurea Pinheiro Braga	CETI		X	X	2015
Escola Estadual Gilberto Mestrinho de Medeiros Barroso	CETI		X	X	2015
Escola Estadual Eliana de Freitas Moraes	CETI		X		2016
Escola Estadual Marco Antônio Villaça I	EETI			X	2002
Escola Estadual Senador Petrônio Portela	EETI			X	2002
Total de CETI da Capital				11	
Total de EETI da Capital				22	
Total de CETI e EETI da Capital				33	

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da SEDUC/AMAZONAS, 2016.

Ao analisar o Quadro 5, é possível perceber que na capital amazonense, desde 2002 até 2016, 11 centros foram construídos especificamente para atender aos alunos em tempo integral, contando com um projeto arquitetônico com espaços como piscina, laboratórios, entre outros, tais centros são chamados de CETI. Em contrapartida, há na capital 33 escolas que atendiam aos alunos no sistema de turnos e foram adaptadas para o atendimento integral, essas são as EETI.

Essas escolas de tempo integral também foram disseminadas pelos demais municípios do Amazonas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 – Escolas de Atendimento Integral no ano de 2016 no interior

Município	Escolas	Descrição	Ano de Implantação
Anori	E.E.T.I Presidente Costa e Silva	EETI	2013
Boca do Acre	E.E.T.I Antônio José Bernardo	EETI	2013
	E.E.T.I Danilo Correa	EETI	2013
Borba	C.E.T.I De Borba	CETI	2016
Carauari	E.E.T.I Carauari	CETI	2015
	E.E.T.I Álvaro Maia	EETI	2015
	E.E.T.I Lourival Holanda Saraiva Neto	EETI	2015
Coari	C.E.T.I De Coari	CETI	2016
Envira	E.E.T.I Benedita Barbosa de Souza	EETI	2013
Humaitá	E.E.T.I Álvaro Maia	EETI	2015
	C.E.T.I De Humaitá	CETI	2016
Irlanduba	C.E.T.I Maira Izabel Ferreira Xavier Desterro e Silva	CETI	2014
Itamarati	E.E.T.I Francidene Soares Barroso	EETI	2013
Itapiranga	E.E.T.I Tereza dos Santos	EETI	2013
Japurá	E.E.T.I Dorotheia de Souza Braga	EETI	2013
Lábrea	E.E.T.I Professora Balbina Mestrinho	EETI	2013
Manacapuru	C.E.T.I Prefeito Washington Régis	CETI	2016
Manicoré	C.E.T.I De Manicoré	CETI	2016
Maués	E.E.T.I Walton Rodrigues Bizantino	EETI	2013
Nhamundá	E.E.T.I Professora Enerybarbosa	EETI	2013

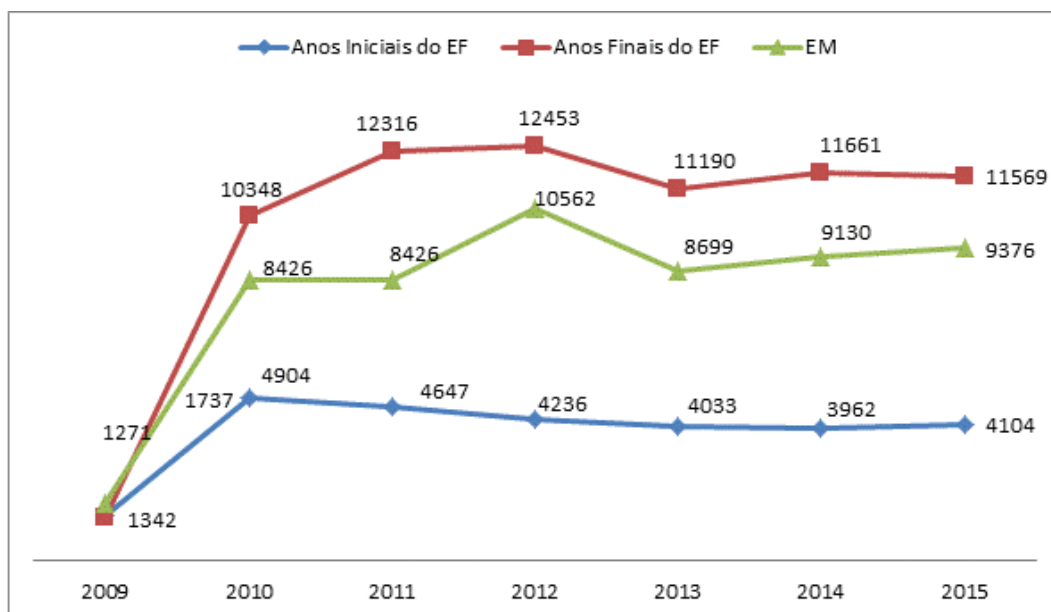
Novo Airão	E.E.T.I Balbina Mestrinho	EETI	2013
	E.E.T.I Danilo Matos	EETI	2013
	E.E.T.I Joaquim de Paula	EETI	2013
Novo Aripuanã	E.E.T.I Lourival Holanda Saraiva Neto	EETI	2015
Parintins	C.E.T.I Gláucio Gonçalves	CETI	2011
Presidente Figueiredo	C.E.T.I Presidente Figueiredo	CETI	2016
Santa Isabel do Rio Negro	E.E.T.I Padre José Schneider	EETI	2013
São Gabriel da Cachoeira	C.E.T.I De São Gabriel da Cachoeira	CETI	2016
São Sebastião do Uatumã	E.E.T.I São Sebastião	EETI	2013
Urucará	C.E.T.I Professor Lázaro Ramos	CETI	2013
Total de CETI do Interior			10
Total de EETI do Interior			20
Total de EETI no Interior			30

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da SEDUC/AMAZONAS, 2016.

Da mesma forma que na capital, a política de Educação em Tempo Integral foi implementada em vinte e quatro (24) municípios do interior do Amazonas. Em alguns municípios, conforme mostra o Quadro 6, as escolas foram adaptadas para esse atendimento, os chamados EETI; em outros, foram construídos centros específicos para esse atendimento chamados de CETI. É oportuno ressaltar que, das trinta (30) escolas que atendem integralmente os alunos, vinte (20) são adaptadas e somente dez (10) atendem ao projeto arquitetônico definido como padrão para atendimento a essa política implementada no Amazonas.

As matrículas nessas instituições de ensino, ao longo do processo de implementação da educação em tempo integral, foram gradativamente ampliadas e o Estado do Amazonas já atendeu a um número razoável de alunos, conforme as matrículas abaixo:

Gráfico 1 – Matrículas da Educação em Tempo Integral no Amazonas entre os anos de 2009 a 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEDUC/AM, 2016.

Em relação ao quantitativo de matrículas, fica evidente que o Estado do Amazonas teve um aumento considerável no atendimento à educação em tempo integral. Com base no Gráfico 1, pode-se afirmar que, mesmo tendo iniciado o atendimento integral no Ensino Médio, os anos finais do Ensino Fundamental compõem o nível que, ao longo dos anos, se manteve com o maior quantitativo de atendimento, perfazendo em 2015 um total de 11.569 alunos matriculados, distribuídos nas sessenta e três (63) escolas que atendem ao tempo integral no estado. Esse fato evidencia a preocupação do estado em cumprir com as proposições dos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024), no sentido de ampliar o atendimento em tempo integral no Estado para alcançar a meta de 50%, conforme a preceitua a meta 6 do PNE (2014-2024).

É evidente que ao longo dos anos o atendimento à educação em tempo integral no estado do Amazonas tem aumentado, tanto no quantitativo de escolas quanto no quantitativo de alunos que ao longo dos anos se mantêm elevados. Entretanto, percebemos que a implementação dessa política não veio acompanhada pelo processo de monitoramento e avaliação para propor possíveis melhorias na proposta de tempo integral. É importante evidenciarmos, sobretudo, se essa educação em tempo integral está atrelada ao que se entende como educação integral, na perspectiva de formar plenamente os cidadãos.

Para compreendermos o processo de implementação dessa política e suas contribuições para a educação estadual, faz-se necessário adentrarmos a realidade contextual de uma escola de tempo integral. Por isso, na seção subsequente, se dá a descrição de como essa política se realiza no âmbito escolar, além de buscarmos elementos reais desse atendimento, lembrando que esse percurso descritivo subsidia nosso processo de compreensão das dificuldades enfrentadas pela instituição.

1.3 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA OBJETO DO NOSSO ESTUDO

A escola foi criada pelo Decreto n. 30.026/10 do CCE-AM e Ato da Criação n. 1.588/2010 de 07 de junho de 2010, mas suas atividades escolares iniciaram somente em fevereiro de 2015 devido ao fato de que, no período entre 2010 a 2014, o prédio foi cedido para o funcionamento temporário de uma outra escola que estava em obras.

Essa instituição localiza-se na área urbana da cidade de Manaus, situada na Zona Oeste, no bairro Compensa. O contexto socioeconômico no qual a escola está inserida pode ser identificado por meio do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e dos indicadores de longevidade, educação, renda e vulnerabilidade social (percentual de pessoas na faixa etária de quinze (15) a vinte e quatro (24) anos que não estudam, nem trabalham).

O IDHM desse bairro, em 2010, foi de (0,667). Esse índice situa a região na faixa de Desenvolvimento Humano médio (IDHM entre 0,600 e 0,699), de acordo com a análise do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil. No tocante ao indicador de vulnerabilidade social, é possível identificar que 12,82% dos jovens dessa localidade estão em condição mais vulnerável.

O acompanhamento da escola é feito por parte de uma Coordenadoria Distrital de Educação (CDE), que busca acompanhar as atividades pedagógicas, tais como: lançamento das atividades no diário digital, acompanhamento do rendimento bimestral dos alunos da escola e das atividades propostas para cada bimestre. Ainda assim, não se percebe o acompanhamento efetivo do que é realizado na escola, com propostas específicas para o desenvolvimento das especificidades da escola em tempo integral.

A equipe pedagógica, docente e administrativa foi montada pelos Coordenadores e Assessores Pedagógicos da Coordenadoria Distrital de Educação, a qual a escola está vinculada. Nesse processo inicial no ano de 2015, a escola funcionou sob a gestão de um Diretor Interino, designado pela própria CDE e, em maio do mesmo ano, os gestores administrativo e pedagógico assumiram a gestão da escola. Até a presente data, além das orientações da equipe distrital, a equipe da instituição não passou por nenhum processo de formação, via SEDUC, para discutir ou mesmo conversar sobre a proposta da ETI implantada na realidade da escola.

Atualmente, atende quatrocentos e noventa e dois (492) alunos matriculados no ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e quatrocentos e trinta e oito (438) alunos matriculados no Ensino Médio (1ª a 3ª séries), totalizando novecentos e trinta (930) alunos. O atendimento a esses níveis se dá de forma integral, sendo que a instituição segue as diretrizes da proposta curricular estadual.

Por se tratar de um CETI, a instituição conta com uma infraestrutura condizente com o projeto arquitetônico implantado no estado do Amazonas, conforme mostra o quadro 7 abaixo:

Quadro 7 – Infraestrutura da Escola Estadual de Tempo Integral

Quantidade	Descrição
24	Salas de Aula
02	Diretoria
01	Secretaria
01	Sala dos Professores
01	Sala de Videoteca
01	Sala de Coordenação Pedagógica
01	Sala de Coordenação de área
01	Sala de Dança
01	Sala de Música
01	Quadra poliesportiva coberta
01	Mini academia de Ginástica
01	Piscina
02	Vestiários
01	Auditório
01	Laboratório de Informática
02	Laboratórios de Ciências
01	Biblioteca
01	Enfermaria
01	Consultório Odontológico
01	Cozinha
02	Refeitórios
01	Almoxarifado

12	Banheiros
----	-----------

Fonte: Elaborado pela autora.

Por ter iniciado as atividades escolares no ano de 2015, a escola ainda não possui o Projeto Político Pedagógico (PPP) aprovado pelo Conselho Estadual de Educação; a gestora da escola, no entanto, construiu um projeto piloto do PPP para apresentá-lo como trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Estado do Amazonas (UFAM). A partir desse projeto piloto no ano de 2016, a gestão escolar realizou duas reuniões para a elaboração desse documento e uma terceira agendada para o dia 13 de outubro do mesmo ano.

A escola conta com um quantitativo de recursos humanos especificado no quadro abaixo:

Quadro 8 – Recursos Humanos da Escola

Orgãos Funcionais da Escola	Função	Quantidade
Diretoria	Gestor Pedagógico	01
	Diretor Administrativo	01
Secretaria	Secretária	01
	Assistentes Administrativos	03
Pedagógica	Coordenador Pedagógico	02
	Coordenador de Área	04
	Docentes	44
	Bibliotecário (docente readaptado na biblioteca)	01
Administrativa	Merendeira	01
	Auxiliares de Serviços Gerais*	08
	Auxiliares de Cozinhas*	08
	Agentes de Portaria*	04
Total		78

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela escola.

Conforme o Quadro 8, a escola dispõe de um quantitativo de 78 funcionários no seu quadro funcional. Desse total, 27 funcionários prestam serviço na área administrativa; os demais 51 profissionais atendem à área pedagógica da instituição. Vale destacar que, nesse quadro funcional, os auxiliares de serviços gerais e

agentes de portaria são servidores de uma empresa terceirizada e prestam serviços na instituição.

Com relação aos docentes, destaca-se que 14% (quatorze por cento) são do quadro temporário, contratados via processo seletivo, e os outros 86% (oitenta e seis por cento) são do quadro efetivo da SEDUC/AM. Desses professores, 9% (nove por cento) possuem vínculo de 20 (vinte) horas com a instituição e os outros 91% (noventa e um por cento) vinculam-se à instituição com a carga horária de 40 (quarenta) horas. Por se tratar de uma escola com atendimento integral, há necessidade de a escola possuir monitores para auxiliar nos horários de lanche e almoço, mas a escola não dispõe desses profissionais, por isso nesses horários os professores, que aceitam a proposta, monitoram essas atividades, pelas quais recebem um valor adicional no salário. Isso evidencia a insuficiência do quadro funcional para atender ao cotidiano da instituição.

A equipe gestora da escola é formada por dois membros, sendo um gestor pedagógico e um administrativo. O gestor pedagógico possui habilitação em Letras e especialização em Gestão Escolar; conforme o artigo 139 inciso I, alíneas a, b, c, d, e do Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas, esse profissional atua no planejamento, na organização e avaliação do processo de gestão dos objetivos e metas da escola, no estímulo e no desenvolvimento do trabalho em equipe, na avaliação sistemática do grau de satisfação dos serviços prestados à comunidade escolar e na redução das taxas do abandono escolar e na articulação de ações com vistas à melhoria da qualidade do ensino e dos índices de aprovação (AMAZONAS, 2010). Além desse, o artigo 142 do mesmo regimento prevê, nos seus 33 incisos, as competências detalhadas de um gestor escolar.

Já o gestor administrativo possui habilitação em Pedagogia, tendo como função precípua auxiliar o gestor pedagógico nas atividades e decisões a serem tomadas pela escola. Para isso, as competências principais desse servidor referem-se à superintendência das ações administrativas, à manutenção atualizada do tombamento dos bens públicos, bem como o controle interno dos materiais didáticos, bibliográficos, tecnológicos e instrumentais, de modo a zelar pela sua preservação e conservação juntamente com a comunidade escolar e garantir o cumprimento das rotinas de limpeza e merenda escolar (AMAZONAS, 2010). Além dessas atribuições, o gestor administrativo tem a responsabilidade de solicitar, agendar e acompanhar os serviços terceirizados, desenvolvidos no ambiente

escolar, desde a limpeza da piscina até os serviços de reparos que ocorrem na instituição.

Para acompanhar as atividades pedagógicas e auxiliar nas atividades docentes, essa escola conta com dois coordenadores pedagógicos, sendo um para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. O coordenador pedagógico do Ensino Fundamental é habilitado em Pedagogia, bacharel em Língua Portuguesa e especialista em História. Já o coordenador do Ensino Médio possui habilitação em Pedagogia e especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Esses especialistas, consoante ao artigo 139, inciso III, alíneas a e b, do Regimento Escolar das Escolas Estaduais do Amazonas, responsabilizam-se pela coordenação das atividades docentes, supervisão, orientação e avaliação dos projetos educacionais e dos resultados obtidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem (AMAZONAS, 2010).

Além dos pedagogos, a escola dispõe de quatro (04) coordenadores de área, sendo i) um para a Área de Linguagens, com habilitação em Letras e especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas; ii) um para a Área de Humanas, com habilitação em Filosofia, bacharelado em Teologia e Mestrado em Educação; iii) um para a Área de Exatas, com habilitação em Biologia e especialização em Metodologia do Ensino de Biologia; e iv) uma para coordenar o componente curricular Educação Física, com habilitação em Educação Física e especialização em Treinamento Esportivo.

Os coordenadores de área são professores do quadro efetivo da escola e assumem uma carga de vinte (20) horas para as atividades de Coordenação e as outras vinte (20) horas ministram aulas referentes ao componente curricular de formação. Essa função, prevista na Proposta Pedagógica vigente, é específica para as EETI do Ensino Médio. Segundo essa proposta, ao coordenador de área cabe a responsabilidade de coordenar, acompanhar, supervisionar o planejamento dos professores, sua frequência e o cumprimento de suas atividades, além de cuidar da elaboração do Plano de Ação por área de conhecimento (AMAZONAS, 2011).

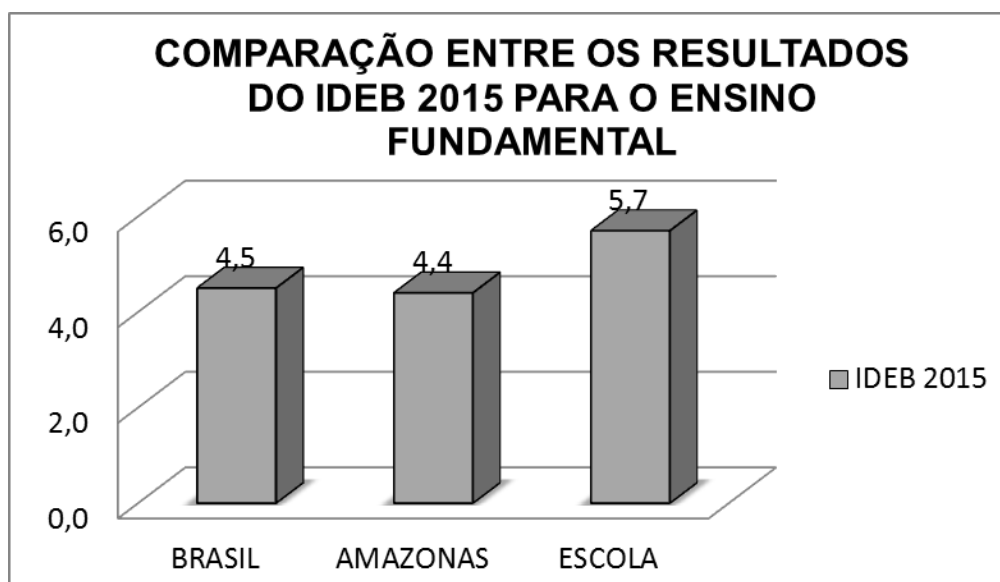
Dentre as atividades desenvolvidas pelos coordenadores de área pode-se mencionar o acompanhamento docente, seja na elaboração dos planejamentos bimestrais, seja na elaboração e coordenação dos projetos desenvolvidos pela escola. Outro ponto importante, é que no Horário do Trabalho Pedagógico (HTP) o coordenador de área tem dois tempos chamados de HTPC com os professores de

todos os componentes daquela área para realizar o acompanhamento das atividades docentes, bem como o levantamento de alunos com *déficit* de aprendizagem.

Além disso, os coordenadores pedagógicos organizam os simulados aplicados a cada bimestre, os “aulões” destinados às séries finais do Ensino Médio, os projetos desenvolvidos na escola, o atendimento dos professores aos pais após as dezesseis horas, a participação dos alunos em Olimpíadas e Concursos, o monitoramento do diário digital, além de, juntamente com os demais membros da equipe gestora e pedagógica, traçarem e aprovarem planos para as atividades a serem realizadas na instituição. Assim, a atuação dos coordenadores de área funciona como uma extensão das atividades dos coordenadores pedagógicos, visto que, embora os projetos bimestrais aconteçam, sendo de sua responsabilidade a elaboração dos mesmos, poucos são institucionalizados, formalmente, na instituição.

Em 2015, ano inicial das atividades da escola, a mesma obteve na Prova Brasil o resultado conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2: Comparação entre os Resultados do IDEB 2015 para o Ensino Fundamental



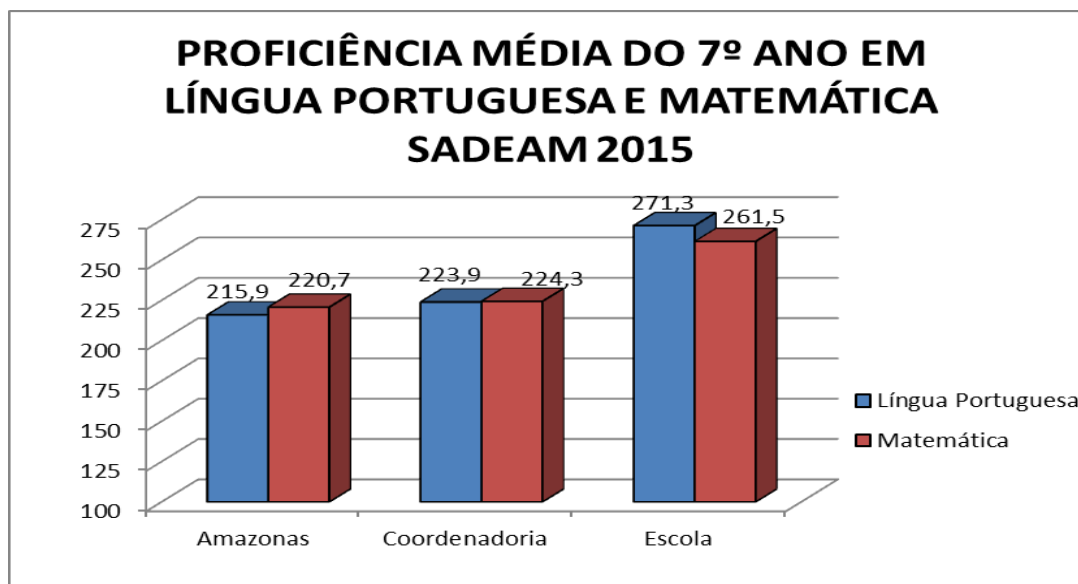
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP, 2016.

Fica evidente no Gráfico 2 que a escola obteve nos anos finais do Ensino Fundamental o IDEB de 5,7, resultado esse que, ao ser comparado com os resultados gerais do Brasil e do Estado do Amazonas, está bem alto, superando

também as metas, 4,7 e 3,9, projetadas, respectivamente, para o país e para o Amazonas no ano de 2015. A escola em questão é uma escola que iniciou suas atividades recentemente, possuindo exatamente dois anos de atuação e, como o ingresso na instituição dá-se via processo seletivo, isso pode indicar elementos que influenciem nos desempenhos atuais da mesma nas avaliações externas.

Com relação aos resultados da avaliação aplicada pelo Sistema de Avaliação Educacional do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), que, no ano de 2015, avaliou os 7º anos do Ensino Fundamental e as 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, a escola obteve os seguintes resultados:

Gráfico 3 – Proficiência Média do 7º ano do Ensino Fundamental na avaliação do SADEAM 2015



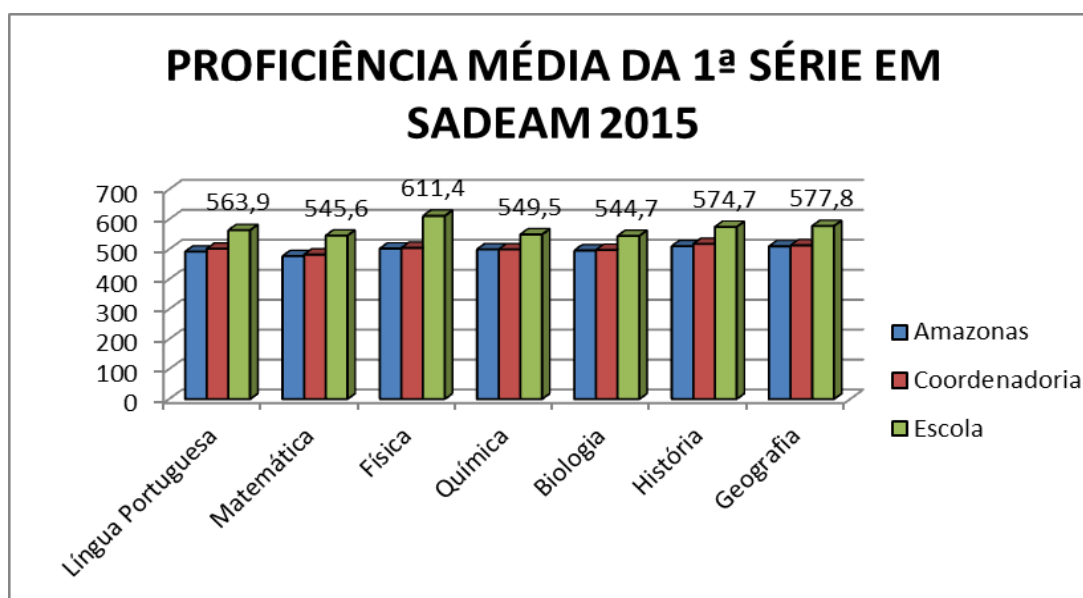
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEDUC, 2015.

Para a avaliação do SADEAM 2015, a participação dos alunos matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental – anos finais – a nível estadual e por coordenadoria foi de 83% em média, ao passo que o percentual de participação dos alunos da escola foi de 93,3%, praticamente dez por cento a mais quando comparado à participação do Estado e da Coordenadoria Distrital de Educação, a qual a escola está vinculada. Com relação à proficiência, o Gráfico 3 deixa transparecer que, no ano de 2015, o 7º ano do EF, anos finais, obteve uma proficiência média de 271,3 em Língua Portuguesa e 261,5 em Matemática, resultado esse que, ao ser comparado aos dados do estado do Amazonas e da

Coordenadoria Distrital de Educação, posiciona essa série em um padrão de desempenho proficiente, conforme os dados disponibilizados pela SEDUC no ano de 2015.

No tocante ao Ensino Médio, 68,5% dos alunos matriculados na 1ª série do EM no estado do Amazonas participaram dessa avaliação; já a coordenadoria registrou para a essa série um percentual de 66,3% de participantes; por sua vez, a escola obteve uma participação de 89,3% de alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio. Os resultados do SADEAM no ano de 2015, para essa série, podem ser analisados, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Proficiência Média da 1ª série do Ensino Médio no SADEAM 2015



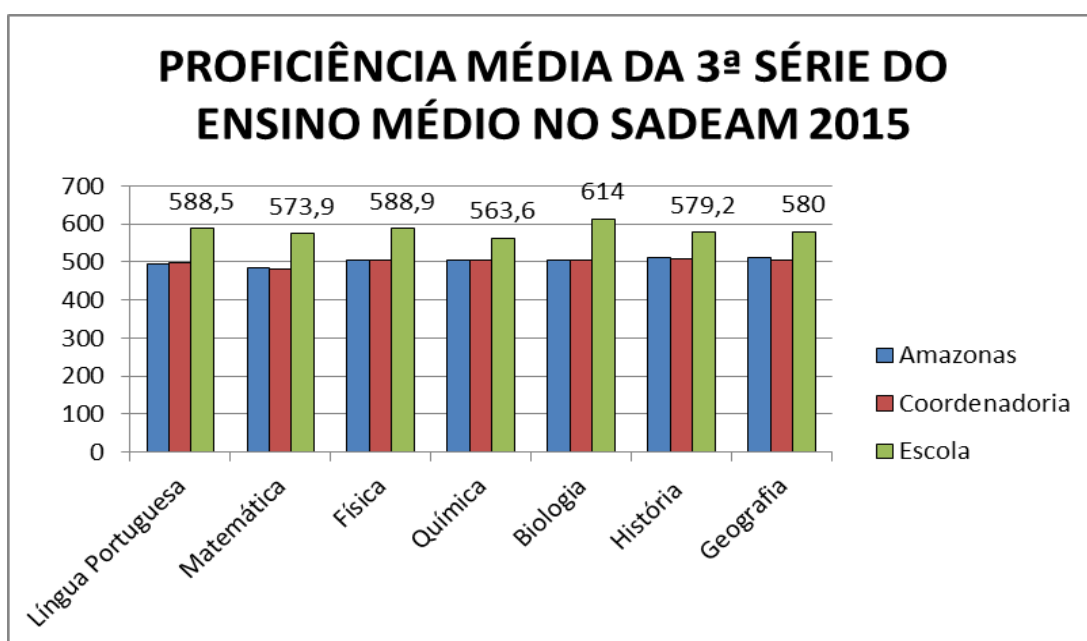
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela SEDUC, 2015.

O Gráfico 4 apresenta as proficiências médias obtidas na avaliação do SADEAM pelos alunos matriculados na 1ª série do EM no ano de 2015. Ao comparar esses resultados entre o Estado do Amazonas, a CDE e a escola, fica evidente que as proficiências médias obtidas pela escola são superiores às do Estado e às da coordenadoria. Quando posicionados na escala de proficiência que varia entre 100 a 750, os resultados giram entre os níveis básico e proficiente, indicando que a escola pode cada vez mais trabalhar a partir desses resultados.

Os alunos da 3ª série do EM, etapa final da educação básica, também foram submetidos à avaliação estadual. Do total de alunos matriculados no Estado do

Amazonas apenas 69,2% participaram do SADEAM, e a coordenadoria 4 obteve uma participação ainda menor de 65,1% dos alunos matriculados. Já na escola estudada, o índice de participação foi de 79,5%, um percentual maior quando comparado às participações do estado e da própria CDE. Todavia, faz-se necessário pontuar que foi, dentre as séries avaliadas, o percentual mais baixo de participação. Com relação às proficiências para essa série, as mesmas podem ser verificadas no gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Proficiência Média da 3ª série do Ensino Médio no SADEAM 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela SEDUC, 2015.

No tocante às proficiências médias, o Gráfico 5 apresenta que as mesmas, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia História e Geografia, são superiores às obtidas pelo Estado do Amazonas e pela Coordenadoria distrital, em uma escala de proficiência que varia de 150 a 750. Ainda assim, os resultados giram em torno dos níveis básico e proficiente, sendo necessário realizar uma ressalva quanto à disciplina de Biologia (3ª série) que, mesmo apresentando um crescimento considerável na proficiência, o resultado desse componente prevalece no básico, pois na escala de proficiência o nível 550 a 650 posiciona essa disciplina nesse nível.

A escola pesquisada, em suma, apresentou resultados satisfatórios nas avaliações externas, embora ao compará-los às metas traçadas nacionalmente tais

resultados não condizem com o esperado, no entanto, são considerados importantes para o desenvolvimento da escola e do estado do Amazonas. Hipoteticamente, podemos atribuir tais resultados à ênfase dada pela instituição às atividades pedagógicas, visto que a escola tem grande preocupação quanto à aprendizagem dos alunos, pois, além das aulas destinadas aos componentes curriculares, a mesma dispõe de alguns projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo.

Com relação a isso, é desenvolvido na instituição o projeto Aprendendo com a Física, realizado no período de maio a novembro de 2016, que contempla as três séries do Ensino Médio e desenvolve-se na disciplina de Física, sob a responsabilidade da professora do componente curricular. O principal objetivo do projeto é construir um experimento físico (foguetes, barco a vapor) utilizando os fundamentos da Física. A partir dele, espera-se que os alunos das turmas, divididos em equipes menores, apresentem, expliquem e realizem uma exibição do experimento, além disso, cada grupo deve elaborar relatórios para subsidiar no processo de registro dos experimentos. O projeto em questão apresenta caráter intradisciplinar, ou seja, “é tratado no exclusivo âmbito de uma disciplina” (COIMBRA, 2000, p. 57), visto que fica sob a responsabilidade da professora do componente Física.

É oportuno destacar a aprovação desse projeto pelo Programa Ciência na Escola (PCE) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por isso os resultados divulgados em dezembro de 2016. O apoio dado pela instituição a esse projeto pauta-se na disponibilidade dos materiais a serem utilizados no laboratório de informática e ao acompanhamento das atividades, tais como as aulas de campo (no entorno da escola) e de laboratório, pelo coordenador de área.

Além dessas atividades, a escola realiza a cada bimestre um evento pedagógico, a fim de desenvolver um tema transversal que envolve todas as turmas da instituição. Entretanto, esses projetos não estão estabelecidos institucionalmente, tampouco sistematizados em um documento formal, a exemplo de um projeto. Dentre eles, podemos mencionar o I Concurso de Poesia da Escola, realizado no mês de março em alusão ao dia 21 de março, Dia Mundial da Poesia. O concurso foi idealizado pela professora de Artes, tendo como objetivo divulgar a produção literária dos alunos desenvolvida em sala de aula, sob a orientação das professoras

de Língua Portuguesa e Artes. A atividade iniciou-se em fevereiro e finalizou-se em março de 2016.

Outra atividade que merece destaque é a I Mostra de Arte, realizada pelos professores de Linguagem e que envolveu todas as turmas da escola. O objetivo da atividade era apresentar as produções artísticas desenvolvidas em sala de aula, sob a orientação das docentes do componente curricular Arte. Tal proposta foi desenvolvida no curso do terceiro bimestre. Por fim, em meados de outubro ocorreu a Feira dos Municípios do Amazonas; idealizada pelos professores das disciplinas de Humanas e Linguagens, a atividade tem o intuito de apresentar os aspectos econômicos, culturais, históricos e sociais dos Municípios do Amazonas, previamente selecionados e distribuídos via sorteio, sendo um para cada turma. Os professores conselheiros de cada turma realizaram a orientação, desde as atividades de pesquisa até as de apresentação final.

Com relação aos projetos desenvolvidos na escola que foram descritos acima é importante fazer algumas considerações. Primeiro, a Proposta Pedagógica de tempo integral no Estado (AMAZONAS, 2011) aponta a interdisciplinaridade como fundamento dos projetos a serem desenvolvidos. De acordo com Coimbra (2000, p. 58), a interdisciplinaridade “consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado”. Entretanto, como é possível perceber com base na descrição dos projetos realizada acima, as atividades e projetos desenvolvidos atendem às perspectivas intradisciplinar ou multidisciplinar, tendo em vista que as disciplinas tratam o conhecimento, sem que se estabeleça “um diálogo entre elas” (COIMBRA, 2000, p. 57). Nesse sentido, os projetos desenvolvidos até então acabam não atendendo as orientações previstas na proposta pedagógica do tempo integral no estado.

Observa-se que as atividades diferenciadas previstas na Proposta Pedagógica de 2011 são desenvolvidas na instituição por algumas disciplinas, mas não há uma efetividade de projetos interdisciplinares e oficinas previstas nas diretrizes da proposta. Logo, percebe-se a predominância da ampliação da jornada escolar e de um cotidiano marcado pela primazia na transmissão de conhecimentos propedêuticos, ainda que a orientação da Proposta Pedagógica de 2011 seja a condução da educação integral por meio de projetos:

Na Escola Estadual de Educação em Tempo Integral será oportunizado um currículo onde compreenda os componentes curriculares da Base Nacional Comum e atividades pedagógicas que ampliarão por meio de projetos e oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante [...] O maior tempo na escola permitirá a efetivação de um trabalho com a participação dos estudantes em atividades extracurriculares (AMAZONAS, 2011, p. 16).

Diante disso, deparou-se com uma proposta desconhecida da prática da escola estudada, tendo em vista que há uma proposição de formação plena por meio de atividades diferenciadas, mas na escola tais proposições, quando aparecem, são fragmentadas atendendo a uma perspectiva multidisciplinar ou intradisciplinar.

O projeto de Educação em Tempo Integral implementado na Escola Estadual de Tempo Integral pesquisada deu-se no ano de 2015, em um espaço que foi construído especificamente para o funcionamento da ETI. Por conta disso, sua estrutura física atende às especificidades de espaços apropriados para o atendimento da rotina do tempo integral com possibilidades de uma formação integral, primando pela qualidade do ensino ofertado.

Assim, a implementação da iniciativa de tempo integral da escola se desenvolve com base nas orientações normativas estaduais, que preveem, em seu regimento, o ousado objetivo de “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. 12). Nesse sentido, o projeto de ETI, no Amazonas, propõe ampliar a jornada diária de permanência dos alunos sob a tutela do estado com a pretensão de aumentar a qualidade da educação ofertada, bem como “o bem-estar dos estudantes e o desenvolvimento pleno do cidadão” (AMAZONAS, 2011, p. 10).

Como a escola foi construída para o atendimento dos alunos em tempo integral, o projeto implantado na escola atende às diretrizes de funcionamento baseada na proposta curricular de 2011, que se encontra em vigência. Por isso, os alunos são atendidos na escola das sete (07) horas às dezesseis (16) horas, tendo

um intervalo de vinte (20) minutos para o lanche e de uma (01) hora e quarenta e cinco (45) minutos para o almoço; às dezesseis (16) horas os alunos são liberados para o lanche e, posteriormente, são liberados das atividades escolares.

Considerando que a instituição atende aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, as matrizes curriculares adotadas são as mesmas aprovadas pela Resolução n. 165/2014, de 17 de dezembro de 2014, pelo Conselho Estadual de Educação, perfazendo um total de cinco mil e seiscentas (5.600) horas nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa de ensino subdividida em quatro anos e quatro mil e duzentas (4.200) horas para o Ensino Médio. O EF, além de apresentar quatro anos a mais nos anos finais, possui, de acordo com a matriz curricular aprovada em 2014, uma carga superior, perfazendo um total de mil e quatrocentas (1.400) horas por ano. Para isso, as equipes gestora e pedagógica responsabilizam-se pela organização da escola em tempo integral, desde a sistematização dos tempos escolares até o andamento das atividades, com vistas a oportunizar a aprendizagem dos alunos.

É oportuno destacar que a implementação do tempo integral se deu *a priori* pela disponibilização de vagas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, publicadas no Edital n. 01/2014, normatizando o processo seletivo para o ano de 2015. Atualmente, o ingresso nas EETI requer o preenchimento de questionário socioeconômico e declaração de renda familiar para concorrer às vagas dos anos iniciais do EF. Para os anos finais do EF e EM, o critério de seleção se dá pela proximidade residencial do candidato e a maior nota considerando-se o rendimento escolar do aluno, obtido até o terceiro bimestre do ano em curso, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (AMAZONAS, 2011).

Assim, fica evidente que, na realidade da Escola Estadual em análise, ocorre um atendimento em jornada ampliada para o qual a instituição conta com uma equipe considerável de profissionais que ainda não é suficiente para o desenvolvimento de todas as atividades realizadas pela instituição de ensino. As atividades extracurriculares, a serem desenvolvidas por meio de projetos interdisciplinares e/ou oficinas, na escola são enfatizados a partir do caráter intradisciplinar ou multidisciplinar, não atendendo ao que propõe a Proposta Pedagógica das escolas em tempo integral. É importante pontuar que os resultados avaliativos da instituição são satisfatórios quando comparados aos resultados do Estado ou da Coordenadoria; esse resultado, contudo, poderia ser melhor. Além dos

aspectos organizacionais, funcionais e pedagógicos, faz-se necessário evidenciar a organização dos tempos e espaços da escola, bem como a sua funcionalidade no cotidiano escolar, a ser abordado na seção posterior.

1.3.1 O tempo e os espaços

A escola em tempo integral possui uma equipe administrativa, pedagógica e docente que auxilia na rotina educacional. Essa rotina inicia-se às 7 horas da manhã e, ao longo desse período, as atividades são monitoradas pela equipe. Após o primeiro e segundo tempos de aula é servido o lanche no refeitório, fornecido por uma empresa terceirizada, contratada pela SEDUC. Os alunos dirigem-se aos seus respectivos refeitórios e aproveitam por 30 minutos o intervalo. Posteriormente, retornam às salas de aula e assistem a mais dois tempos de aula, sendo que às 11h20 o Ensino Fundamental é liberado e às 11h30 ocorre a liberação para o Ensino Médio. Novamente, os alunos dirigem-se ao refeitório para o almoço e, após o almoço, seguindo uma escala definida pelo professor de Educação Física, sob o acompanhamento dele, algumas turmas ficam na quadra para jogar futebol. Outros são direcionados ao auditório para assistirem filmes, os que preferem vão à biblioteca para lerem livros, os demais, ou seja, a maioria deles circula pela área externa e interna da escola.

Alguns professores recebem um acréscimo ao salário a fim de realizarem, nesse período, atividades de monitoramento e acompanhamento dos alunos. Por questões de organização e pela falta de recurso humano suficiente para acompanhá-los, nesse horário as 24 salas de aula ficam trancadas e são abertas apenas às 12h50 minutos, próximo ao retorno das aulas.

Após o almoço, são ministrados o 5º, 6º e 7º tempos de aulas, sendo que, às 16 horas, os alunos são liberados para o lanche, desta vez fornecido pela merenda escolar e preparado pela merendeira da escola. Em seguida os alunos são liberados e ficam aguardando os pais. O controle de entrada e saída de alunos é feito pelo processo de carteirinha e, quando acontece algum problema de saúde ou necessidade de saída dos alunos para consultas médicas e outras situações, os pais procuram a direção da escola, sendo que a saída ou o atraso do aluno fica devidamente registrado na carteirinha.

Duas vezes na semana, entre as dezesseis (16) e dezessete (17) horas, ocorre o atendimento aos pais de alunos pelos professores, com o intuito de tratar especificamente sobre o aproveitamento dos alunos nas diversas disciplinas. Nos demais dias, a equipe gestora e pedagógica utiliza esse tempo para reunir-se com os professores a fim de tratar de assuntos administrativos e sobre o planejamento de atividades pedagógicas, tais como mostras, feiras e culminâncias.

Mesmo com um tempo destinado para a organização dessas atividades, a equipe escolar apresenta dificuldades em elaborar projetos e/ou atividades que se efetivem na perspectiva interdisciplinar e, de fato, sejam diferenciadas, conforme prevê a Proposta Pedagógica de 2011. Outra evidência trata-se da não realização de formação ou capacitação para equipe da escola, o que condiciona a equipe a uma prática pedagógica pautada ainda na fragmentação dos conteúdos escolares.

A organização da escola está pautada, principalmente, na ampliação do tempo e permanência dos alunos na escola; minha percepção enquanto docente da escola, contudo, é a de que essa ampliação não se configura como educação em tempo integral tal como previsto pelos educadores e pesquisadores que discutem o assunto. Por sua vez, as diretrizes curriculares estaduais em vigor orientam que a distribuição do tempo escolar deve contemplar os projetos interdisciplinares por se constituírem “numa metodologia indicada para trabalhar com os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos” (AMAZONAS, 2011, p. 26), logo, cabe às equipes pedagógicas e gestoras a responsabilidade em incluir projetos e oficinas no tempo escolar de modo a proporcionar uma formação integral ao seu alunado.

Assim o tempo escolar, sumariamente, subdivide-se em 7 tempos de 60 minutos cada um e, nesse período, exceto nos dias de culminâncias, os alunos permanecem em sala de aula, ficando a cargo de cada professor utilizar outros espaços da escola, desde que obedeça à carga horária definida para sua disciplina. Nesse ponto, o aproveitamento do tempo cabe a cada um, até porque, além da proposta pedagógica estadual para as escolas de tempo integral, não há na escola um Projeto Político Pedagógico que contemple essas atividades diferenciadas.

Com relação aos espaços, a instituição dispõe de uma estrutura física com um projeto arquitetônico adequado para o desenvolvimento de diversas atividades que ajudem na formação integral. Contudo, alguns espaços como a academia de ginástica, a sala de dança e a sala de música estão deteriorados, fato que impede a utilização dos mesmos. Cabe ressaltar que as salas de aula são o único espaço

utilizado durante todo o tempo de permanência dos alunos na escola e as demais dependem do planejamento do docente. Acerca da utilização da Sala de Informática, por não dispor de um técnico específico ou recurso humano disponível para esse espaço, esta não apresenta registros de sua utilização e, assim como as demais, depende do planejamento do professor para que os alunos acessem esse espaço.

Diferentemente do laboratório de informática, a biblioteca tem um processo de registro de empréstimos de livros e utilização desse espaço para pesquisas e estudo. Durante o período de aulas, esse ambiente fica aberto; entretanto, não é comum vermos alunos nos horários das aulas na biblioteca, pois raramente os professores planejam atividades a serem realizadas nesse espaço. Por conta disso, o índice de visitas na biblioteca é maior no horário de almoço. A escola foi construída em uma área extensa e na parte externa conta com um estacionamento pequeno, destinado aos professores, e um quintal com algumas palmeiras distribuídas ao seu redor. Possui uma quadra poliesportiva coberta, sendo que sua parte interna dispõe de um palco pequeno e duas salas laterais. Essa quadra conta ainda, na parte de trás, com dois vestiários, um masculino e um feminino, contendo a ala dos chuveiros, ala dos sanitários com seis cada um, quatro pias e espelhos, utilizados pelos alunos para tomarem o banho após as aulas de Educação Física. Na Figura 1, pode-se conferir a visão externa da quadra poliesportiva:

Figura 1 – Área externa da quadra poliesportiva da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016.

O Ginásio poliesportivo é utilizado nas aulas de educação física e no horário de almoço, conforme mostra a Figura 2, quando o professor de Educação Física

assume a função de monitor e acompanha as turmas em jogos que ocorrem no horário do almoço. Esses horários são definidos por um cronograma montado pelo professor monitor. Outro espaço bastante utilizado na escola é o auditório, que serve para as apresentações das atividades dos alunos e no horário do almoço são exibidos filmes para os alunos. Vale destacar que esse espaço muitas vezes é cedido às atividades programadas pela Secretaria de Educação ou pela Coordenadoria Distrital de Educação, fato que, às vezes, inviabiliza sua utilização.

Figura 2 – Área interna da quadra



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016.

Além da quadra poliesportiva, nesse mesmo espaço a escola dispõe de uma sala de música (acústica) e uma sala de arte (que é usualmente conhecida como sala de dança), conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 – Sala de dança

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016.

Além disso, na lateral direita da quadra há uma academia de ginástica, como mostra a Figura 4, com equipamentos sucateados e outros materiais como restos de mesas, cadeiras velhas e afins.

Figura 4 – Área da academia de ginástica da escola

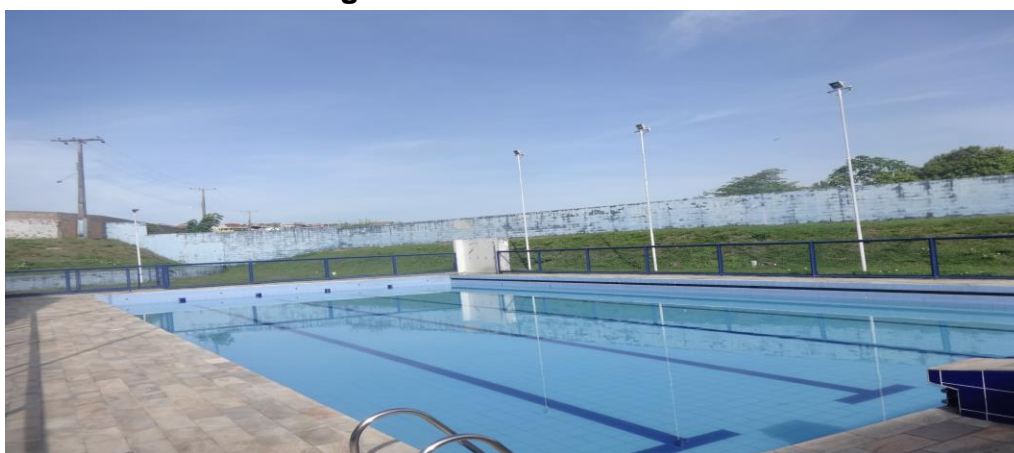
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016.

Com base na minha observação e nas minhas notas de campo geradas durante essa observação, única fonte de pesquisa, devido à ausência de registros dessa natureza, verificou-se que esses espaços não têm sido utilizados. A sala de dança apresenta um problema no ar condicionado e uma danificação no piso de madeira. Mesmo a professora de Educação Física tendo afirmado que utiliza esse espaço, no decorrer das observações, as salas de música e de dança em nenhum

momento foram utilizadas, assim como a academia, por conta de dispor apenas de equipamentos extremamente danificados, o que inviabiliza a utilização dos mesmos.

Em frente à quadra poliesportiva fica a piscina semiolímpica, como mostra a Figura 5, medindo 25x15 metros, e sua utilização ocorre no decorrer da semana de acordo com os horários estipulados para cada professor de Educação Física. Os dias autorizados para o uso da piscina são terça, quarta e quinta; semanalmente é realizado um procedimento para a limpeza na piscina que inviabiliza o uso da mesma pelos alunos nas aulas de sexta-feira e segunda-feira.

Figura 5 – Piscina da escola



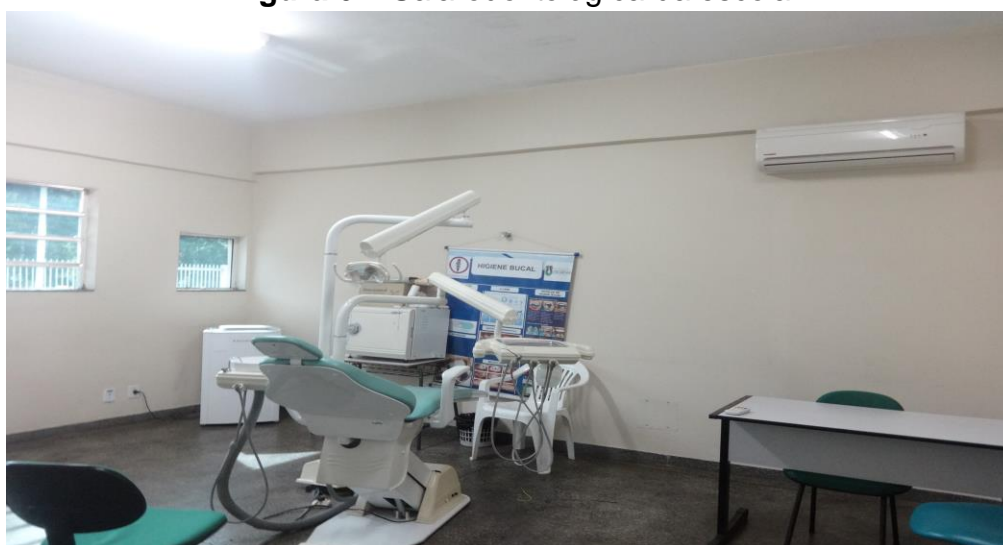
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016.

No térreo, a escola dispõe de uma sala de coordenação pedagógica, uma biblioteca, dois refeitórios (um masculino e outro feminino), a sala administrativa, com uma sala onde funciona a secretaria da escola, uma sala para a diretora administrativa e uma sala com um banheiro e chuveiro para a diretora da escola. Ainda nesse espaço, a escola dispõe de uma enfermaria com uma maca, mas não tem um enfermeiro, nem um auxiliar da saúde. Quando algum aluno passa mal, é nesse ambiente que ele aguarda os responsáveis.

Conforme mostra a Figura 6, há, no térreo, uma sala odontológica que é utilizada pelos acadêmicos da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por conta da parceria entre a SEDUC/AM e a UEA, na qual os acadêmicos, orientados por uma professora do curso de Odontologia da referida universidade, realizam palestras sobre cuidados bucais, processo de escovação, verificação dental e, por vezes, algumas restaurações. Contudo, no momento a professora doutora da UEA solicitou uma revisão para o equipamento, por isso suas atividades atuais são

apenas para orientações e não fazem serviços de restaurações. Esses atendimentos e orientações ocorrem nos horários de aula; para isso, alguns alunos são retirados da sala de aula para o atendimento no consultório e, dependendo do caso, a criança é encaminhada para o Hospital da UEA para procedimentos mais apropriados. Já as orientações acerca da saúde bucal são realizadas em sala de aula pela equipe da universidade.

Figura 6 – Sala odontológica da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016.

A escola dispõe, no térreo, de um laboratório de informática com 30 computadores conectados à internet, dos quais quatro não funcionam. É oportuno destacar que na escola não há registros sobre a utilização desse espaço, visto que essa utilização depende do planejamento das aulas do professor. Além disso, esse espaço não dispõe de um servidor específico para receber os alunos, organizar as máquinas e de alguma forma orientar o professor. Há ainda nessa área dois laboratórios de Ciências com igual utilização, como se pode verificar na Figura 7.

Figura 7 – Laboratório de Ciências

Fonte: Acervo da escola, 2016.

Na área térrea, há um “escovódromo”, espaço destinado às escovações dentárias após os lanches e almoço. Próximo a essa ala, existe um bloco de banheiros, sendo um masculino e outro feminino, com quatro vasos sanitários cada um e, por fim, tem-se o auditório da escola, destinado às atividades culturais, reuniões e eventos intra e extraescolares, cedido, algumas vezes, à Secretaria Estadual de Educação, coordenadoria distrital e outras instituições.

A escola dispõe no andar superior de doze salas de aula, com acesso via escada e rampa, dois banheiros masculinos e femininos, dois banheiros adaptados para pessoas com deficiência, duas salas para professores com um banheiro masculino e outro feminino. As salas utilizadas pelos professores possuem quatro (4) computadores em cada uma, com acesso à internet para facilitar o preenchimento do diário digital.

A Figura 8 mostra a visão interna da instituição, sendo que, no segundo andar, a escola dispõe de mais doze salas de aula, dois banheiros, um masculino e outro feminino, dois banheiros para pessoa com deficiência, uma sala de mídias com computador, caixa de som e data show, uma videoteca, adaptada para funcionar a sala de Coordenação de Área e um almoxarife que funciona como depósito. Todas as salas de aula possuem ar condicionado e pelo menos um *data show* ou televisão de plasma de 32 polegadas.

Figura 8 – Visão interna da escola

Fonte: Acervo da escola, 2016.

Fica visível que a estrutura arquitetônica da escola é propícia ao atendimento em tempo integral, pois há espaços condizentes com a proposta instituída no Amazonas. Vale destacar que a escola realiza na sua rotina alguns projetos, contudo nem todos apresentam uma sistematização, além do que, prevalece nesses projetos o caráter intradisciplinar ou multidisciplinar, contrapondo-se às orientações da proposta estadual, cuja prevalência dos projetos deve ser interdisciplinar. É importante destacar a insuficiência do quadro funcional da instituição para atender ao corpo de alunos, principalmente nos horários de almoço, momento em que a escola poderia inserir algumas atividades diferenciadas para auxiliarem nessa formação humana.

É importante relembrarmos que, desde a década de 1930, a educação em tempo integral ocupa espaço nos debates nacionais, desde a criação das escolas-parques/escolas-classes, perpassando pela criação dos CIEPs e atualmente a instituição do Programa Mais educação fica evidente as tentativas de ofertar uma educação pautada nas proposições de uma formação que desenvolva plenamente os sujeitos. Muitas dessas experiências marcadas pela descontinuidade política tendem a ser superadas recentemente pela instituição do Programa Mais Educação.

Com relação ao estado do Amazonas, essa política teve início no ano de 2002, direcionada a princípio para as escolas de Ensino Médio, diferentemente das demais experiências nacionais, como uma tentativa de substituir os antigos Centros

de Excelência, extintos nesse mesmo ano. A partir de 2005, a política de educação em tempo integral foi ampliada para o Ensino Fundamental com o objetivo de ampliar a jornada escolar, promovendo a permanência do educando e o convívio humano. Desse período até o ano de 2014, as matrizes curriculares tanto do Ensino Médio quanto do Ensino Fundamental sofreram significativas alterações, desde a redução da carga horária anual até a retirada da carga prevista para a realização das atividades complementares, tais como oficinas e projetos, que atualmente devem ser propostos no decurso da carga horária das disciplinas.

Já a escola objeto deste estudo dispõe de uma estrutura arquitetônica com diversos espaços para a realização de atividades diferenciadas, conforme preconiza a Proposta Pedagógica das Escolas em Tempo Integral do Estado. Embora essa instituição disponha desse recurso, não possui uma dinâmica efetiva para a sua utilização, ficando a critério do professor utilizá-los ou não. Isso evidencia que a proposta de educação integral implementada na escola, mesmo com algumas atividades diferenciadas, não está em consonância com a proposição de uma efetiva pedagogia de projetos. Verifica-se, portanto, nesse contexto, apenas a ampliação da jornada escolar; no entanto, conforme afirma Cavaliere (2014), não basta apenas expandir o tempo escolar, mas sim expandi-lo com atividades significativas que vão ao encontro de aprendizagens reais para os alunos; logo, o atendimento integral requer um currículo inovador e significativo para que os tempos e espaços, da escola e também os espaços da cidade, propiciem essa formação que desenvolva todas as dimensões dos alunos.

Essa situação se apresenta como um desafio para a efetiva implementação dessa política, pois há necessidade de superá-lo para, enfim, a escola poder ofertar uma educação que desenvolva os alunos nas diversas dimensões necessárias a um cidadão. Por isso, acredita-se que este estudo pode auxiliar na reflexão acerca das principais dificuldades na implementação desse projeto educativo inovador, que articule o currículo às demandas sociais atuais e, assim, conduza a uma educação inovadora. Cabe ainda pontuar a importância em se analisar essas políticas implementadas a mais de uma década no estado do Amazonas que visam à ampliação da jornada com vistas a possibilitar à população uma educação equânime e com qualidade.

2 PENSANDO NO PROGRAMA DE TEMPO INTEGRAL A PARTIR DA ESCOLA PESQUISADA

No capítulo anterior, descrevemos panoramicamente a educação integral no Brasil, desde seus aspectos históricos de implantação até as experiências mais relevantes para a implementação da Política Pública de Educação em Tempo Integral no nosso país, bem como uma explanação histórica acerca da implementação dessa política no Estado do Amazonas e, por fim, apresentamos o cenário da escola objeto da pesquisa. Para tal, foram abordados os aspectos organizacionais da instituição, os tempos e os espaços nos quais se formalizam a Educação em Tempo Integral na tentativa de se refletir sobre as proposições curriculares adotadas pela escola e como elas contribuem para a formação dos sujeitos dessa instituição.

Neste capítulo, tratamos das questões essenciais acerca de possíveis entraves para a implementação da proposta de educação integral na instituição pesquisada. Para isso, apresentamos uma visão mais aprofundada do programa de tempo integral, tendo por base os principais estudos sobre a educação em tempo integral enquanto política pública, seus conceitos e variáveis, bem como os estudos sobre o currículo significativo e necessário para a realização de um projeto educativo inovador. Ademais, nossas discussões relacionam-se com a percepção dos atores educacionais acerca da implementação dessa política na escola e os principais desafios a serem superados por ela.

Por conta disso, este capítulo divide-se em três seções, sendo que a primeira trata da abordagem teórica, pano de fundo deste estudo e posteriormente da análise a ser realizada. A segunda seção trata especificamente do delineamento metodológico que nos possibilitou definir os instrumentos e os critérios de análise que posteriormente auxiliam nossas interpretações da realidade escolar estudada. A terceira, por sua vez, apresenta os aspectos analíticos relacionados aos agentes educacionais como meros executores de uma proposta *top-down*, aspecto que dificulta a implementação da política de tempo integral no contexto escolar. Ainda nessa seção, o percurso analítico prossegue, tendo como pano de fundo uma discussão acerca das divergências na concepção de educação (em tempo) integral de modo a percebermos como os atores mobilizam esses conceitos nas suas práticas cotidianas. Por fim, nos debruçamos sobre as questões relacionadas às

concepções de currículo, destacando ainda os desafios e as possíveis possibilidades para que na escola seja implementado um currículo articulado às proposições da educação em tempo integral numa perspectiva de desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes.

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa perspectiva, o referencial teórico partirá da análise dos documentos nacionais e estaduais de implantação da política pública para educação em tempo integral no Brasil e no Estado do Amazonas. Além desses documentos, pretendemos incorrer em um estudo acerca da implantação da política de educação em tempo integral no Brasil desde a década 1970 até a atualidade. É importante destacarmos que, para pensar sobre a educação em tempo integral na perspectiva do direito, faz-se necessário discutirmos a política de tempo integral enfatizando sua implementação nos contextos educacionais; para isso, propomos uma discussão baseada nos postulados de Eduardo Condé (2012 e 2013) e Jefferson Mainardes (2006). Ao tratarmos dos aspectos da mudança educacional e dos caminhos para que a inovação faça diferença nesses contextos, as proposições de Michael Fullan (2009) foram incluídas neste debate por nos permitirem uma reflexão de quais caminhos seguir para que a implementação de reformas educacionais tenha eficácia no ambiente escolar.

Com o intuito de entender a educação em tempo integral e sua fundamentação adotou-se os estudos de Ana Maria Cavaliere (2002, 2009, 2010), importante estudiosa desse modelo educacional, dentre outros autores como: Jaqueline Moll (2009, 2010, 2011, 2012) e Walter Pegorer (2014). Além desses autores, realizou-se um estudo sobre os currículos educacionais e sua importância para a educação em tempo integral. Essas discussões são norteadas pelos postulados de Miguel Arroyo (2013), Regina Garcia e Antonio Flávio Moreira (2012), Paulo Roberto Padilha (2012), entre outros, que nos ajudam a pensar na educação em tempo integral como uma educação que prioriza o desenvolvimento das diversas dimensões das crianças, adolescentes e jovens.

2.1.1 O direito social à educação e às políticas públicas

A educação perfaz um direito constitucionalmente garantido na legislação brasileira, por isso em seu artigo 5º esse direito está tutelado à família, ao Estado e à sociedade, logo, todos devem unir-se para que tal direito se realize, atuando na formação de cidadãos críticos, capazes de ressignificar as aprendizagens para atuarem sobre suas realidades. Assim, partindo da perspectiva da função estatal como responsável por proporcionar o pleno desenvolvimento às crianças e aos adolescentes, a educação em tempo integral se insere nesse debate como uma das possibilidades para a garantia do direito social à educação.

Quanto a isso, o ordenamento jurídico brasileiro possui artigos específicos para a reafirmação da educação como um direito público subjetivo. Segundo Duarte (2004), o direito público subjetivo:

Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seu* direito (direito subjetivo).

O interessante é notar que o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. De fato, a partir do desenvolvimento deste conceito, passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. Como todo direito cujo objeto é uma prestação de outrem, ele supõe um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor (DUARTE, 2004, p. 113).

Mediante a instauração do direito público subjetivo, a sociedade tem a possibilidade, por meio legal, de cobrar o poder estatal para o cumprimento das normas, garantido, assim, as prestações dos serviços previstos na lei. Tais prestações são políticas públicas, que, nas palavras de Duarte (2004, p. 114), “são objeto dos direitos sociais reconhecidos constitucionalmente”. Por isso, a concretude dos direitos sociais à educação, à saúde, ao trabalho, dentre outros previstos no artigo 6º da CF (1988) exige por parte do poder estatal uma série de ações e programas a serem implementados.

A implementação dos programas e ações é feita “por meio de um conjunto de atos que podem adquirir as mais diferentes formas de expressão jurídica” (DUARTE, 2004, p. 114). Assim, é tomada uma série de medidas na tentativa de dar concretude às políticas públicas, podendo ter “natureza jurídica distintas, tais como: leis ordinárias ou complementares, medidas provisórias, emendas constitucionais, decretos, planos, atos administrativos, regulamentos etc.” (DUARTE, 2004, p. 114).

O Estado a partir das demandas sociais propõe políticas públicas com o intuito de garantir o direito à educação, assim, a educação em tempo integral trata-se de uma dessas políticas, criadas intencionalmente para resguardar tal direito. Conforme já mencionado, a educação configura-se como um direito social, no entanto, embora na Constituição Federal não haja claramente uma determinação acerca da educação integral, o artigo 205 suscita uma educação capaz de promover o indivíduo ao pleno desenvolvimento, ou seja, ao desenvolvimento integral. Além disso, no artigo 206 há uma ampliação da concepção do ensinar, pois deve ser resguardada a todos as mesmas condições de acesso e permanência na escola, para isso, essa igualdade é acompanhada de uma “liberdade para ensinar e aprender, pesquisar e divulgar o pensamento e o saber” (BRASIL, 1988, p. 76).

Embora nas décadas de 1930, 1940, 1950, 1960, 1980 e 1990, o Brasil tenha realizado ações que configuraram uma série de experiências da educação integral, essa só foi consolidada enquanto política pública entre os anos de 2005 e 2009, mediante a sua expansão por todo território nacional, fato que confirma seu “efetivo ingresso na agenda da política pública de educação” (CENPEC, 2011, p. 33).

Ao se tratar de políticas públicas, faz-se necessário esclarecer o conceito de política, originada da expressão grega *politikós*, “que designava os negócios públicos da cidade, as atividades da gestão e direção da *polis*” (CONDÉ, 2013, p. 8). Apenas na Era Moderna o termo política deixou de significar as coisas do Estado e assumiu outras definições tais como “ciência do Estado”, “doutrina do Estado” ou “Ciência Política”, abrangendo aspectos mais objetivos “como manutenção, conquista, organização, gestão do estado e dos assuntos associados ao poder” (CONDÉ, 2013, p. 8). Logo, a política não pode ser dissociada da ideia de poder, pois representa “um conjunto de interesses e relações de poder” (CONDÉ, 2013, p. 9), ou seja, jogo entre governantes e governados que produz efeitos ou resultados.

O termo política no inglês *politics* remete ao processo de negociações e renegociações entre os membros do governo, parlamentares e seus atores sociais,

que dão origem a acordos visando ao atendimento das reivindicações desses atores sociais. O termo *policy*, por sua vez, trata da “formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos” (RUA, 2012, p. 17). Conforme o posicionamento de Rua, *policy* significa a atividade governamental no desenvolvimento de políticas públicas, a partir do processo da *politics*. Nessa lógica, é oportuno afirmar que políticas se relacionam diretamente com as políticas públicas, visto que estas resultam do jogo político instaurado em uma dada sociedade.

Especificamente, as políticas públicas tratam das

decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade (CASTRO; GONTIJO; AMABILE, 2012, p. 390).

Dessa forma, fica perceptível que uma política pública depende, primeiramente, de uma vontade política que implica uma decisão política atrelada às ações em prol da solução de problemáticas ou questões de ordem coletiva. De acordo com Condé (2012, p. 2), a política pública “é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas de espectro amplo e tem caráter impositivo, a saber, elas emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem”. Isso ressalta o caráter normativo de uma política pública. Além do mais, o processo de decisão para a formulação de uma política pública inclui, inclusive, a alocação de recursos e a definição de valores a serem utilizados para a implementação da política pública.

Ao tratar especificamente do ciclo de uma política pública, Condé (2013) aponta a definição de um problema com relevância pública; na sequência, este passa a compor a agenda política; a partir daí esta inicia seu processo de formulação detalhada, fase em que a política começa a ser desenhada; posteriormente, entra no processo de tomada de decisão para então passar para a fase da implementação e, finalmente, a avaliação. Segundo Condé (2012, p. 15), a implementação é “[o] teste da realidade, o lugar da ação”, dependendo, portanto,

dos diversos atores e da sua compreensão acerca da política, além das demais variáveis que tendem a incidir na sua implementação.

Mainardes (2006), baseado nos postulados de Ball e Bowe (1992), apresenta cinco contextos para a análise do ciclo de políticas, quais sejam: (i) contexto de influência; (ii) contexto da produção de texto; (iii) contexto de prática; (iv) contexto dos resultados ou efeitos e (v) contexto da estratégia política. Esses contextos permitem-nos facilmente analisar uma política pública, de modo a entendê-la desde a sua concepção até sua implementação. Cabe-nos destacar que o foco deste estudo está no processo de implementação da política de tempo integral, sendo pertinente para nossas análises abordar o contexto de prática que, segundo Mainardes (2006) é onde a política se realiza, não bastando apenas implementá-las, sendo que nesse contexto a política está sujeita à interpretação e reinterpretação dos atores, fato que destaca o papel ativo dos atores e as influências dos seus pensamentos e crenças na implementação.

Podemos facilmente relacionar essas proposições quanto ao papel ativo dos sujeitos com os estudos de Michael Fullan (2009) ao argumentar que é mais fácil realizar mudanças quando a equipe acredita naquela reforma a ser implementada. Logo, as questões relacionadas às crenças ou à mudança das crenças dos atores devem ser consideradas para que a implementação proposta seja positiva naquele contexto educacional.

Considerando que a implementação é propriamente o lugar de ação, necessitamos, contudo, destacar que implementar uma política educacional exige mudanças por parte dos diversos atores. Quanto a isso, Fullan (2009, p. 32), ao definir mudança educacional, afirma a necessidade de se considerar dois sentidos, o primeiro relacionado ao “significado de mudança” e o segundo referente “ao processo de mudança”. De acordo com o autor, ao implementar uma mudança educacional, esta deve ocorrer na prática, considerando-se os aspectos em diversos níveis, bem como, a “complexidade em definir e realizar uma mudança real” (FULLAN, 2009, p. 39).

Em seus estudos, Fullan aponta que “a mudança educacional não é uma entidade única”, logo, essa seria a dificuldade em implementá-la nos contextos educacionais. Para tanto, esse autor apresenta três dimensões a serem consideradas na implementação de políticas ou programas educacionais, quais sejam: “(i) o possível uso de materiais novos ou revisados; (ii) o uso possível de

novas abordagens de ensino; (iii) a possível alteração de crenças” (FULLAN, 2009, p. 39). É importante pontuar a necessidade de se considerar os três aspectos inter-relacionados, pois é a união dos três que pode garantir ou não o sucesso de uma mudança educacional. Assim, na visão de Fullan (2009, p. 39), “a mudança deve ocorrer na prática nas três dimensões para que tenha chance de afetar o resultado”, sendo que a não inserção desses aspectos em mudanças educacionais, provavelmente, não representam mudanças significativas.

Na proposição de Fullan (2009), ao se pensar em reformas educacionais é primordial conhecer quais aspectos implementar (teorias da educação) e como implementá-las (teorias da mudança), visto que esses aspectos interagem um moldando ao outro. O autor conclui, portanto, que é crucial entender tanto a mudança quanto seu processo.

Diante disso, propor uma política educacional com capacidades reais para modificar uma dada realidade requer que se considerem todos os aspectos que envolvem o processo de mudança, de modo que haja a implementação bem-sucedida no cotidiano escolar e represente mudanças significativas.

Assim, o direito social à educação, devidamente garantido pela legislação brasileira (CF de 1988, ECA/1990 e LDB 9.394/1996) deve ser consolidado por meio de políticas públicas que auxiliem e resguardem os direitos das crianças, adolescentes e jovens, de modo que a educação em tempo integral como política pública é um dos meios pelos quais esses direitos serão garantidos e respeitados, sendo importante para o debate da implementação dessa política uma abordagem conceitual inerente à educação integral e à educação em tempo integral, enquanto conceitos complementares apresentados na seção seguinte.

2.1.2 Pensando a educação integral e a educação em tempo integral

O debate acerca da educação integral no Brasil ganhou destaque no cenário nacional desde meados da década de 1930, quando Anísio Teixeira e os pioneiros da educação propuseram em seus postulados a educação como um direito que assiste cada indivíduo. Nas palavras de Azevedo (*et al.*, 2010 [1932]) ao tratar desse direito

[m]as, do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever

de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais [...] (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 43).

Nessa passagem do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, fica claro que esse direito compreende uma formação global, ou seja, integral, cuja responsabilidade é estatal de ofertar-se uma educação acessível com ensino gratuito a todos com vistas ao pleno desenvolvimento. Apoiados no ideário de John Dewey, os pioneiros da Educação Nova apontavam que as diferenças entre esse modelo proposto e o tradicional eram exatamente o “fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 49-50). Assim, dava-se grande ênfase às atividades que conduzissem à emancipação dos indivíduos.

Gallo (2002) destaca que o conceito de educação integral surgiu em meados do século XIX, apresentando as interpretações desse conceito sob a ótica da educação anarquista ou libertária. Na concepção anarquista, a educação integral fundamentava-se pelos princípios filosóficos, políticos, sociais, epistemológicos nos quais se acreditava que

A educação integral é um processo de formação humana.
A educação integral deve ser também permanente.
O processo educativo deve contribuir para a superação da alienação; isto é, o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize de si mesmo e de tudo à sua volta, sendo capaz de perceber as inter-relações.
[...] conhecimento equivale a poder e, logo, a educação é uma tática de luta, na medida em que pode igualar, ao menos em termos de saber, explorados e exploradores.
[...] educação integral é o de que individualidade e coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas (GALLO, 2002, p. 32-33).

A partir desses princípios, a educação integral ganhou força em meio ao processo revolucionário do século XIX, propagando sempre uma formação humana que enfatizasse a igualdade, a autonomia e a liberdade humana. Por conta disso, primava-se pela permanência e continuidade do processo educativo para conduzir esse sujeito a uma emancipação que, de algum modo, reduzisse a desigualdade entre classes. Assim, na perspectiva da educação libertária, a educação integral era

proposta pela articulação entre “a educação intelectual, a educação física (que se subdivide em esportiva, manual e profissional) e a educação moral” (GALLO, 2002, p. 33). Destaca-se ainda que a educação integral libertária estava alicerçada na “vivência cotidiana da comunidade escolar” (GALLO, 2002, p. 37), com vistas a possibilitar uma nova prática social.

A partir dessas concepções da pedagogia libertária e do ideário de John Dewey, os intelectuais que compunham o movimento dos Pioneiros da Educação Nova buscaram implantar uma nova concepção de educação para a sociedade brasileira na qual fosse assegurado aos cidadãos o direito à educação integral. Nessa perspectiva de educação, o Estado deveria assegurar um ensino obrigatório e gratuito que favorecesse às crianças o “intercâmbio de reações e experiências” (AZEVEDO *et al.*, 2010 [1932], p. 49), que as levassem ao trabalho e aos outros aspectos de interesse da própria criança.

Influenciado por essas ideias, na década de 1930 Anísio Teixeira coloca em prática um conjunto de medidas pedagógicas, no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, que funcionaram como as experiências da educação em tempo integral no país e, na concepção de Teixeira, essa educação integral representava uma possibilidade de mudança social para os menos favorecidos.

Ao se tratar de educação integral e educação em tempo integral é necessário definir cada um desses conceitos. Nesse sentido, Ana Maria Cavaliere (2010) afirma que a educação integral trata-se de uma

[a]ção educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças (CAVALIERE, 2010, s/p.).

Diante desse conceito, a educação integral remete ao desenvolvimento pleno do indivíduo, a uma formação plena com vistas a desenvolver todas as dimensões cognitivas, emocionais e societárias do ser humano. Na perspectiva de Jaqueline Moll, a educação dita integral visa a promover “o desenvolvimento de crianças e adolescentes em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente, e a vida social, no sentido da construção de um cidadão pleno, autônomo, crítico e participativo” (MOLL, 2011, p. 11).

De acordo com Cavaliere (2010, s/p.), esse modelo educacional frequentemente associado à educação escolar “apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo”.

Assim, desde a década de 1930, algumas ações brasileiras atrelam a educação à educação integral, sendo que, com o passar do tempo e das experiências outras políticas educacionais, no âmbito dos estados e municípios, foram desenvolvidas nas décadas de 1980 e 1990. Com isso, o termo educação integral foi assumindo outros sentidos, na maioria das vezes atrelada à ampliação da jornada escolar em tempo integral, quase sempre com o intuito de enfrentar as desigualdades educacionais ocasionadas pelas desigualdades sociais.

Nesse sentido, surge a expressão *educação em tempo integral* com vistas a um atendimento de “horário integral, associado a uma proposta de escola que se pretende democrática, impõe soluções estruturalmente inovadoras” (CAVALIERE, 2002, p. 101). Para colocar em prática essa educação em tempo integral, há necessidade de se implantar uma escola de tempo integral, cujo atendimento dá

ênfase no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Ao conceituar a Escola de Tempo Integral, Jaqueline Moll (2010) afirma que, restritamente, refere-se

à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes estende-se para, no mínimo, sete horas diárias, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral - consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, s/p.).

Nessa perspectiva, a educação em tempo integral “é entendida como ampliação de tempos e espaços educacionais, bem como dos compromissos sociais da escola, que se associa às demais políticas sociais e às comunidades locais para a melhoria da qualidade da educação” (CAVALIERE, 2010, s/p.). Assim, ampliar o tempo de permanência dos alunos nos espaços educativos não é suficiente para

que educação integral se concretize, havendo a necessidade de que a educação em tempo integral venha articulada a diversos setores da sociedade, diversas atividades que estimulem a integração da criança com o lugar onde moram permitindo que a educação transcenda os muros da escola e, assim, subsidie o desenvolvimento pleno dos alunos.

Segundo Moll (2011, p. 11), a educação integral fundamenta-se em uma “formação considerando as múltiplas dimensões humanas”; para isso, a política de educação em tempo integral primeiramente deve alicerçar-se na relação de responsabilidade entre o poder público, cumprindo com suas obrigações constitucionais, e as organizações sociais que representam a força social (CENPEC, 2011).

Quanto a isso, Walter Pegorer (2014, p. 45) afirma que “a Educação Integral não é uma aventura e, como toda atividade de políticas públicas, sua implantação tem que seguir diretrizes, passos firmes [...]”. Segundo ele, o ponto de partida deve ser a decisão política para a implantação da educação integral e, posteriormente, devem ser firmados os pactos com a sociedade, para que as propostas sejam respaldadas.

Outros aspectos importantes para a consolidação da educação em tempo integral são o tempo e o espaço escolar, pois, para haver uma educação pautada em atividades que viabilizem essa formação integral, se faz necessário um fortalecimento da unidade escolar, bem como a proposição de uma proposta curricular diferenciada que possibilite uma articulação entre escola e comunidade.

Para tal, se faz necessário compreender os sentidos da palavra *tempo*. Do ponto de vista sociológico, o tempo assume a acepção de algo ou alguma coisa instituída a partir das exigências sociais; dessa forma, o tempo parte do pressuposto de que ele é “uma instância de regulação social que ordena os próprios acontecimentos sociais” (CHAVES, 2002, p. 43).

Assim, Miriam Chaves (2002) afirma que a ampliação do tempo para a educação em tempo integral não é apenas uma ação quantitativa, mas, adotando essa acepção sociológica, trata-se também de uma demanda social, ou seja, uma necessidade que, de certa forma, regula os eventos, ações e decisões sociais. Assim sendo, o tempo quantitativo e o tempo qualitativo se inter-relacionam para imprimir qualidade ao processo ensino/aprendizagem na educação em tempo integral, visto que a esses sujeitos há possibilidades de se oferecer atividades que

estejam além do simples ato “de aprender a ler, escrever e contar” (CHAVES, 2002, p. 43). Certamente, somente a ação de ampliar o tempo escolar não significa necessariamente que as aprendizagens dos alunos serão significativas, pois esse processo requer a oferta de atividades que conduzam esse aluno a um desenvolvimento pleno.

Por sua vez, o termo espaço assume uma amplitude importante na educação em tempo integral, pois se trata de um conceito de território, destacando-se por ir ao encontro “do cenário da política pública intersetorial” (RABELO, 2012, p. 124). Quanto a isso, Moll (2009), no texto de referência para o debate nacional da educação em tempo integral, afirma que

[f]alar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (MOLL, 2009, p. 18).

É importante pontuar que o “território não é um espaço definido metricamente pelo muro da escola” (RABELO, 2012, p. 125); assim, são infinitas as possibilidades para utilização de espaços para além dos muros da escola, oportunizando aos alunos uma educação que se dá no envolvimento social, de modo a ampliar o sentimento de pertencimento e formar cidadãos mais humanizados. Para isso, Moll (2011) aponta as possibilidades da cidade educadora que funciona como uma grande sala de aula, capaz de conduzir os alunos a aprendizagens que parte das suas vivências, suas relações, seu bairro e sua realidade.

Pensar em uma educação em tempo integral que desenvolva todas as dimensões de um indivíduo requer muito mais do que o simples ato de ampliar a jornada escolar ou mesmo adequar os espaços educativos, exige a compreensão de que a educação integral vai além, ou seja, perpassa por todos os âmbitos, setores públicos e/ou sociais, sendo que todos devem unir-se em prol de uma causa maior: a educação responsabilidade do Estado, da família e da sociedade, conforme preconiza nossa Constituição Federal de 1988. A educação de fato integral requer não somente vontade política ou social, mas também necessita de um projeto educativo com currículo significativo articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP)

da escola, bem como às comunidades de aprendizagem. Sendo o currículo um dos pontos cruciais para a efetivação de uma educação integral, este será abordado na seção que se segue.

2.1.3 Educação em Tempo Integral e a necessidade de um currículo significativo

A amplitude e complexidade do conceito de educação integral permite-nos afirmar que “a educação integral incorpora, mas não se confunde apenas com o horário integral” (PADILHA, 2012, p.190), visto que, na opinião de Paulo Roberto Padilha (2012), há uma associação entre uma concepção de conhecimento e a formação humana, com vistas a garantir o acesso e a permanência da criança na escola buscando uma qualidade sociocultural e socioambiental.

Outro passo importante para a educação integral trata-se da “valorização das redes de aprendizagem, dos múltiplos espaços em que a educação acontece” (PADILHA, 2012, p. 191) – isso pode viabilizar a abertura da escola aos acontecimentos que ocorrem ao seu redor ou mesmo no mundo.

Tratar do atendimento à educação em tempo integral exige fundamentalmente que se coloque em prática um currículo capaz de atender as necessidades para uma formação integral. Contudo, é oportuno entendermos o conceito de currículo, que, na perspectiva de Regina Garcia e Antonio Flávio Moreira (2012), é definido como seleção de conhecimentos, valores e instrumentos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais e culturais distintas, com vistas à formação do estudante.

Quanto a isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) apontam que o currículo da escola em tempo integral deve ser

concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura e dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimentos, bem como as vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2013, p. 125).

Dessa forma, pensar em projeto educativo integrado que vise à educação integral da criança e do adolescente, nas palavras de Padilha (2012, p. 192), “significa, portanto, educar para garantir direitos e contribuir para a formação de todas as formas de inclusão”. Exige-se, portanto, uma organização curricular que atenda a todas essas proposições da educação integral, na tentativa de unir o currículo escolar com a vida dos alunos.

A discussão acerca do currículo, geralmente, remete à complexidade dessa proposta, uma vez que, ao tratar de currículo, automaticamente, se ingressa no campo das decisões entre os conhecimentos que vão ser ou não ensinados, para isso os conhecimentos são selecionados. Os estudos sobre currículo apontam pelo menos três teorias de currículo, quais sejam: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

As teorias tradicionais de currículo baseiam-se nas concepções de cunho administrativo postuladas por Taylor, sendo que nessa perspectiva administrativa “o currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola” (FRANCO, 2006, p. 2). Por isso, as teorias tradicionais enfatizam os “seguintes elementos curriculares: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos” (PADILHA, 2012, p. 192).

Já as teorias críticas têm como precursor o estudioso Michael Apple, que considerava ser essencial questionar a quem se destinava esse conhecimento, fato que demonstrava “sua preocupação com o que deve ser ensinado não apenas como questão educacional, mas, sobretudo, como questão ideológica e política” (FRANCO, 2006, p. 5). Sob a ótica de Paulo Roberto Padilha (2012), essa teoria se caracteriza pela forte preocupação com a ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

Antonio Flávio Moreira (1989) destaca que os estudos de Michael Apple, na fase mais contemporânea de sua produção, possuem alguns pontos a serem observados:

- a) a necessidade de se pensar currículo sempre em relação ao contexto social mais amplo; b) a importância de se buscar entender os significados subjacentes à prática curricular; c) a necessidade de se identificar (e eliminar) elementos repressivos porventura presentes nos currículos; d) a possibilidade de uma prática curricular

emancipatória; e) a necessidade de não se dissociar conteúdo de metodologia; f) a necessidade de se planejar o currículo a partir da cultura do aluno; e g) a conveniência de se estabelecer alianças com setores progressistas externos à escola (MOREIRA, 1989, p. 26).

Por fim, nas teorias pós-críticas, que mantêm a concepção de que não há neutralidade em nenhuma teoria, têm como características principais a ênfase de um currículo que leve em consideração “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” (PADILHA, 2012, p. 192). Assim, um currículo pós-crítico deve considerar a identidade da escola, as questões relacionadas diretamente com a vida social e cotidiana das crianças, adolescentes e jovens.

Na perspectiva das teorias críticas e pós-críticas, a complexidade permeia o conceito de currículo, assim como os contextos sociais também apresentam problemas complexos. Logo, é de extrema importância que desafie o enfrentamento dos problemas que surgem no nosso cotidiano, pois isso se torna a “práxis de uma educação que se quer transformadora, radicalmente democrática e libertadora da pessoa” (PADILHA, 2012, p. 195).

É esse propósito de currículo que se pretende para a educação emancipadora, um currículo significativo que relacione contextos, complexidades e problemas de ordem prática e social. Para isso, deve-se instituir na escola o que Moll (2011) chama de currículo significativo, que deve fazer sentido e ter relevância para os estudantes, principalmente “porque causam impacto na vida em comunidade ou na vida de toda a cidade” (MOLL, 2011, p. 15).

Partindo dessa proposição de um currículo significativo a ser implementado na educação em tempo integral, é oportuno apresentar a perspectiva curricular intertranscultural apontada por Padilha (2012) como uma das possibilidades para se colocar em prática uma educação na concepção da formação integral. De acordo com Padilha (2012), o currículo intertranscultural

refere-se a processos educativos intencionais, escolares e não escolares, que pretendem contribuir para fundamentar e problematizar programas, projetos e ações que estimulem a realização, em diferentes espaços e tempos, de diálogos interativos e comunicativos entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino (PADILHA, 2012, p. 200).

Na proposição de Padilha (2012, p. 201), um currículo dessa natureza busca superar as dicotomias resultantes “da desinformação, do fundamentalismo de todo tipo, das incertezas ou certezas absolutas no campo das ciências, das artes, da religião, da política”. Isso remete a um currículo para além do proposto, currículo esse pensado em favor de um processo educacional que vise à inclusão social e a formação humana emancipatória para sujeitos que atuam numa dada realidade social.

Esse autor destaca ainda que um currículo dessa natureza deve atender, pelo menos, a três características: (i) apresentar uma visão que se aproxima das ações propostas para o processo educativo, (ii) valorizar o trabalho interdisciplinar e (iii) ter como ponto de partida os coletivos humanos e as relações estabelecidas entre eles e com o mundo no qual vivem. Por partir da realidade dos sujeitos e de suas relações intra e extraescolares, o currículo intertranscultural é a prática curricular que se aproxima das proposições de uma educação integral.

Assim, a educação em tempo integral, visando a uma formação que contemple todas as dimensões humanas exige um projeto educativo atrelado a um currículo significativo capaz de possibilitar todas essas experiências necessárias que subsidiem uma formação para a cidadania e para o protagonismo.

Optamos por esses três eixos para orientarem nossa ida a campo, auxiliando, sobretudo, na definição das questões norteadoras com o intuito de compreender as dificuldades para a implementação da política de tempo integral em uma escola de Manaus. Por conta disso, tanto as observações quanto as entrevistas foram divididas de acordo com eles.

O primeiro eixo, “O direito social à educação e às políticas públicas”, nos traz algumas discussões acerca do direito subjetivo à educação e como a educação em tempo integral se insere nesse debate enquanto uma política pública capaz de garantir esse direito, sendo por isso um dos principais elementos de base para a política de educação em tempo integral. É válido ressaltar que a necessidade em detectarmos a partir desse eixo a percepção dos atores educacionais quanto ao processo para a implantação e implementação da política de tempo integral, analisando, portanto, a mudança educacional e a implementação da educação em tempo integral na escola objeto deste estudo.

Por sua vez, o segundo eixo, “Pensando a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral”, nos possibilita perceber como a equipe pedagógica e docente

entende esses conceitos, bem como utilizam as variáveis tempo e espaço na proposição de atividades que auxiliem na formação plena dos alunos matriculados na instituição.

Por fim, o terceiro eixo, “Educação em Tempo Integral e a necessidade de um currículo significativo”, possibilita-nos refletir sobre qual a percepção da equipe em relação à dimensão curricular, visto que se trata de um dos principais elementos para a real aprendizagem dos alunos, auxiliando, portanto, na formação plena desses estudantes.

Desse modo, o percurso metodológico abordado na seção seguinte foi pensado e organizado a partir desses três eixos, estabelecendo preliminarmente os caminhos para a coleta de dados.

2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Entender a complexidade das relações sociais se traduz num grande desafio para qualquer pesquisador, pois, diferentemente de se trabalhar com dados, valores isolados, a compreensão das relações sociais exige a adoção de estratégias que revelam como se configuram esses problemas sociais, além de apontar quais os caminhos para solucioná-los. Por conseguinte, construir interpretações dessa natureza exige um percurso metodológico apoiado na pesquisa qualitativa, uma vez que, genericamente, a pesquisa qualitativa se refere a uma atividade de observação do mundo, processo esse que permite ao pesquisador tornar o mundo visível, além de transformá-lo. Deve-se mencionar, contudo, que a pesquisa qualitativa está assentada em quatro bases teóricas, quais sejam:

- a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições “objetivas” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa (GÜNTHER, 2006, p. 202).

Por conta disso, a condução da investigação desse objeto de pesquisa foi feita por meio da pesquisa qualitativa por possibilitar uma abordagem baseada no contato direto com o objeto de estudo, permitindo uma descrição dessa realidade

para, posteriormente, analisá-la e, assim, propor alguma transformação na realidade social.

Para delineamento da pesquisa, optou-se pela metodologia do estudo de caso por permitir “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (ANDRÉ, 2013, p. 97), facilitando a análise profunda dos problemas no âmbito educacional. Segundo Günther (2006, p. 205), o estudo de caso permite ao pesquisador coletar e analisar tanto dados qualitativos quanto quantitativos, de modo que essa metodologia permite uma observação do indivíduo no seu contexto natural.

Quanto a isso, Marli André (2013, p. 98) assevera que o estudo de caso se desenvolve geralmente em três fases: a exploratória, tratando-se do momento de definição do caso; a de coleta de dados, remetendo ao processo de delimitação do estudo; e a fase de análise sistemática dos dados, formalizando-se após a coleta de dados. Nessa perspectiva, o primeiro movimento foi encontrar os entraves para a implementação da proposta curricular para a educação integral amazonense no Ensino Médio da Escola Estadual de Tempo Integral, para o qual realizamos uma pesquisa documental, baseada nos documentos estaduais sobre o programa de educação em tempo integral, descrita no primeiro capítulo, além de utilizar-se da observação exploratória acerca da rotina da instituição com o intuito de descrever a realidade escolar.

Após esse processo exploratório, coletamos os dados a partir da observação de campo, por nos permitir ter um contato direto com os atores educacionais e com em seu contexto profissional, obtendo, assim, informações sobre essa realidade de suma importância para a pesquisa que ora se desdobra. Segundo Otávio Cruz Neto (1994), essa técnica nos possibilita “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, como os observamos diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (NETO, 1994, p. 59).

Assim, o objetivo primeiro da observação participante foi acompanhar a reunião inicial do planejamento anual da escola, por isso, a observação inicial ocorreu no início do mês de fevereiro especificamente nos dias 01 e 02. Nesses dois dias, conseguimos acompanhar a dinâmica utilizada para o planejamento anual, bem como as percepções avaliativas da equipe quanto ao trabalho desenvolvido no ano de 2016. Além dessa observação, acompanhamos especificamente uma

reunião no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) da área de linguagem, fato que norteou a definição das questões e pontos a serem levados para a entrevista e para o grupo focal.

Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi a entrevista destinada ao gestor, ao coordenador pedagógico e ao coordenador da área de linguagem, além de um grupo focal destinado aos professores da área de linguagens. A opção pelas entrevistas semiestruturadas deveu-se a possibilidade desse instrumento nos revelar com maior precisão os significados, os sentidos e as percepções dos atores escolares (equipe gestora e pedagógica) acerca da política de tempo integral desenvolvida na escola.

De acordo com Neto (1994), através da entrevista

o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (NETO, 1994, p. 57).

As entrevistas foram realizadas no mês de março, após o agendamento prévio com a equipe gestora e pedagógica da instituição. Contudo, ela ocorreu em dias diferentes, visto que no dia agendado apenas a equipe pedagógica pode conversar conosco na própria instituição. Com relação à entrevista com a gestão escolar, levando em consideração as intensas atividades relativas às demandas internas, agendamos a entrevista para um domingo em um ambiente externo à instituição, ocasião na qual conseguimos tranquilamente realizá-la.

Além das entrevistas, aplicamos o grupo focal destinada aos oito professores da Área de Linguagens que atuam no Ensino Médio. O grupo focal foi realizado no dia 21 do mês de março com o intuito de identificar os sentidos e as percepções da equipe docente sobre a política de educação em tempo integral em voga na instituição. Para essa reunião, contamos com a participação de sete professores e houve a ausência sem justificativa de um professor. A atividade durou um período de 96 minutos, utilizando para isso, dois tempos de HTP, no qual a intensa participação do grupo nos forneceu inúmeros aspectos e percepções a serem analisadas.

Diante disso, para a coleta de dados foram utilizados três procedimentos metodológicos: (i) a observação participante; (ii) as entrevistas individuais com a

gestora escolar, a coordenadora pedagógica e com a coordenadora de área; (iii) o grupo focal direcionado a sete dos oito professores da área de Linguagens que atuam no Ensino Médio. Tais procedimentos nos possibilitaram realizar uma análise, de modo que os comportamentos nos indicaram as dificuldades que inviabilizam ou mesmo dificultam a implementação da proposta curricular de tempo integral na escola.

Assim, a partir das entrevistas com os atores educacionais e da observação conseguimos caracterizar precisamente a realidade escolar, além de percebermos as dificuldades para implementação da proposta curricular, bem como o posicionamento dos atores (equipe gestora, equipe pedagógica e equipe docente) educacionais, que lidam cotidianamente com a educação em tempo integral. Para tal, cabe destacar que a escola, âmbito da pesquisa, foi escolhida por ter sido parte, por um período de um ano, do meu ambiente de atuação profissional.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, estudo de caso, que ora se desenvolve além da pesquisa documental, já mencionada, compõe-se pela observação, pelas entrevistas (apêndice B) e pelo grupo focal (apêndice C), devido à imersão da pesquisadora no local da pesquisa, fato que possibilitou uma coleta precisa dos dados e, conseqüentemente, a compreensão do tema investigado.

2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA: ENTRE FATOS E PERCEPÇÕES

O processo de implementação de qualquer reforma educacional se dá na realidade pelos implementadores, ou seja, “no lugar da ação” (CONDÉ, 2012, p. 15); sendo a escola o lugar prioritariamente onde a ação se realiza, cabe-nos tentar compreender como esse processo se deu no ambiente escolar. Para isso, nesta seção analisamos, com base em três eixos, o processo de implementação da política estadual de Educação em Tempo Integral na escola objeto do nosso estudo.

É importante destacar que o referencial teórico e os instrumentos metodológicos foram organizados com base nos seguintes pontos principais: (i) O direito social à educação e às políticas públicas; (ii) Pensando a educação integral e a educação em tempo integral e (iii) Educação em tempo integral e a necessidade de um currículo significativo. Com nossa ida a campo, outras questões se revelaram, tornando-se mais proeminentes para a análise deste trabalho; por conta disso,

optamos por organizar o percurso analítico a partir dos três eixos: (i) A implementação da política no cotidiano escolar: agentes educacionais como meros executores de uma proposta *top-down*; (ii) divergências na concepção de educação (em tempo) integral e (iii) concepções curriculares e o cotidiano escolar.

No primeiro eixo, analisamos o processo de implementação da política pública de tempo integral na instituição escolar a partir das percepções dos agentes educacionais como meros executores de uma proposta *top-down* que inviabiliza a efetiva implementação dessa política pública.

Por sua vez, no segundo eixo, a análise fundamenta-se no entendimento dos atores educacionais acerca dos conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, bem como nas variáveis tempo e espaço, de modo a constatar as divergências conceituais desses termos e como os atores mobilizam esses conceitos para a implementação da educação em tempo integral.

O terceiro eixo tende a analisar as concepções de currículo implementado na instituição de ensino e como se dá essa organização curricular, levando-se em consideração o currículo significativo atrelado às proposições da educação em tempo integral. Para isso, abordamos ainda algumas questões relacionadas à elaboração do Projeto Político Pedagógico a partir da identidade institucional, a metodologia de projetos interdisciplinares e a necessidade de uma formação permanente que auxilie os profissionais na condução de uma educação integral.

2.3.1 A implementação da política no cotidiano escolar: Agentes educacionais como meros executores de uma proposta *top-down*

Pensar no direito à educação requer que se pense na oferta de uma educação plena, que de fato desenvolva o aluno em todos os aspectos sociais, comportamentais, entre outros. E nisso, a educação em tempo integral, como política pública, apresenta-se como uma alternativa para o desenvolvimento pleno dos alunos, garantindo os direitos estabelecidos na legislação vigente. Entretanto, não basta apenas que políticas públicas sejam criadas; é necessária uma efetiva implementação no âmbito da escola.

Segundo Cenpec (2011), para que a educação integral se estabeleça como uma política pública, cumprindo seu papel de garantir aprendizagens significativas e, conseqüentemente, o desenvolvimento pleno dos alunos, faz-se necessário que haja

uma relação e responsabilidade entre o poder público e as organizações sociais. Para tal, torna-se primordial o estabelecimento do diálogo entre esses entes sociais.

Moll (2012), ao questionar sobre as tarefas impostas para a construção da educação integral como política pública, afirma que essa tarefa não se traduz como uma das mais fáceis, visto que depende de acordos sociais e

compromissos assumidos entre sociedade civil, poderes constituídos (executivo, legislativo e judiciário), instituições escolares, coletivos construídos pelas comunidades escolares, universidades; enfim, as forças sociais referidas desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (MOLL, 2012, p. 139).

Logo, essa tarefa pertence à sociedade, pois cabe a ela responsabilizar-se pela formação plena de seus cidadãos, sendo que, para construir uma educação integral nas escolas com carga horária estendida, Moll (2012, p. 139) acredita que isso “implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica [...]”. Assim, fica evidente que implementar a educação integral requer também a atuação dos atores diretamente envolvidos com a aplicação da política pública.

Por conta disso, se faz necessário neste estudo buscar as percepções dos atores diretamente envolvidos na implementação dessa política, a fim de compreender como se dá sua efetiva implementação no cotidiano escolar. Acreditamos que é importante percebermos os percursos pedagógicos e curriculares adotados pelos atores institucionais.

Nessa perspectiva, questionamos se a equipe escolar acredita na educação em tempo integral. Dessa forma, foi possível perceber, nos argumentos da equipe, uma posição afirmativa:

Acredito que possa dar certo, mas é um longo caminho. Da forma como ela está sendo feita hoje, eu diria que ela ainda está engatinhando. É válido, com certeza. Nós somos a prova disso, nós tivemos um rendimento muito bom em relação à universidade, um número muito bom de alunos que entraram na universidade pública, mas tem que ser melhor avaliada de que forma ela vai ser realizada. O professor do tempo integral tem que ter uma formação específica para trabalhar em escola de tempo integral até mesmo para que ele pudesse trabalhar de manhã o conteúdo dele e à tarde conseguir montar um projeto, uma pesquisa e trabalhar com esses mesmos alunos, mas desenvolvendo o projeto porque essa é a proposta da escola de tempo integral. Eu acredito na escola, mas ela precisa ser

repensada também. A proposta foi pensada, mas a escola ainda não pensou nela da forma como deveria ser realizada (COORDENADORA DE ÁREA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).

Sim, acredito. Então a gente procura seguir todas as orientações que nos são dadas, tanto da SEDUC, quanto da Coordenadoria Distrital. Eu acredito nela, os professores acreditam nela porque esses alunos estando aqui com a gente têm muitas possibilidades com uma carga horária que eles têm, maior. Então é possível fazer uma educação de qualidade sim, dentro da proposta de tempo integral (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).

Eu acho que ela precisa de um novo formato [...]. Mas eu acredito sim na escola integral, eu acho que se ela for realmente uma escola que estiver trabalhando as múltiplas situações do aluno, a questão psicológica, a questão emocional é muito necessária nós termos esses profissionais dentro da escola em tempo integral para trabalhar isso. Então assim é necessária essa questão psicológica, emocional, a questão esportiva, a questão artística deles, é trabalhar o aluno de forma integral e não é só ter uma escola de horário estendido, é trabalhar o aluno de forma integral (GESTORA, entrevista concedida em 19 de março de 2017).

As observações da equipe pedagógica e gestora deixam entrever os diversos desafios enfrentados pela equipe para a efetiva implementação da educação em tempo integral na escola. Na visão da coordenadora de área, a educação em tempo integral é viável; no entanto, trata-se de um processo longo. Além do mais, a entrevistada deixa evidente a necessidade de se avaliar essa política educacional, o que nos leva a crer que a política ora implementada não passa por um processo de monitoramento e avaliação, havendo, portanto, um distanciamento entre os elaboradores da política desenhada, sua real implementação e os atores responsáveis por essa implementação. Ao destacar que “[a] proposta foi pensada, mas a escola ainda não pensou nela da forma como deveria ser realizada”, a coordenadora de área reafirma a implementação de uma política no modelo *top-down*.

Por sua vez, a coordenadora pedagógica afirma que há possibilidades para a educação em tempo integral se realizar no ambiente escolar, destacando ainda maiores chances para o desenvolvimento dos alunos e da qualidade da educação em tempo integral. Já a gestora, mesmo acreditando na escola de tempo integral, pontua a necessidade de haver um novo formato para desenvolver o aluno nas diversas dimensões.

Diante dessas observações, um ponto inicial para a efetiva implementação de uma reforma educacional é a crença dos atores educacionais em determinada política educacional; isso é essencial para que sua implementação seja bem-sucedida no âmbito escolar. Quanto a isso, Jefferson Mainardes (2006, p. 53), baseado nos estudos de Ball e Bowe, ressalta o “papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais”, sendo que, para o processo de implementação de políticas, os pensamentos desses atores e suas crenças influenciam diretamente nesse processo. Nessa mesma perspectiva, Michael Fullan (2009, p. 44) conclui que “as mudanças em crenças e na compreensão (princípios básicos) são a base para alcançar uma reforma duradoura”. Portanto, a dimensão proposta por esse autor de mudar as crenças dos indivíduos é a dimensão mais desafiadora para a incorporação de mudanças e, conseqüentemente, na implementação de políticas educacionais.

Eduardo Condé (2012, p. 17) afirma que a implementação é o “reino da interatividade”, sendo que nessa fase os possíveis conflitos relevantes podem surgir, exigindo dos atores a tomada de decisão que, por vezes, envolve negociação. Nessa perspectiva, os atores ou implementadores são os “agentes ideais” para tomar as decisões a serem consideradas, inclusive, no processo de formulação de políticas educacionais. Esse processo de formulação e tomada de decisão anterior à política educacional implementada requer a participação dos que vão implementá-la; no entanto, os atores afirmaram que “[n]a minha opinião, tem que vir lá de cima que eu não sei quem foi essa pessoa, esse superior que implementou isso, ele é que tem que mudar porque nós professores não podemos mudar” (PROFESSOR 5, grupo focal realizado em 21 de março de 2017); fica claro, portanto, que não houve participação ativa por parte dos atores na tomada de decisão.

O envolvimento dos atores na tomada de decisão permite que, no processo de implementação, os atores educacionais participem ativamente do processo de mudança, optando, inclusive, por qual ou quais estratégias são as mais apropriadas para auxiliá-los nesse processo de mudança. Contudo, as observações da equipe gestora, pedagógica e docente demonstram certa dificuldade dos atores institucionais em implementar a política proposta, primeiro por se tratar de uma política imposta, segundo porque não notamos o estabelecimento de estratégias pela instituição para que essa inovação ocorra de forma eficaz.

Os docentes reconhecem que é necessário mudar; entretanto, não se sentem partícipes desse processo de implementação, pois na visão dos professores a mudança precisa acontecer a partir dos departamentos superiores, como dito por um dos professores no grupo focal: “Eu acredito que o desafio não é só do professor e só do aluno, tem que partir também dos nossos superiores essa mudança, sabe. Só assim talvez a nossa escola entre nos eixos” (PROFESSOR 1, grupo focal realizado em 21 de março de 2017).

Essa mesma visão é compartilhada entre os demais atores educacionais, visto que ao se posicionar a gestora é enfática ao apontar que

Esse desafio começa lá pela secretaria de educação. Ela pode nos dar essa base, essa estrutura para que ela seja realmente implementada, para trabalhar esse aluno integralmente, porque nós dependemos deles, né. De nos liberar para que possa ser realizado esse trabalho (GESTORA ESCOLAR, entrevista concedida em 19 de março de 2017).

Diante disso, entendemos que esses problemas enfrentados pela instituição para implementar a política podem ser por conta de as diretrizes da política não chegarem efetivamente ao público que vai implementá-la; conforme afirma Condé (2012, p. 17), “a política é apresentada como pronta e as pessoas envolvidas não sabem porque estão fazendo aquilo”. Logo, é primordial que a equipe escolar conheça a fundo a política a ser implementada até mesmo para estabelecer estratégias viáveis e adequadas ao seu contexto escolar, mas também é essencial que tenham a oportunidade de participar juntamente com os superiores do processo avaliativo dessa implementação e de alguma forma tenham apoio aos anseios da escola quanto à efetivação da educação em tempo integral. Afinal, a implementação de uma política de educação em tempo integral perpassa pela relação de corresponsabilidade entre o poder público e as demais organizações, instâncias que representam a força social necessária para tornar essa política uma realidade nas escolas públicas.

Ao ser questionada acerca das estratégias utilizadas para a implementação da educação em tempo integral na escola, a gestora posicionou-se afirmando que:

Olha, a gente não tem. Como eu te falei, nós estamos muito amarrados, nós temos a divisão dos tempos de aula e a gente direciona os professores para utilizarem os ambientes que nós temos (a sala de informática, o laboratório) para que pelo menos os alunos

tenham o contato com atividades diferenciadas, né (GESTORA ESCOLAR, entrevista concedida em 19 de março de 2017).

Esse posicionamento da gestora evidencia um desafio por parte da gestão escolar em definir mais caminhos a serem seguidos pela instituição no que diz respeito à implementação da proposta de educação em tempo integral. A Coordenadora de área, por sua vez, indicou que a primeira estratégia é o incentivo à participação dos docentes em atividades intra e extraescolares:

A primeiro momento nós estamos incentivando, sobretudo, que os professores participem dos programas de pesquisas como o Programa Ciência na Escola⁷ (PCE) e nós sempre incentivamos a participação dos alunos nos concursos, nas atividades não só internas quanto externas, justamente para que os alunos tenham contato com outras atividades que não somente as de sala de aula, que amadureçam não só em relação à educação, mas também profissionalmente. Nós temos buscado parcerias com o projeto Miniempresa para dentro da escola, não só pensando na área de linguagem, mas pensando no meu aluno de um modo geral (COORDENADORA DE ÁREA, entrevista cedida em 17 de março de 2017).

Para a gestora, a principal estratégia é o direcionamento da equipe a fim de que proponham atividades a serem desenvolvidas nos diversos espaços escolares. Ao afirmar “estamos muito amarrados, nós temos a divisão dos tempos de aula”, fica evidente que a organização do tempo escolar adotado pela escola pauta-se na questão das aulas levando-se em consideração as atividades das disciplinas. Nas colocações da Coordenadora de área, a estratégia principal é a motivação da equipe docente a participarem juntamente com seus alunos de programas de pesquisas, projetos, concursos, seja na escola ou fora dela, a fim de propiciar aos estudantes uma formação ampla e significativa. Isso revela que, mesmo com algumas tentativas estratégicas, falta à equipe docente estratégias mais relacionadas aos objetivos da educação em tempo integral, de modo que a implementação dessa política pública implique, de fato, em melhorias para a educação em tempo integral.

Maria Beatriz Tilton e Suzana Pacheco (2012) postulam que, para a efetivação de uma educação integral, há necessidade de se construírem novas relações no cotidiano escolar. Na concepção dessas autoras, é importante e

⁷ Programa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM), no qual são aceitos projetos a serem desenvolvidos por professores da Educação Básica nas escolas públicas do Amazonas, sendo que o principal objetivo é promover a iniciação científica dos alunos da educação básica.

necessário que ocorram “mudanças entre os diversos agentes educativos” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 151), o que criaria, no ambiente educacional, “[u]ma cultura de cooperação, atitude de diálogo e o trabalho coletivo”, a fim de constituir “uma rede de saberes inerente a esse novo paradigma e para a gestão compartilhada de um projeto contemporâneo de educação integral” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 152).

Michael Fullan (2009) aponta a necessidade de se reconhecer que todas as estratégias de sucesso têm base social e são voltadas para a ação; logo, na proposição do autor, uma estratégia importante seria a de “melhorar os relacionamentos para que ao envolver-se com os seus pares, mentores, podem auxiliar na melhora e refinamento de sua prática” (FULLAN, 2009, p. 58). Diante disso, ao mencionar as estratégias utilizadas pela instituição, fica clara a necessidade um maior envolvimento entre seus pares, a fim de que a política educacional proposta realmente aconteça e mude a realidade escolar.

Mesmo que a equipe escolar, em sua maioria, acredite na educação em tempo integral, ao serem questionados acerca dos desafios para que a implementação desse formato de educação aconteça na sua realidade, os entrevistados pontuaram:

- (i) Para mim, eu vejo o desafio são as propostas metodológicas dinâmicas, para cada vez mais diferenciar (PROFESSOR 4, entrevista concedida em 21 de março de 2017).
- (ii) eu gostaria que mudasse ficar de manhã dando aula direto, a tarde dar aula direto, os meninos cansados (PROFESSOR 5, entrevista concedida em 21 de março de 2017).
- (iii) O maior desafio é romper, acima de tudo, o sendo comum dos colegas da secretaria, né, conseguir formar todo esse contingente de professores que trabalham conosco. Carecemos de formação para trabalhar dentro da escola de tempo integral (COORDENADORA DE ÁREA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).
- (iv) Então, é um desafio para o gestor, para o pedagogo, para o professor essa carga horária porque isso não depende da gente [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).

Em suma, um dos principais desafios da implementação da educação em tempo integral na escola é certamente propostas metodológicas atrativas, que despertem o interesse dos alunos pelas atividades propostas e a reorganização dos tempos e utilização dos espaços escolas e não escolares. Entretanto, faz-se

necessário enfatizar que, quando a Coordenadora Pedagógica afirma “porque isso não depende da gente”, fica evidente o distanciamento entre os implementadores e os proponentes da política de tempo integral, bem de um posicionamento de acomodação por parte da equipe, já que no entendimento deles como dependem de instâncias superiores não podem realizar a mudança. Ao mesmo tempo, podemos compreender essa postura como um sentimento de reivindicação por parte dos atores, pois como não foram chamados a construir essa proposta, a equipe não pode fazer nada para mudar. Por conta disso, os entrevistados percebem o modelo educacional conduzido pela escola como algo que não pode ser modificado ou mesmo não se quer modificar. Apesar dessa situação, o questionamento seria como criar um currículo significativo, com vistas a ultrapassar o paradigma organizacional dos componentes disciplinares para o estado do Amazonas?

Dentre outras possibilidades, a equipe escolar poderia repensar meios para criar um currículo significativo em diálogo com as proposições da Educação em tempo Integral. Para isso, a reorganização dos tempos de aula de maneira que a equipe proponha atividades tanto nos espaços institucionais quanto naqueles não institucionais, de modo a aproveitar as potencialidades da cidade para a uma educação emancipadora, rompendo dessa forma com uma proposta curricular, pura e simplesmente, disciplinar.

Além disso, é relevante para a implementação da política de Educação em Tempo Integral que a escola firme parcerias com outras instituições. Quanto a isso, no período observado, constatamos apenas a parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que atende no consultório odontológico; contudo, no período observado, o atendimento da referida instituição delimitou-se apenas às orientações quanto às escovações, já que os demais serviços estavam suspensos por falta de material específico. É importante destacar a relevância dessa parceria para a escola, mas na instituição não localizamos detalhes sobre esse pacto, tampouco um projeto norteador; as informações disponibilizadas pela equipe escolar são de que esse projeto foi firmado entre a SEDUC e a UEA. Como a instituição está no decurso da elaboração do seu Projeto Político Pedagógico, tal parceria ainda não consta no PPP da instituição.

Tratando-se dos projetos internos, percebemos, ao longo dessas observações que a escola dispõe de alguns projetos e atividades realizadas ao longo do ano de 2016; contudo, não há uma sistematização dessas proposições por parte da equipe

escolar, tampouco a busca por parcerias externas para apoio a essas atividades. Essa situação leva-nos a crer que a escola tem buscado propor atividades diferenciadas, mesmo que seja num aspecto restrito ao ambiente escolar sem registros efetivos desses projetos, o que dificultaria o estabelecimento de parcerias e a celebração de um currículo inovador, em consonância com as proposições de uma educação integral, na qual o aluno “é percebido numa dimensão de integralidade, em seus vários aspectos, como cognitivos, político-sociais, étnico-culturais e afetivos” (PEGORER, 2014, p. 81).

Assim, fica evidente que a equipe escolar acredita na política estadual de educação em tempo integral; no entanto, a crença em uma mudança não é suficiente para uma efetiva implementação, sendo necessário, portanto, que a equipe conheça a fundo a política educacional, estabelecendo estratégias norteadoras dessa implementação, desenvolvendo ainda o sentimento de pertencimento dos atores, tornando-os partícipes do processo de mudança. Outro desafio para a instituição é o fortalecimento da educação em tempo integral, estabelecendo projetos institucionais com outras instituições parceiras, de modo que a educação ofertada tenha como foco o desenvolvimento de todas as dimensões do aluno com a oferta de atividades diferenciadas proporcionadas a partir de um currículo significativo.

2.3.2 Divergências na concepção de educação (em tempo) integral

O direito à educação integral é uma prerrogativa legal destinada a todo cidadão brasileiro reafirmada na LDB 9.394/1996 e, principalmente, nas atuais políticas educacionais do Brasil a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 que apresenta a meta 6 com 9 estratégias que visam ao aumento progressivo da ampliação da jornada escolar dos alunos matriculados além de condições estruturais para as escolas da Educação Básica.

É importante ressaltar que, desde a década de 1930, com os Pioneiros da Educação Nova, a educação integral é alvo de discussões e, desde então, em seus postulados os pioneiros já davam prioridade a uma educação que levasse os cidadãos ao desenvolvimento pleno. Segundo Silvio Gallo (2002), na concepção de educação libertária a educação integral

é parte de algo mais amplo, que envolve também necessariamente a sociedade e uma estreita e ativa inter-relação entre as partes. E que a educação deve ser um processo de formação: é por ela que o homem se faz plenamente humano, desde que ela seja integral (GALLO, 2002, p. 32).

Fica evidente que a educação integral tem como foco o desenvolvimento do ser humano nas suas diversas dimensões. Quanto a isso, Ana Maria Cavaliere (2010) conceitua a educação integral como uma “ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2010, s/p).

Pensando na importância desses conceitos para a condução da educação em tempo integral desenvolvida na escola, locus da pesquisa, houve necessidade de compreendermos a percepção dos atores educacionais acerca desses conceitos.

Eu penso que a educação em Tempo Integral, o próprio nome já diz, é uma necessidade de que os alunos tenham acesso não só a conteúdos, não só a esses componentes, mas tenham acesso e tenham esse desenvolvimento dentro de um processo de ciência, de tecnologia, dentro de um processo de discussão, um processo de ampliação de mundo, de visão de mundo. Então a educação de Tempo Integral, eu penso que não é a quantidade de horas que o aluno passa na escola, mas eu penso em integração, né? De conhecimento, integração de vivências e não uma ampliação da carga somente ou uma extensão de carga horária. Independentemente do tempo que o aluno passa na escola, a Educação Integral é aquela que proporciona ao aluno todas as possibilidades para a aprendizagem para que esse aluno possa ser um ser atuante, que ele concorde, discorde, tenha a sua própria opinião, que ele tenha acesso às discussões que hoje estão em voga na sociedade. Então é ter essa pluralidade dentro da escola (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).

O excerto acima deixa claro o reconhecimento da Coordenadora Pedagógica de que esses conceitos remetem tanto a um desenvolvimento amplo, sendo que a permanência do aluno por mais tempo na escola deve permitir um acesso tanto a conteúdos disciplinares quanto à ampliação de sua visão de mundo, posicionando-se frente aos problemas sociais da atualidade. Ao conceituar a educação integral, Moll (2011) diz tratar-se da ação de promover o desenvolvimento das crianças e adolescentes nas diversas dimensões, com vistas a formar um cidadão na sua plenitude dotado de autonomia, criticidade e apto a participar ativamente na sociedade.

Vale destacar que as políticas educacionais desenvolvidas atualmente atrelaram a Educação integral à educação escolar dando origem à educação em tempo integral ligada, principalmente, à ampliação da jornada escolar. Nesse aspecto, segundo Moll (2010) a educação em tempo integral dá-se com a ampliação da jornada escolar a partir de 7 (sete) horas diárias, levando-se em consideração todos os aspectos necessários para a formação plena dos estudantes. Logo, esses dois conceitos devem entendidos enquanto complementares.

Os demais atores (equipe gestora e pedagógica) fizeram considerações que vão ao encontro dos conceitos de educação integral e educação em tempo integral, sendo um consenso entre eles que a ampliação da jornada escolar deve voltar-se para uma formação ampla na qual os alunos possam aprender significativamente para exercerem sua cidadania na sociedade.

Percebe-se que tais afirmações estão de acordo com as proposições da proposta pedagógica da educação em tempo integral estadual, visto que esta preconiza um “desenvolvimento pleno do cidadão, partindo de competências e habilidades, objetivando a interação do educando na sociedade” (AMAZONAS, 2011, p. 10).

Embora os discursos dos professores confundam-se um pouco ao conceituar a Educação Integral e Educação em Tempo Integral, eles, em sua maioria, reconhecem os pontos positivos da educação de tempo integral. Segundo a percepção dos professores, a diferença entre educação integral e educação em tempo integral é

Educação Integral é aquela que prepara o nosso aluno, eu acredito, esse é o meu pensamento, que seja aquela que prepara ele para fazer parte da sociedade, eu acho que já defini. E a educação em tempo Integral já seria essa, para mim ela não está tão clara, na verdade eu ainda estou formando essa ideia, mas a do integral seria isso para mim, você educar o aluno para a vida, né, para ele lidar com a sociedade (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 21 de março de 2017).

Eu acho assim que a Educação Integral, o nome coloca assim, impõe uma educação de fato, qualitativa, ampla, pelo menos vejo nessa perspectiva. Agora a educação em tempo integral eu diria assim que é integral, direto, diário, diurno, a gente não faz nada. É uma educação feita hora por hora, mediada, né? É complicado isso Sirlei (PROFESSOR 4, entrevista concedida em 21 de março de 2017).

Diante dessas afirmações, fica claro que a equipe docente entende a educação integral a partir de concepções diferentes. A compreensão desses conceitos implica na própria prática profissional desses atores, de modo que essas concepções se incorporam ao cotidiano escolar. Esses entendimentos conceituais podem não se configurar em objetivos comuns na educação integral conduzida pela instituição que tem a ampliação da jornada como uma das suas características; no entanto, apenas ampliar o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar é insuficiente para desenvolver plenamente um cidadão. Assim, Isa Guará (2006) acredita que

o tempo de estudo deve vir acompanhado da ampliação do acesso das crianças e adolescentes aos espaços múltiplos de apropriação da cidade e dos saberes, para que não engessem as opções num projeto educativo regulado por oportunidades limitadas (GUARÁ, 2006, p. 20).

Entretanto, as colocações dos sujeitos apontaram para uma prática pautada principalmente no tempo de permanência dos alunos em sala de aula.

Seria menos desgastante para eles, porque eles passam o dia inteiro numa escola e acaba que eles ficam muito enfadados, cansados porque o conteúdo é o dia inteiro o mesmo conteúdo, às vezes, vem o professor de manhã e de tarde de novo porque a disciplina se repete e, infelizmente, com a carga horária estendida que a escola integral tem sido acaba sendo maçante para eles passar o dia inteiro, à tarde o rendimento não é igual, eles já estão cansados (COORDENADORA DE ÁREA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).

Essa situação configura-se como um desafio a ser superado pela instituição de ensino, pois, nas proposições de Cavaliere (2014), apenas ampliar a jornada escolar não configura uma educação integral, devendo para isso que as atividades mexam com o “coração da escola”, ou seja, as propostas curriculares devem estar respaldadas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Quanto a isso, Moll (2012) afirma haver necessidade de superar o paralelismo turno e contraturno, pois não basta, segundo ela, que apenas se ampliem a carga horária ou se criem novas disciplinas, mas o importante é que os componentes curriculares sejam rearticulados, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ao serem inquiridos acerca da sua opinião sobre a educação em tempo integral implementada na instituição, o professor 2 afirmou que:

é um sistema falho porque o aluno quanto mais tempo de sala de aula ele tiver mais conhecimento ele vai obter, e não é assim que funciona, nós sabemos. Então eu acredito que se o sistema de tempo integral funcionasse com projetos de prática, um reforço oferecido também. Isso seria mais útil e os resultados, os índices que é o que realmente interessa aos superiores eles seriam muito melhores e seriam números verdadeiros porque o aluno, ele com a mente mais descansada, ele pondo em prática tudo aquilo que ele aprendeu em sala de aula através dos projetos, ele realmente ia aprender e ele ia saber como aplicar na vida dele. Porque os nossos alunos eles passam tanto tempo em sala de aula que eles dizem assim: *“Ah, para que, porque eu vou aprender espanhol, para que vai me servir a língua espanhola, a física, a matemática? Ah, basta saber quanto é um mais um porque o resto da matemática não vai servir mais para a minha vida, nem a física”*. Então implantar projetos seria muito importante para eles porem em prática o que eles aprenderam com os professores em sala de aula. Então isso seria interessante para esse sistema que é falho, no momento (PROFESSOR 2, grupo focal realizado em 21 de março de 2017).

Fica claro que essa proposição vai ao encontro da concepção de uma educação integral que auxilie na formação dos sujeitos; contudo, nota-se que, mesmo sendo integral e com algumas tentativas de implementação de uma prática pedagógica diferenciada, a escola não conseguiu superar o paralelismo turno e contraturno com uma prática, que é fundada basicamente no cumprimento da carga horária e de conteúdos programáticos. Essa percepção evidencia que uma educação pautada apenas na ampliação da jornada, sem quaisquer atividades de emancipação dos alunos, não condiz com a proposição de uma educação integral dos sujeitos. Nesse aspecto, Guará (2006) ao tratar das concepções da Educação integral afirma que

Algumas concepções sobre a educação integral remetem à ideia de projetos que articulam saberes em diferentes contextos, ampliando o foco do processo para a rede de espaços de aprendizagem[...]. O centro das preocupações com a aprendizagem está em permitir que as vivências e a ação pedagógica, organizada por projetos, leve a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social (GUARÁ, 2006, p. 17).

Assim, é oportuno destacar que os professores reconhecem essa necessidade de propor atividades pautadas na pedagogia de projetos para que a

educação de tempo integral se consolide na instituição; no entanto, falta-lhes uma prática que efetive essa integralidade de conhecimentos e saberes defendida nos argumentos de Guará (2006), que propõem que esses projetos funcionem como fios condutores da educação integral.

É oportuno mencionar que a proposta pedagógica criada pelo estado do Amazonas para orientar a educação em tempo integral propõe que as atividades sejam organizadas a partir de projetos interdisciplinares e de oficinas pedagógicas. Nesse aspecto, há um visível hiato entre o que está proposto nesse documento e no que é efetivado na escola, pois tanto a equipe gestora quanto a pedagógica reconhece que, na prática, o que é realizado na escola difere do que é proposto no documento norteador. Isso fica evidente na afirmação da gestora: “A proposta que nós temos hoje na escola integral é exatamente a que trabalha com projetos, no entanto não é aquela que é aplicada dentro da escola” (GESTORA ESCOLAR, entrevista concedida em 19 de março de 2017).

Na visão dos professores, fica evidente que a escola não trabalha com projetos e isso reflete como um desafio a ser superado pela instituição.

Eu acredito que o modelo que nós trabalhamos na escola neste exato momento ele foge ao projeto. O projeto modelo das escolas em tempo integral ele oferece oficinas, ele oferece reforço escolar, ele oferece outras atividades além da sala de aula e não é a realidade que nós temos aqui. Nós temos aqui alunos que passam das 7 horas da manhã até as 16 horas em sala de aula e isso é cansativo para eles. E os professores? No horário da manhã o professor até consegue dar uma aula tranquila, agora no horário da tarde a gente percebe o cansaço muito grande dos nossos alunos. Então eu acho que se o verdadeiro projeto fosse aplicado realmente nós teríamos muito mais sucesso na escola (PROFESSOR 2, grupo focal realizado em 21 de março de 2017).

Bom, a minha opinião a respeito da escola integral, eu vejo como negativa. Seria positiva sim, se houvesse realmente os projetos que é necessário para o apoio, por exemplo, aula de inglês, o aluno tem dificuldade faria um projeto de aula de inglês, esse aluno até mesmo só para a conversação. Na aula de arte, teria o teatro. O que o teatro ajuda? Ajuda no desenvolvimento desse aluno no futuro em ministrar uma aula, até mesmo apresentação de um trabalho que é a maior dificuldade deles hoje, quando se fala em apresentar um trabalho o aluno já vem se tremendo, não sabe como se portar na frente e outras coisas mais. Então o projeto seria fundamental para a escola de tempo integral fosse realmente positiva (PROFESSOR 3, grupo focal realizado em 21 de março de 2017).

As considerações do professor 2 referem-se à oferta de atividades diferenciadas, tais como “oficinas, reforço escolar e outras atividades”, que não se fazem presentes na prática cotidiana dos professores. Segundo a entrevistada, essa “ausência de atividades” dissocia-se do projeto proposto para as escolas em tempo integral, fato que nos conduz à reflexão de que a educação integral ofertada na instituição necessita de algumas melhorias. O professor 3 posiciona-se apontando a implantação dos projetos como uma das possibilidades para diversificar a educação ofertada na instituição.

É importante pontuar que ao pensar em educação em tempo integral faz-se necessário também levar em consideração as variáveis de tempo e espaço, pois a simples ampliação da jornada diária não é garantia de que as aprendizagens e o desenvolvimento pleno aconteçam. Ao analisar as proposições do Programa Mais Educação, Jaqueline Moll (2012) aponta que um dos aspectos principais desse programa é exatamente a ampliação da jornada diária dos alunos na escola. Segundo ela, a educação integral nessa perspectiva “[t]rata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares [...]” (MOLL, 2012, p. 133).

Nessa mesma linha de raciocínio, Chaves (2002, p. 43), ao tratar da permanência da criança na escola em média 8 (oito) horas por dia, acredita que a “qualidade do ensino/aprendizagem liga-se tanto à quantidade do tempo diário de escolarização quanto à possibilidade da escola oferecer muito mais do que o simples aprender a ler, a escrever e contar”.

Ao analisarmos a organização do tempo integral no Amazonas, é possível perceber que o tempo de permanência dos alunos na escola deve ser de 7 (sete) às 16 (dezesesseis) horas, observados os horários do intervalo e almoço (AMAZONAS, 2011). No entanto, fica claro na orientação normativa que a distribuição da carga horária deve contemplar as oficinas e os projetos a serem desenvolvidos nos componentes curriculares. Tal proposição se contrapõe à prática da equipe escolar, pois, ao questionar acerca da Educação em tempo integral implementada na instituição, a Coordenadora de Área afirmou:

A educação em tempo integral, dentro do modelo de tempo integral foi pensada para ser uma educação que não fosse só uma expansão

de tempos. Dentro das escolas o que a gente vê hoje é só um aumento da carga horária, não é uma Educação de Tempo Integral onde o aluno além de aprender de manhã as disciplinas que seriam do currículo, de tarde ele teria isso de forma prática, mas o que a gente tem é uma carga horária expandida, em que o aluno passa o dia inteiro, estuda de manhã o currículo dele e de tarde ele dá continuidade ao mesmo currículo (COORDENADORA DE ÁREA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).

Por sua vez, os professores, em suas observações, posicionaram-se como sendo esse um ponto a ser melhorado na escola de tempo integral, pois reafirmaram que “nossa escola é meio tempo integral [...] tem aula até 11h20 minutos, aí os alunos nesse período eles estão bem, depois que passa esse período é como se eles só ficassem aqui mesmo e a tarde começasse tudo de novo: aula, aula, aula” (PROFESSOR 5, entrevista concedida em 21 de março de 2017).

Essas colocações deixam claro o entendimento da equipe gestora e docente acerca da importância da reorganização do tempo escolar da instituição. Quanto a isso, na visão dos docentes a única saída para superação desse problema seria uma reorganização pautada no turno/contraturno, pois segundo eles o aluno aprenderia “de manhã as disciplinas que seriam do currículo, de tarde ele teria isso de forma prática”; no entanto, nossos estudos apontam para outras formas de organização do tempo e das atividades escolares, de modo que as atividades diferenciadas permeiem o currículo, sendo realizadas nos diversos tempos e espaços educativos rompendo a lógica do turno/contraturno.

Conforme pontuado por Moll (2011, p. 24), “a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição”, de modo que essa reorganização possibilite um melhor aproveitamento desse tempo, no qual as crianças, adolescentes e jovens permaneçam na escola, propiciando a esses alunos aprendizagens que os conduzam à emancipação cidadã e a uma formação que atenda todas as dimensões necessárias ao seu desenvolvimento.

Outra variável a ser considerada na condução da educação em tempo integral trata-se do espaço, referindo-se, segundo Moll (2009), aos territórios de cada instituição escolar. Nessa perspectiva, Maria Rabelo (2012, p. 124-125) afirma que “[o] conceito de espaço na educação integral assume o contorno de território e ganha amplitude na medida em que acena para o cenário da política pública intersetorial, da complexidade social e de estratégias integradas de educação”.

Logo, é necessário que a ideia de espaço na educação em tempo integral não esteja limitada ao espaço físico da escola, mas principalmente, seja entendido como uma infinidade de possibilidades de aprendizagem utilizando para isso inúmeros espaços sociais.

Com relação à utilização dos espaços, foi observado na reunião pedagógica de planejamento certa preocupação da gestora com a utilização dos diversos espaços, visto que a mesma solicitou aos docentes um planejamento de atividades a serem realizadas nos diversos espaços e ambientes da instituição. Quanto aos espaços, a Coordenadora Pedagógica afirmou:

Então a conclusão que a gente chegou foi essa: dentro da proposta que nós temos é necessário que o professor trabalhe de uma maneira diferente, mais interessante mesmo, utilizando os espaços que a escola possui. O hall, por exemplo, não necessariamente ele precisa ser só utilizado pelo professor de educação física, a sala de música ela não precisa ser só utilizada pelo professor de arte, o laboratório de informática ele precisa ser mais utilizado. Eu vejo que os professores não utilizam muito o laboratório e aí o que eles nos dizem é que não tem um professor lotado lá para ligar os aparelhos, alguma coisa nesse sentido, eu vejo que esse é um problema não muito complicado de resolver, né? É algo que a gente precisa melhorar na nossa escola é a utilização desses espaços que nós temos porque nossa escola é uma escola ímpar, uma escola modelo em termos de estrutura. Nós temos aqui todos os espaços praticamente que qualquer professor gostaria de ter em sua escola (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).

É necessário ponderar que, por se tratar de um Centro Educacional de Tempo Integral (CETI), a escola em questão dispõe de uma estrutura arquitetônica com inúmeros espaços propícios ao desenvolvimento da educação em tempo integral⁸. Fica claro no discurso da gestora a necessidade em se utilizar mais os espaços da instituição, discurso esse reforçado pelas colocações da Coordenadora Pedagógica, ao reconhecer que é necessária a utilização dos diversos espaços disponíveis na escola, apontando, inclusive, como um aspecto a ser melhorado na instituição.

Essa proposição deixa evidente a dificuldade da instituição em articular atividades curriculares aos diversos espaços da instituição, sem contar que a prática institucional ainda não entende a dimensão de espaço enquanto território,

⁸ Com relação aos aspectos estruturais da escola objeto de estudo, verificar os detalhes na subseção 1.3.1 a partir da página 69, desta dissertação.

necessitando, portanto, de um outro direcionamento para as atividades propostas na instituição para que os espaços institucionais sejam utilizados, bem como os demais territórios dos quais a escola faz parte. Assim, a educação numa perspectiva integral perpassa os “muros da escola” (RABELO, 2012, p. 125) e, de fato, conforme argumenta Moll (2012), a escola de tempo integral dialoga com tudo o que está ao seu redor, atuando na formação plena das crianças e jovens das escolas de tempo integral.

Em suma, nas afirmações da equipe escolar ficam evidentes as divergências nas concepções de educação integral e Educação em Tempo Integral, sendo que a clareza nas definições desses termos pode facilitar à equipe incorporá-los a sua prática profissional articulando-os aos diversos saberes em prol de uma formação nas diversas dimensões do aluno. Além disso, observa-se que a organização dos tempos e dos espaços educativos pautados na lógica turno/contraturno funciona como um desafio para a equipe escolar. Nesse aspecto, a reorganização curricular com vistas ao melhor aproveitamento dos tempos e dos espaços educativos, assim como dos demais territórios, funciona como possibilidades de aprendizagem, efetivando, assim, no cotidiano escolar realmente uma educação em tempo integral atrelada a uma formação plena dos alunos.

2.3.3 Concepções curriculares e o cotidiano escolar

Uma questão ao tratarmos da educação em tempo integral é a necessidade de priorizar-se na escola um currículo capaz de auxiliar no atendimento a uma formação plena, dita, integral.

Partimos, portanto, de um conceito contemporâneo de currículo que não se resume apenas à transmissão de conhecimentos historicamente elaborados, mas acreditamos na concepção de um currículo dialógico e significativo, capaz de repensar as complexidades sociais.

Nessa perspectiva, Antonio Flávio Moreira (2012), ao falar sobre currículo, especificamente o escolar, afirma que não aceita determinadas generalizações conceituais de currículo como os discursos afirmativos de que “tudo é currículo”. Na opinião desse autor, o currículo escolar é aquele que “está interagindo, que está recebendo impulsos, que está dialogando, que está buscando informações, está buscando enriquecimento, que está levando o aluno a entender melhor as relações,

a criticar, a se situar” (GARCIA; MOREIRA, 2012, p. 28). Tal afirmação vai ao encontro de um currículo aberto à reflexão acerca das relações sociais e suas complexidades.

Com relação ao aspecto curricular, fica visível a insatisfação dos atores (professores, equipe pedagógica e gestão escolar) quanto à atual organização dos tempos escolares de forma disciplinar. Isso fica evidente na constatação da gestora:

Olha, quando eu entrei na escola, eu tinha um entendimento que a Educação de Tempo Integral ela estava voltada para atender a todas as necessidades do aluno, não só intelectual, mas esportiva, as necessidades artísticas. No entanto, pelo menos, lá na escola a gente não consegue visualizar isso porque nós não temos hoje uma dimensão do trabalho da escola integral voltada para isso. Ela está voltada apenas para uma maior carga horária do aluno na escola, né. Tanto que muitos pais quando vão matricular os filhos eles perguntam: “Mas à tarde, o que é que eles vão fazer?”; “eles vão fazer projetos?”; “eles vão participar de reforço?”; “eles vão participar de teatro?”. E não é isso que acontece hoje na escola integral. Nós temos uma escola integral somente com uma carga horária mais estendida de tempo com as disciplinas mais alongada. E eu acho que a escola integral deveria estar preocupada mais com essa questão do desenvolvimento por inteiro do aluno, trabalhar realmente com os projetos, só que isso hoje no molde que a SEDUC nos coloca não dá para fazer esse tipo de trabalho (GESTORA ESCOLAR, entrevista concedida em 19 de março de 2017).

Faz-se necessário frisar que nas primeiras reuniões sobre o planejamento anual os professores avaliaram as atividades desenvolvidas no ano de 2016 e, em suma, emitiram uma avaliação favorável ao desenvolvimento da Feira dos Municípios do Amazonas⁹ como atividade interdisciplinar da escola. No entanto, os aspectos referentes à baixa participação dos alunos e ao comprometimento do conteúdo programático foram os pontos negativos colocados pelo corpo docente; segundo uma professora da instituição, “o conhecimento fica comprometido” (PROFESSOR DA ESCOLA, discurso proferido em reunião pedagógica para o planejamento em 01 de fevereiro de 2017), uma vez que não há envolvimento esperado dos alunos.

⁹ Segundo relatos da equipe pedagógica, trata-se de um projeto desenvolvido na instituição, no qual os professores deveriam realizar uma abordagem de todos os aspectos sociais, culturais, geográficos e históricos de um município amazonense definido por sorteio. Ao final da atividade, os alunos realizam uma espécie de Feira Interdisciplinar.

Vale destacar que a organização da matriz curricular proposta pelo estado do Amazonas às escolas de Educação em Tempo Integral pauta-se, prioritariamente, em uma divisão disciplinar, com tempos de aula de uma (01) hora. Em comparação ao Ensino Médio e Fundamental regular, a carga horária das disciplinas é superior em uma ou duas aulas semanais. No entanto, alguns professores ainda creem que a adesão às atividades diferenciadas, a exemplo da feira mencionada anteriormente, pode comprometer o conteúdo programático de cada disciplina, uma vez que o conteúdo programático das escolas em tempo integral é o mesmo para as escolas de ensino regular, sejam elas de Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Essas colocações nos levam a questionar por que os professores creem que atividades diferenciadas podem comprometer o conteúdo programático, se é o mesmo para as escolas regulares que dispõem de menos tempo para ministrá-los.

Os argumentos de alguns professores vão na contramão da real proposta da educação em tempo integral, cuja intenção não é oferecer mais do mesmo e sim disponibilizar às crianças e adolescentes atividades significativas, capazes de rearticular os saberes com os demais conhecimentos “para que não se engessem as opções num projeto educativo regulado por oportunidades limitadas” (GUARÁ, 2006, p. 20). Quanto a isso, Cavaliere (2014) argumenta a favor da necessidade de se amarrar a ampliação da jornada ao PPP; por sua vez, Padilha (2012), ao tratar da questão curricular, afirma que na educação integral o currículo “assume um caráter de processo a partir dos diferentes contextos”, visto que sua construção se dá nos diversos “espaços-tempos, escolares e não escolares” (PADILHA, 2012, p. 195). Dessa forma, os professores precisam repensar essas posturas tradicionais, nas quais o currículo é relacionado unicamente aos conteúdos disciplinares, de modo que um projeto educativo adequado a uma formação integral precisa ser permeado por diversos saberes preparando assim cidadãos nas suas diversas dimensões.

Na mesma reunião houve um reconhecimento por parte da equipe docente de que “a feira está no currículo” (PROFESSORA DA ESCOLA, discurso proferido na reunião pedagógica para o planejamento realizada em 01 de fevereiro de 2017), e, enquanto atividade prevista no currículo, ela precisa ser desenvolvida. Ainda assim, a sugestão proposta pela professora foi a de que no decorrer da feira não seja *tirado* tanto tempo das disciplinas para a organização, tendo em vista que esse fato dificultaria o processo de aprendizagem, incidindo no não cumprimento do conteúdo programático das disciplinas. Alguns professores concordam com essa

argumentação; no entanto, não foi o posicionamento da maioria, até porque a equipe gestora e pedagógica reafirma a necessidade de a escola ofertar essas atividades, uma vez que realizam um atendimento integral. Diante desses argumentos e contra-argumentos, a feira foi mantida para o ano de 2017 por votação da maioria.

Mesmo assim, há necessidade de a escola repensar seu projeto educativo propondo a implementação de um currículo mais voltado às proposições da educação em tempo integral, que rearticule saberes a partir de atividades diferenciadas capazes de dialogar com a realidade circundante desses alunos, tendo como foco o processo interacional entre as equipes gestora, pedagógica, docente, discente e comunidade.

Ao tratar da questão curricular, Miguel Arroyo (2013) argumenta em favor da necessidade de abertura dos currículos da educação básica, a fim de repensá-los a partir de “concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas às dúvidas e às indagações que vêm da própria dinâmica que está posta no campo do conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 37-38). Para ele, o conhecimento deve estar aberto “às indagações que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 37-38). Nesse aspecto, a amplitude de um currículo aberto é perfeitamente complementar às proposições de uma educação integral e em tempo integral.

É importante retomar que a organização curricular proposta para as escolas de tempo integral propõe o cumprimento de uma carga horária anual de mil e quatrocentas horas (1.400) para cada série anual e que os três anos perfazem uma carga horária total de quatro mil e duzentas (4.200) horas, sendo que as orientações da normativa preveem que (i) o Estatuto do Idoso; (ii) a Educação ambiental; (iii) A Educação para o Trânsito; (iv) A Educação em Direitos Humanos e (v) os princípios da proteção e defesa civil e educação ambiental devem ser trabalhados de forma transversal e integradora (AMAZONAS, 2014, s/p). No entanto, nas suas afirmações, os professores ponderaram que:

A nossa escola aqui ela é meio tempo integral, pois tem aula até 11h20 minutos, aí os alunos nesse período eles estão bem, depois que passa esse período é como se eles só ficassem aqui mesmo e a tarde começasse tudo de novo aula, aula, aula (PROFESSOR 5, grupo focal realizado em 21 de março de 2017).

Eu entendo que os projetos funcionariam como reforço, né. Porque seria a prática do que ele aprendeu em sala de aula, então não seria necessariamente mais uma aula, mas sim um projeto em que ele colocaria em prática o que ele aprendeu (PROFESSOR 2, grupo focal realizado em 21 de março de 2017).

Fica evidente nesse trecho que o currículo desenvolvido na instituição se concentra apenas nos conteúdos disciplinares, sem que haja uma articulação entre tais conteúdos e os temas preconizados na proposta curricular. É importante pontuar que a proposta pedagógica do estado trata o aspecto curricular como um documento “intencionalmente construído” (AMAZONAS, 2011, p. 22) comprometido com a formação crítica dos alunos; entretanto, a organização curricular da instituição segue a dinâmica de uma instituição regular marcada pelo paralelismo turno/contraturno. Isso leva-nos a refletir acerca do grau de autonomia da escola em organizar ou mesmo reorganizar a estrutura curricular de modo a torná-la condizente com os propósitos da educação em tempo integral.

Nessa perspectiva, Moll (2011) acredita que pensar em um currículo significativo é permitir que ele faça sentido para seus atores (alunos e professores) com capacidades para impactar a vida dos estudantes, da comunidade e da cidade como um todo.

Os demais atores comungam da mesma ideia, pois ao longo da entrevista a gestora destacou os espaços que a escola dispõe, mas ainda assim ela conclui:

[...] nós estamos muito amarrados, nós temos a divisão dos tempos de aula e a gente direciona os professores para utilizarem os ambientes que nós temos para que pelo menos os alunos tenham contato com atividades diferenciadas [...] não tem muita coisa para se fazer já que estamos muito presos com essa questão do horário, cumprimento da carga horária dentro da escola (GESTORA ESCOLAR, entrevista concedida em 19 de março de 2017).

Diante desse apontamento da gestora, percebemos que a atual organização dos tempos e espaços influencia na organização curricular, visto que, mesmo com as tentativas de um direcionamento para a oferta de atividades diferenciadas, a escola não pratica um currículo integrado capaz de impactar a vida dos estudantes. A afirmação da gestora de que a escola está muito “amarrada” ao horário com o cumprimento dessa carga “dentro da escola” contradiz ao que preconiza a Proposta Pedagógica para as Escolas de Tempo Integral do Amazonas. Ao recorrermos a esse documento, ficou claro nas suas diretrizes que um maior tempo de

permanência do aluno na escola “permitirá a efetivação de um trabalho com a participação dos estudantes em atividades extracurriculares” (AMAZONAS, 2011, p. 16); além disso, a mesma proposta permite ao gestor e à equipe pedagógica flexibilizar a distribuição da carga horária, de modo que sejam contempladas as oficinas e projetos pedagógicos. Logo, não há uma determinação de que o cumprimento dessas atividades deve se dar apenas no espaço escolar, essa crença da equipe nos leva a refletir sobre o processo de autonomia da equipe escolar em modificar essa realidade.

Essa questão do engessamento curricular e da atual organização da carga horária da escola leva-nos a pontuar algumas experiências na educação integral, como, por exemplo, a experiência da rede municipal de Diadema São Paulo, que, a partir da implantação do Programa Mais Educação, criou outras formas para garantir o direito à aprendizagem dos seus alunos. Para isso, as escolas de Diadema incluíram na matriz curricular “ações culturais, esportivas e de meio ambiente produzidos no território educativo, o que oportuniza para as crianças acessos a bens culturais produzidos na cidade e nas localidades, por meio de atividades e vivências semanais” (COUTO; SANCHES; RAMOS, 2012, p. 427).

Outra experiência interessante é a da escola integrada da rede municipal de Belo Horizonte, na qual cada escola é responsável por criar seu “Projeto Político Pedagógico territorializado a partir das possíveis redes socioeducativas locais” (MACEDO *et al.*; 2012, p. 416). Essas experiências nos levam a refletir sobre as inúmeras possibilidades para uma mudança curricular na instituição mais condizente com a educação em tempo integral.

Os professores, por sua vez, reconhecem que um currículo pautado apenas no aumento de carga horária não é condizente com uma formação integral. No entanto, além da adesão, por votação de uma maioria, à realização das feiras, das mostras de arte e das horas cívicas, não se viu no decorrer das observações mobilizações efetivas para que essa mudança ocorra no ambiente escolar. Os professores também comungam da ideia de que a mudança deve partir dos órgãos superiores, visto que afirmam “para mudar a história do tempo integral, não somos nós nem a gestora, tem que vir lá de cima” (PROFESSOR 5, entrevista concedida em 21 de março de 2017).

No tocante ao aspecto curricular, os professores tecem seus argumentos apontando como um ponto a ser melhorado; segundo eles:

A minha opinião a respeito da escola em tempo integral, eu vejo como negativa porque como eu citei antes o aluno passa sete horas estudando, quando eu pego a turma no último tempo que é o sétimo, difícil para ministrar aula porque eles já estão sobrecarregados, muito cansados, já não querem mais escrever, já não querem mais participar e fica difícil (PROFESSOR 3, entrevista concedida em 21 de março de 2017).

Como já foi mencionado, são sete horas que eles passam. Tem a questão dos projetos do horário do almoço e tudo, mas ainda assim para eles é cansativo porque são vários trabalhos para entregar no mesmo dia, várias provas [...]. Fica aquela sobrecarga de trabalhos [...]. Então para eles é uma rotina muito estressante e para nós também [...] (PROFESSOR 7, entrevista concedida em 21 de março de 2017).

[...] a escola funciona como se fosse uma escola normal. Está faltando uma adaptação, uma renovação [...]. Ela não está completa (PROFESSOR 6, entrevista concedida em 21 de março de 2017).

Nessas passagens, os professores ressaltam um aspecto negativo acerca do desenvolvimento atual da proposta, pois a ampliação da jornada na escola trabalha maciçamente os conteúdos programáticos faltando “uma renovação”, segundo eles. Ao tratar das possíveis soluções, os professores apontaram respectivamente “a melhoria do tempo integral seria através dos projetos” (PROFESSOR 6, entrevista concedida em 21 de março de 2017) e “fazer o reforço dentro do horário de aula e não após a aula que já está todo mundo esgotado” (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 21 de março de 2017). Outro ponto destacado pelos professores são os projetos no horário do almoço, que basicamente se resumem à oferta de reforço escolar, exibição de filmes no auditório da escola, distribuição de jogos (xadrez, dama, baralho, pebolim) para os adolescentes e jovens brincarem e jogos de futebol na quadra da escola sob a supervisão do professor de Educação Física. Essas atividades contemplam parte dos alunos sendo que os demais ficam nos outros ambientes da escola; no entanto, não há uma sistematização dessas atividades em um projeto.

Há uma abertura no discurso dos professores para o desenvolvimento de projetos, todavia, na prática ainda não houve movimentos efetivos para a mudança da organização curricular da instituição, sendo um dos aspectos importantíssimos para a oferta de uma educação integral efetiva.

Nas proposições dos atores escolares, os projetos precisam atender à dicotomia turno/contraturno: “Eu vejo como algo positivo, sim. Pela manhã seria aula e a tarde seria só realmente os projetos, cada professor dentro da sua disciplina apresentaria o seu projeto” (PROFESSOR 3, grupo focal realizado em 21 de março de 2017). Essa ideia se contrapõe às proposições da educação em tempo integral que propõem um currículo integrado. De acordo com o Cenpec (2011), faz-se necessário romper com o currículo fragmentado como a proposição do turno e contraturno, mantendo, portanto, “a intencionalidade pedagógica, para que o conjunto das atividades desenvolvidas dialogue com o currículo escolar e corresponda à formação integral pretendida” (CENPEC, 2011, p. 25). Dessa forma, a instituição pode repensar a organização do currículo, de modo a aproximá-lo da realidade dos atores educacionais e de suas vivências na sociedade.

É importante pontuar que a equipe escolar, seguindo orientações da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/AM), realizou no ano de 2016 um momento de estudos e discussões sobre a Proposta Pedagógica das escolas de Tempo Integral. Esse momento, nas palavras da coordenadora pedagógica

Foi muito produtivo porque os professores deram muitas sugestões de mudanças, inclusive a principal delas foi o retorno ao que era antes, né, a base comum sendo trabalhada em um turno e os projetos e oficinas pedagógicas sendo trabalhadas no outro turno (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).

A Coordenadora Pedagógica, assim como os demais entrevistados, comungam da ideia de que o caminho seria manter as atividades na lógica turno/contraturno, no entanto, acreditamos haver outras possibilidades para a efetivação de uma educação integral de qualidade, que prime por uma formação plena dos alunos. Esse desafio pode ser superado a partir de um processo reflexivo sobre a proposta normativa da educação em tempo integral, pois ela indica caminhos a serem seguidos pela escola, dando autonomia aos atores escolares para organizarem os tempos e espaços educativos. Dentre as inúmeras possibilidades, a opção por um currículo integrado capaz de dialogar com os diversos saberes sociais e suas complexidades podem ser caminhos viáveis para pensar em um currículo atrelado às proposições da educação em tempo integral.

Vale destacar que mesmo com essas ações orientadas, é importante refletir sobre a autonomia da escola perante a reorganização do currículo escolar, avaliando a possibilidade estabelecer diálogos com o real e articulando o currículo com as demais organizações - ONGs, associações comunitárias, entre outras. Nessa perspectiva, Padilha (2012) afirma que há necessidade de se reconhecer a complexidade do real; assim, o currículo torna-se, da mesma forma, complexo. E o autor acrescenta que, ao se falar de um currículo escolar a partir da dimensão dialógica e complexa, tal movimento deve considerar “as experiências que os diferentes segmentos escolares trazem para a escola, seus saberes e as suas diferenças, enriquecendo e ressignificando, assim, reciprocamente, as vivências escolares e as comunitárias” (PADILHA, 2012, p. 197).

Ao tratar do currículo significativo, Moll (2011) argumenta em favor de uma organização curricular eficaz e significativa para a aprendizagem; segundo ela, isso apenas é possível quando a instituição evita a visão compartimentalizada e rígida do currículo, sendo que a prática é superada somente a partir da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico.

Na opinião dos atores escolares, há necessidade em se conhecer a proposta pedagógica que orienta as escolas em tempo integral; contudo, ao serem questionadas acerca das estratégias utilizadas para viabilizar que a equipe docente se aproprie dos postulados da proposta, as equipes gestora e pedagógica mencionaram pelo menos duas reuniões ocorridas no ano de 2016 nas quais houve discussões sobre a proposta de tempo integral. Quanto às estratégias previstas para esse ano, a coordenadora de área complementou:

Então para esse ano a gente ainda não pensou em nada especificamente porque é bem recente essa discussão do ano passado. Estrategicamente falando, no momento, a gente ainda não conseguiu colocar isso em prática (COORDENADORA DE ÁREA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).

No planejamento foi retirado um momento para os professores terem contato com a proposta de tempo integral, agora cabe a nós. Por esses dias recebemos muitos colegas novos que não tinham a prática com a escola em tempo integral. Então o regular é de uma forma e o integral é um choque muito grande, então assim, recepcionar esses colegas agora é o primeiro passo e colocar para eles como é essa vivência do TI e depois sentar todos juntos para verificar a proposta (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).

O trecho acima deixa em evidência a ausência de estratégias que viabilizem momentos de estudos e discussões acerca da proposta de educação em tempo integral, fato que nos leva à conclusão de que é necessário a escola dispor de um plano de trabalho na tentativa de repensar o projeto educativo desenvolvido na instituição. Cabe lembrar que pensar em um projeto educativo na perspectiva da educação integral requer que a equipe escolar, a comunidade e os demais interessados promovam um amplo debate acerca dos caminhos e das intencionalidades a serem adotadas pela escola. Essa tarefa não é uma das mais fáceis; contudo, mudar uma realidade depende dos compromissos e pactos firmados por uma comunidade.

A ausência de diálogos em torno da proposta de educação em tempo integral, elemento de fundamental importância, configura-se como um aspecto a ser melhorado na instituição, visto que, de acordo com Cavaliere (2009), uma escola mais justa, democrática e preocupada com a formação de cidadãos participativos implica em uma ampliação de jornada escolar que deve estar assentada em uma identidade cultural da instituição. Nesse aspecto, Padilha (2012, p. 199) argumenta em favor da superação do pensamento linear acerca do currículo, propondo a elaboração de um currículo que considere “tudo o que estiver no âmbito da cultura da escola”, ou seja, as especificidades próprias da escola: culturas, saberes, linguagens, práticas comunitárias, entre outras. Certamente, essas culturas próprias da unidade escolar devem relacionar-se ao conjunto de conhecimentos organizados e que são de responsabilidade da escola veiculá-los.

José Augusto Pacheco e José Carlos Morgado (2002, p.182), ao definirem projeto curricular de escola, afirmam que este deve ser entendido enquanto “a forma particular, como em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real [...]”, de modo que o contexto definirá as opções e intenções próprias a serem ofertadas aos alunos daquela realidade. Isso nos conduz à reflexão de que uma escola em tempo integral deve estar associada a uma rede de decisões e responsabilidades acerca do fazer pedagógico que, de certa forma, deve traduzir a identidade da instituição a partir da elaboração do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Na concepção de Moll (2011), o PPP deve expressar, em suma, as intenções institucionais, valores a serem disseminados, o tipo de cidadão que pretende formar, os objetivos e metas a serem alcançados, definindo para isso as metodologias a

serem adotadas, os recursos necessários ou mesmo disponíveis, bem como a definição também de seus parceiros. Tudo isso, segundo a autora, precisa ser definido no início do ano letivo, ocasião da qual todos os atores da escola devem participar para chegarem a um consenso de quais caminhos percorrer para que a Educação Integral, de fato, “entre na corrente sanguínea da escola” (MOLL, 2011, p. 31).

É importante frisarmos que o Projeto Político Pedagógico ainda não havia sido submetido à apreciação e aprovação da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC), tampouco do Conselho Estadual de Educação (CEE-AM), órgãos responsáveis pela aprovação e validação do documento. Logo, isso inviabilizou uma análise mais precisa do referido documento. Contudo, é necessário pontuarmos que a ausência do PPP reflete como um desafio na condução das atividades pela instituição, pois não está completamente definida a identidade institucional, nem os caminhos a serem seguidos. Essa situação, associada ao pouco diálogo da equipe em torno da proposta pedagógica estadual para as escolas em tempo integral, pode ocasionar o desencontro entre o que é teorizado sobre a Educação em tempo integral e o que realmente é praticado por seus atores no âmbito da escola.

Partindo do princípio de propor um projeto pedagógico e curricular sintonizados com a proposta de educação integral, buscamos levantar o entendimento dos atores escolares sobre o conceito da interdisciplinaridade e como isso acontece na prática escolar. Devemos destacar, portanto, que a interdisciplinaridade, segundo José de Ávila Coimbra (2000), compara uma ação interdisciplinar a uma apresentação de balé, na qual os movimentos são sincronizados em torno do alcance de um objetivo comum; no caso da escola, os movimentos devem girar em torno de um tema central. Nesse sentido, todos os atores devem movimentar-se em prol do alcance desse objetivo comum; segundo ele, a interdisciplinaridade “consiste em produzir uma ação comum, mantendo cada participante o que lhe é próprio” (COIMBRA, 2000, p. 58).

Os entrevistados demonstraram que o aspecto interdisciplinar é de suma importância para conduzir as atividades propostas na instituição. Quanto a isso, a coordenadora pedagógica pontuou:

A gente não pode pensar na educação de forma setorizada, né? E isso, infelizmente, é uma construção social é histórico, a gente tem esses componentes que não se conversam, né? Mas dentro de uma proposta de educação mais ampla, né? Contemporânea, eu penso que essa questão é urgente, os componentes precisam conversar entre si, a gente precisa ter um objetivo em comum, para que o aluno possa compreender os processos, compreender as suas vivências, o que faz parte do seu cotidiano, do seu dia a dia (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).

As colocações da coordenadora pedagógica da escola evidenciam certa preocupação em superar a organização curricular pautada apenas no paradigma da disciplinaridade¹⁰, incorporando à prática pedagógica atividades de cunho interdisciplinar, ou seja, atividades nas quais o ponto principal seja os nexos entre os conhecimentos das disciplinas com o intuito de que o aluno amplie seus conhecimentos de maneira abrangente. Nesse ponto, há concordância entre os demais entrevistados, pois a coordenadora de área, a gestora escolar e os professores ressaltaram que a interdisciplinaridade deve ser o ponto alto do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, é importante refletir sobre a dificuldade de se pensar um trabalho pedagógico para a interdisciplinaridade, sem que sejam estabelecidas estratégias devidamente claras nas propostas pedagógicas das instituições que norteiem a prática dos professores. Ao discutir sobre os fundamentos que embasam as formas de organização da Educação integral, o Cenpec (2011) aponta como estratégia pedagógica “oficinas e projetos de trabalho desenvolvidos a partir da identificação de dificuldades de aprendizagem ou de ‘temas geradores’ de interesse do público alvo” (CENPEC, 2011, p. 41), configurando-se em uma alternativa para conduzir as atividades tendo a interdisciplinaridade como parte integrante dessas atividades.

Nesse aspecto, o professor da instituição acredita que a produção de projetos interdisciplinares “[s]eria interessante, olha, porque eu, pelo menos, sempre gostei muito. Sim, é positivo, mas isso se todos nós professores realmente colocássemos assim como ciência de que é importante fazermos essa revolução” (PROFESSOR 1, grupo focal realizado em 21 de março de 2017).

¹⁰ Organização curricular pautada apenas nas disciplinas sem que haja uma relação entre elas.

Em seu relato, esse profissional dá ênfase à importância de a instituição trabalhar na perspectiva da produção de projetos interdisciplinares, deixando claro que a escola em questão ainda precisa aderir a essa perspectiva, uma vez que no trabalho pedagógico predomina a questão disciplinar claramente definida na lógica do turno e contraturno, havendo necessidade, portanto, da adoção de uma metodologia que contemple os projetos interdisciplinares.

Essa afirmação vai ao encontro das considerações de alguns professores entrevistados ao destacarem a dificuldade em aplicar esse conceito interdisciplinar no cotidiano docente, pois ao serem questionados acerca de como se dava a aplicabilidade da *interdisciplinaridade* no decorrer de suas aulas alguns afirmaram

Essa palavra aí é o bicho papão porque eu acho, eu tenho certeza que tem muito professor que não sabe nem o que é isso. É o que a gente percebe. Mas a gente não faz trabalho interdisciplinar, não fazemos mesmo [...]. Essa escola não trabalha interdisciplinaridade, é cada caixinha na sua, entendeu. Então para mim ainda é uma lacuna muito grande para ser solucionada. Não é assim de uma hora para outra (PROFESSOR 4, entrevista cedida em 21 de março de 2017).

Tal relato deixa clara a impossibilidade da equipe em adotar a estratégia de produção de projetos interdisciplinares. Nota-se nessas observações que, embora a equipe defina com propriedade o conceito interdisciplinar, falta à atuação pedagógica estratégias que auxiliem na produção e aplicabilidade de projetos interdisciplinares, a fim de tornar realidade a educação integral na instituição como uma política pública efetiva.

Vale acrescentar que, ao se pensar em um currículo inovador este deve manter “um caráter de integração interdisciplinar e não a simples ocupação do aluno enquanto permanece da escola” (PEGORER, 2014, p. 81-82). Nessa perspectiva, Ivani Fazenda (2013), ao tratar da interdisciplinaridade aplicada à formação docente, afirma que pensar interdisciplinarmente deve se sobrepôr ao pensamento apenas de um currículo, cuja formatação na grade estabelece esse diálogo entre as disciplinas. Segundo ela, esse termo pode e deve ser entendido como “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores” (FAZENDA, 2013, p. 21). Logo, podemos entender que não basta apenas pretender modificar uma realidade e sugerir que

haja a implementação de um currículo interdisciplinar, mas, principalmente, ter vontade e dar abertura às inovações.

Quanto à mudança educacional, Fullan (2009), ao propor estratégias para a inovação afirma que uma das bases para a mudança é o reconhecimento de que todas as estratégias de sucesso têm base social e são voltadas para a ação, nessa estratégia, esse autor destaca que “[a] única maneira de realizar as mudanças de que necessitamos é por meio de um foco intenso em melhorar a prática da sala de aula” (FULLAN, 2009, p. 61). Tal estratégia relaciona-se diretamente com outra, que parte “da premissa de que a falta de capacidade é o problema inicial” (FULLAN, 2009, p. 63), na qual deve-se trabalhar continuamente. Essa afirmativa dá destaque, sobretudo, à necessidade de a equipe escolar esteja em constante formação.

Ao tratarmos especificamente desse aspecto, a equipe gestora e pedagógica posicionou-se favorável à formação docente

É extremamente importante que a gente continue sempre estudando, sempre em formação até porque as coisas estão sempre mudando, todo o tempo o conhecimento ele está mudando, se transformando. Agora é preciso que para isso a gente tenha mais apoio da secretaria, para realizar isso. Nós temos professores extremamente ligados à pesquisa e ao estudo (COORDENADORA DE ÁREA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).

Formação continuada eu vejo como um dos pontos fundamentais dentro do processo de aperfeiçoamento desses professores (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 17 de março de 2017).

Nesse trecho é possível perceber o destaque da equipe pedagógica dado à formação permanente/continuada para o aprimoramento da prática profissional. Os professores, ao serem inquiridos, pontuaram que “realmente a formação continuada é importante, acredito que em todas as áreas” (PROFESSOR 2, entrevista concedida em 17 de março de 2017). Quanto a isso, é importante destacar que suas ponderações sempre se voltam à formação específica por área e não para a atuação na educação integral:

Eu gosto muito de fazer cursos, né, de fazer essa formação continuada. Eu acho que o professor precisa disso, precisa, é necessário, por mais que a gente já tenha quase 20 anos, mas eu vejo assim que a gente precisa aprender mais, ter mais experiência com outros colegas (PROFESSOR 1, entrevista concedida em 21 de março de 2017).

Por exemplo, quando eu busco me profissionalizar individualmente, eu vejo alguns vídeos na internet, eu pesquiso alguns livros, eu converso com a colega “olha eu to vendo tal assunto, você tem? Vamos lá, trocar algumas atividades, algumas ideias”. Porque é assim que a gente vai se profissionalizando. Ou assim por nós mesmos [...] (PROFESSOR 5, entrevista concedida em 21 de março de 2017).

Nos excertos anteriormente citados, é visível a preocupação dos professores com a sua formação de maneira individualizada; no entanto, é importante refletir que, para a atuação na educação em tempo integral, é essencial que haja um processo de formação continuada/permanente destinada a esses profissionais. Na visão de Padilha (2012), a formação continuada é uma exigência inerente à viabilidade da educação em tempo integral. Segundo Moll (2011), os elementos peculiares da educação integral exigem um novo perfil de profissionais com novas posturas a serem construídas continuamente; nas palavras da autora, essa construção deve se dar “pouco a pouco, em processos formativos permanentes” (MOLL, 2011, p. 57). Tais posicionamentos nos levam a refletir acerca da necessidade de serem ofertados aos atores institucionais processos formativos permanentes que dialoguem com as especificidades de uma escola em tempo integral e com a oferta de uma educação integral organizada, tanto a nível de secretaria de educação quanto a nível de escola.

Em síntese, os atores institucionais demonstram certa dificuldade em implementar a proposta de educação em tempo integral na instituição. Tal desafio se deve principalmente a ausência de um currículo significativo que, por sua vez, dialogue com as realidades contextuais dos alunos e da comunidade na qual a instituição está inserida. Além disso, alguns atores ainda mantêm a visão de um currículo meramente conteudista, demonstrando a necessidade de superar essa postura tradicional e efetivar um currículo enquanto um projeto de construção coletiva adequado aos propósitos de uma formação integral.

Outro dado importante é que a equipe escolar acredita na mudança proposta pela política de educação em tempo integral implementada na instituição, no entanto, não acreditam na sua autonomia para que essa inovação se torne realidade, pois as colocações da equipe deixam entrever a ausência de mobilizações efetivas para a mudança na organização curricular da instituição. É importante destacarmos a necessidade de o currículo estar em consonância com o

Projeto Político Pedagógico, de maneira que esse projeto traduza a identidade institucional e suas intencionalidades educativas. Os próprios atores educacionais apontam a elaboração de projetos interdisciplinares como uma possibilidade de realização de atividades diferenciadas; entretanto, as atividades desenvolvidas na instituição não estão sistematizadas na perspectiva de projetos, havendo, portanto, o predomínio do aspecto disciplinar.

Notamos ainda a ausência de estratégias adequadas para suscitar momentos de estudos e discussões acerca da proposta de educação em tempo integral, visto que não se pode mudar aquilo que não se conhece ou não se vê motivos claros para que uma inovação aconteça. Essa situação poderia ser trabalhada com a oferta de formação profissional apropriada para a atuação na educação de tempo integral; nesse aspecto, a equipe vê a formação permanente/continuada com uma possibilidade para o aprimoramento da prática profissional e das possíveis melhorias para atuação na educação em tempo integral. Todavia, nem o órgão superior nem a escola propiciam percursos formativos que auxiliem esses profissionais. Assim, acreditamos que esse também é um ponto importante para a implementação da educação e para as possíveis melhorias na atuação desses profissionais, que diretamente se responsabilizam pela ação educativa.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE APRIMORAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Na intenção de mapear quais os maiores entraves para a implementação da proposta curricular para a educação integral amazonense no Ensino Médio da escola analisada, este estudo de caso que ora se desenrola foi elaborado a partir do seguinte objetivo geral: compreender as dificuldades na implementação curricular da Proposta Pedagógica de Tempo Integral do Amazonas de 2011 na escola estadual escolhida.

Para alcançar esse objetivo foram propostos os seguintes objetivos específicos: (i) descrever o processo de implementação do tempo integral na escola, evidenciando de que maneira a instituição se organiza para atender a demanda de formação em tempo integral; (ii) analisar de que maneira a equipe gestora e docente compreende e acolhe a proposta da educação de tempo integral; (iii) propor um plano de ação que se configure num instrumental de apoio à equipe gestora da escola para alcançar os objetivos propostos no programa estadual de educação em tempo integral. É oportuno destacar que a ida a campo nos forneceu elementos capazes de auxiliar nas possíveis respostas ao problema deste estudo, cuja motivação deveu-se a minha atuação enquanto docente do Ensino Médio na Escola Estadual escolhida como alvo desta pesquisa.

A inquietação ao ver os alunos “enclausurados” nas salas de aula por extensas nove horas, se considerados os intervalos do lanche e almoço, impulsionou-me a tentar entender todo o processo de implementação da política estadual de tempo integral do Amazonas e como esse processo se desenrola do cotidiano da instituição. Certamente, temos convicção de que a implementação de uma política pública depende, da decisão política para colocá-la em prática, logo, a superação dos desafios para a implementação da política de educação em tempo integral na escola pesquisada e no estado do Amazonas não depende apenas da junção de forças dos professores e da equipe escolar, mas também depende da conjugação de forças sociais (políticas, institucionais, organizacionais, entre outras) para que essa inovação torne-se realidade nas instituições de ensino.

Para responder à questão norteadora desta pesquisa, no primeiro capítulo traçamos um panorama da educação integral no Brasil, iniciada em meados da década de 1930 até a atualidade, e seu contexto legal, mapeando, inclusive, as

principais experiências brasileiras na educação em tempo integral. Além disso, discorreremos ainda sobre a implementação da política de tempo integral instituída no Amazonas e, por fim, apresentamos o cenário da Escola Estadual escolhida como *locus* da pesquisa.

No decurso do capítulo 2, realizamos uma abordagem teórica sobre a educação enquanto um direito social que assiste aos cidadãos brasileiros, sendo que a educação integral como política pública se insere nesse debate na tentativa de resguardar esse direito. O enfoque inicial foi dado à questão da implementação dessa política e como essa mudança se realiza no cotidiano escolar. Na sequência, nossa abordagem direcionou-se aos conceitos da educação integral e da Educação em Tempo Integral e sua inserção no cotidiano escolar, considerando-se as variáveis tempo e espaço, bem como sua inter-relação para que a educação em tempo integral se realize quantitativa e qualitativamente. Por fim, optamos por abordar a questão do currículo significativo para que a educação integral cumpra sua função de formar cidadãos plenos nas suas diversas dimensões.

Propusemos, ainda na seção mencionada, uma reflexão analítica, tendo como base a pesquisa de campo pautada em três instrumentos: observação, entrevistas individuais e grupo focal; desse modo, os dados foram sistematizados em três eixos analíticos: (i) A implementação da política no cotidiano escolar: agentes educacionais como meros executores de uma proposta *top-down*; (ii) divergências na concepção de educação (em tempo) integral e (iii) concepções curriculares e o cotidiano escolar. É importante destacarmos que ao longo da coleta de dados os atores educacionais pontuaram algumas melhorias a serem implementadas para a melhoria da política de educação em tempo integral adotada pela instituição, por isso, nosso plano terá como ponto de partida a análise dos dados coletados e algumas das proposições de melhorias pontuadas pelos atores educacionais. Assim, o quadro que se segue apresenta os dados da pesquisa, bem como as ações propositivas.

Quadro 9 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

N.	Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação Propositiva
01	A implementação da política no cotidiano escolar: agentes educacionais como meros executores de uma proposta <i>top-down</i>	Desconhecimento da Política Pública de Tempo Integral proposta para o estado do Amazonas; Ausência de estratégias aplicadas ao processo de implementação do tempo integral na escola.	(1) Criação de Comunidades de Prática para estudo da política pública de Educação em tempo Integral. (2) Definição de estratégias para a implementação da política de educação em tempo integral que vão desde o estudo da política educacional proposta para o Amazonas até a real implementação dessa política.
02	Divergências na concepção de educação (em tempo) integral	Dificuldade em perceber as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo integral como complementares; Necessidade de propostas metodológicas para o melhor aproveitamento do tempo e espaço educativo com vistas ao entendimento do espaço enquanto território.	(3) Estudo das concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral. (4) Revisão do PPP a partir dessas reflexões, de modo que esse PPP contenha essas concepções estudadas, bem como as intencionalidades educativas a serem seguidas. (5) Reflexões acerca dos tempos e espaços educativos na perspectiva dos conceitos de cidade educadora e a de outros territórios educativos. (6) Busca ativa (pela equipe gestora) de parcerias com outros setores institucionais (Universidades públicas e/ou particulares para desenvolvimento de projetos, ONGs, Associações comunitárias), bem como da definição de outros territórios educativos relativamente próximos à instituição (Praia da Ponta Negra, Assembleia Legislativa, Teatro Amazonas, Inpa, Museus etc.).

3	Concepções Curriculares e o cotidiano escolar	Ausência de um currículo condizente com a proposta de Educação em Tempo integral; Ausência de Projetos Interdisciplinares.	<p>(7) Estudo acerca dos currículos e da organização de uma proposta curricular entrelaçada às proposições da educação em tempo integral;</p> <p>(8) Organização do currículo escolar de modo que 40% da carga horária semanal de cada disciplina seja destinada a pelo menos uma atividade diferenciada nos diversos espaços escolares (aula prática nos laboratórios de ciências, na biblioteca, na sala de dança, laboratório de informática, pátio, auditório) e uma vez ao mês seja realizada uma atividade interdisciplinar nos demais territórios educacionais (intersectorialidade). Assim, os tempos de aula já poderiam ser organizados nessa perspectiva.</p> <p>(9) Reflexões acerca da Pedagogia de Projetos e do conceito de interdisciplinaridade.</p> <p>(10) Criação de um espaço na escola / rotina escolar para que os docentes e gestores pensem na Elaboração e sistematização de Projetos com aplicabilidade da interdisciplinaridade.</p>
---	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

De acordo com o Quadro 9, o foco inicial é a Criação de Comunidades de Prática para potencializar a implementação da política de Educação em tempo integral do Estado do Amazonas. Cabe destacar que todas as demais ações serão realizadas nas Comunidades de Prática, de modo que os atores educacionais consigam conhecer primeiramente a política de educação em tempo integral em voga no Amazonas, relacionando-a com a Política Nacional de Educação em Tempo Integral e, posteriormente, apliquem esses conhecimentos na prática cotidiana. Assim, os atores educacionais, ao envolverem-se em grupo que compartilham interesses comuns – nesse caso o de superar os desafios para a implementação da política de educação em tempo integral na instituição – provavelmente proporão ações de maior eficácia.

Nesse caso, a Comunidade de Prática ora proposta, além de desenvolver as competências da equipe escolar, gerando troca de conhecimentos, permite à equipe um processo de formação permanente/continuada necessário para a condução de uma educação em tempo integral. Conforme argumenta Veronica Branco (2012) sobre a formação continuada para professores que atuam na educação integral:

o professor precisa contar com uma formação continuada diferenciada proporcionada pelos sistemas educacionais; de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca da compreensão dos conhecimentos não construídos, e para a reflexão coletiva com seus pares, *sobre os seus saberes e práticas sobre e na ação para a construção da sua autonomia e interação profissional* (BRANCO, 2012, p. 252, grifo nosso).

É notório, portanto, que a formação permanente se faz necessária para a atuação na educação em tempo integral por oferecer ao grupo um processo reflexivo e colaborativo proporcionado pela interação entre pares para uma atuação eficaz nos contextos educacionais. Quanto a isso, a equipe escolar acredita na importância da formação permanente/continuada para o aprimoramento da prática profissional e, nisso, a criação de Comunidades de Prática funciona como uma solução viável por possibilitar a relação entre teoria e prática dos atores por meio da reflexão e colaboração, de modo que a educação em tempo integral auxilie no desenvolvimento dos alunos.

Assim, propomos que a Comunidade de Prática seja subdividida em dez (10) etapas, iniciando, conforme já apontado, pela sua criação e um estudo aprofundado

da equipe escolar acerca da Proposta Pedagógica para as Escolas de Tempo Integral do Estado. Na segunda etapa, a equipe definirá estratégias viáveis à implementação da política na escola. Na terceira etapa, acontecerá um estudo para aprimoramento das concepções da educação integral e da educação em tempo integral, na intenção de que os atores escolares se apropriem desses conhecimentos para, posteriormente, trabalharem em uma mudança real; de acordo com Fullan (2009), é importante que a equipe como um todo, principalmente a docente, conheça a reforma proposta para, assim, unir forças e implementar a mudança.

Em continuidade, na etapa 4, acreditamos ser importante o grupo revisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, incorporando essas reflexões ao PPP e dando destaque à identidade institucional e às intencionalidades educativas a serem seguidas pela escola. Na quinta etapa, os atores educacionais deverão refletir sobre os tempos e espaços educativos na perspectiva dos conceitos de cidade educadora e de territórios educativos. Enquanto ação prática, na sexta etapa, os atores deverão buscar parcerias com outros setores institucionais (Universidades públicas e/ou particulares, ONGs, Associações Comunitárias etc.) para o desenvolvimento de projetos, bem como definir outros territórios relativamente próximos da instituição para que haja uma qualificação dos tempos e espaços de aprendizagem.

A sétima etapa parte do eixo da concepção de currículo, na qual a equipe deverá estudar sobre os currículos e as possibilidades para a organização de uma proposta curricular entrelaçada às proposições da Educação em Tempo Integral. Na oitava etapa, a equipe deverá organizar o currículo escolar, destinando 40% (quarenta por cento) da carga horária semanal de cada disciplina para a realização das atividades diferenciadas, de modo a utilizarem os diversos espaços educativos (laboratórios de ciências e de informática, sala de dança, sala de música, pátio, auditório, biblioteca, etc.), e no mínimo uma vez a cada mês deverá ser realizada uma atividade interdisciplinar nos demais territórios educacionais, sendo que, para isso, a carga horária de cada disciplina já deve estar organizada nessa perspectiva.

Por sua vez, na nona etapa, a equipe deverá refletir acerca da Pedagogia de Projetos e do conceito de interdisciplinaridade aplicado tanto aos projetos quanto às demais atividades necessárias para a efetivação de um currículo significativo. Por

fim, na décima etapa, a equipe deverá criar um tempo/espaço na rotina escolar para a elaboração e/ou sistematização de projetos interdisciplinares.

Assim, este Plano de Ação Educacional (PAE) que ora se desenvolve tende a configurar-se num instrumental de apoio à equipe gestora da escola para alcançar os objetivos propostos no programa estadual de educação em tempo integral, minimizando os desafios enfrentados no cotidiano escolar e efetivando, de fato, o direito a uma educação integral com vistas ao pleno desenvolvimento dos alunos.

3.1 APRESENTANDO O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Mediante às ações propostas, este PAE se baseia no uso da ferramenta 5W2H, que consiste em uma técnica de gerenciamento que traduz uma organização do pensamento antes da proposição de implantação de alguma mudança em determinados contextos. De acordo com Behr, Moro e Estabel (2008), a nomenclatura 5W refere-se aos questionamentos “What, When, Why, Where e Who”, enquanto a expressão 2H, por sua vez, remete às expressões “How e How Much”; essas expressões são oriundas do inglês e traduzidas significam, respectivamente, *O quê, Quando, Por quê, Onde, Como, Quem e Quanto*.

Segundo esses autores, a resposta a cada uma dessas perguntas nos permite pensar em soluções encadeadas, de forma que, ao propormos a solução de determinada problemática, essa ferramenta pode auxiliar no gerenciamento de todas as tarefas a serem realizadas, permitindo, assim, uma visão geral dos processos em desenvolvimento.

Diante disso, o PAE proposto para minimizar os desafios para a implementação da educação em tempo integral na escola pesquisada segue abaixo, detalhado no Quadro 10:

Quadro 10 – Ações a serem executadas pela equipe escolar

N.	What O quê?	Why Por que?	Where Onde?	When Quando será feito?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto custa?
1	Criação de Comunidades de Prática para estudo da política pública de educação em tempo integral	Necessidade da equipe conhecer a política educacional proposta para o Estado do Amazonas, visto que parte dos professores demonstrou não conhecê-la	Na escola	Período de 2 meses	Equipe gestora e pedagógica	12 encontros nos horários de HTP, por área de conhecimento, sendo 9 encontros mensais por área de conhecimento e 3 com toda a equipe da escola, incluindo Conselho Escolar e APMC	Sem custos
2	Definição de estratégias para a implementação da política de educação em tempo integral que vão desde o estudo da política educacional proposta para o Amazonas até a real implementação dessa política	Inexistência de estratégias para auxiliar na implementação da Política de Tempo Integral na instituição	Na escola	Período de quinze dias	Equipe gestora e pedagógica	Quatro reuniões, a serem realizadas no horário de 16 às 17 horas	Sem custos
3	Estudo das concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral	Dificuldade em perceber as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo integral como complementares e aplicar esses conceitos ao cotidiano docente	Na escola	Período de um mês	Equipe gestora e pedagógica, docente e membros do Conselho Escolar e APMC	Em seis encontros realizados no horário de HTP	Sem custos

4	Revisão do PPP a partir dessas reflexões, de modo que esse PPP contenha essas concepções estudadas, bem como as intencionalidades educativas a serem seguidas	Para reelaborar o PPP da escola incorporando as reflexões acerca da educação em tempo integral nesse documento, bem como as intencionalidades educativas a serem seguidas pela instituição	Na escola	Período de dois meses	Equipe gestora e pedagógica	15 encontros sendo que: 08 encontros serão com os professores e equipe gestora e pedagógica no horário das 16 às 17 horas (HTP); 02 encontros com os alunos para sugestões; 02 encontros com os pais e com a comunidade; 03 encontros para análise das versões propostas e elaboração final	Sem custos
5	Reflexões acerca dos tempos e espaços educativos na perspectiva dos conceitos de cidade educadora e a de outros territórios educativos	Por conta da necessidade de se elaborar um currículo significativo condizente com a realidade escolar a ser descrito no PPP da instituição	Na escola	Período de um mês	Equipe gestora, pedagógica e docente, comunidade escolar	4 encontros mensais	Sem custos
6	Busca ativa (equipe gestora) de parcerias com outros setores institucionais (Universidades públicas e/ou particulares, ONGs, Associações comunitárias), bem como da definição de outros territórios educativos relativamente próximos à instituição (Praia da Ponta Negra, Assembleia Legislativa, Teatro Amazonas, INPA, Museus etc.)	Para firmar pactos e/ou parcerias a fim de que diversos setores auxiliem na formação integral dos alunos, além da definição de outros espaços para que a formação integral dos alunos se realize	Instituições parceiras	Período de um mês.	Equipe gestora e pedagógica e docente, Conselho Escolar e	Entrar em contato com as instituições	Sem custos

7	Estudo acerca dos currículos e da organização de uma proposta curricular entrelaçada às proposições da educação em tempo integral	Para conhecer as propostas de um currículo significativo adequado às proposições da Educação integral	Na escola	Em um período de um mês	Equipe gestora, pedagógica, docente	10 encontros no horário de HTP por área de conhecimento (sendo 6 encontros por área e 4 encontros com todo o coletivo)	Sem custos
8	Organização do currículo escolar, de modo que 40% da carga horária semanal de cada disciplina seja destinada a pelo menos uma atividade diferenciada nos diversos espaços escolares (aula prática nos laboratórios de ciências, na biblioteca, na sala de dança, laboratório de informática, pátio, auditório) e uma vez ao mês seja realizada uma atividade interdisciplinar nos demais territórios educacionais.	Para reorganizar o currículo institucional dispondo carga horária para a realização de diferentes atividades destinadas aos alunos, ou seja, aulas práticas nos diversos espaços educativos	Na escola	Em um período de um mês	Equipe gestora, pedagógica e docente, Conselho Escolar e APMC	10 reuniões, sendo 08 reuniões no horário das 16 às 17 horas com a equipe escolar – gestor, pedagogos, coordenadores de área – e 02 reuniões com grupo total para apreciação, votação e validação da proposta	Sem custos
9	Reflexões acerca da Pedagogia de Projetos e do conceito de interdisciplinaridade.	Para aprimorar os conhecimentos tanto da Pedagogia de Projetos quanto do conceito de interdisciplinaridade.	Na escola	Em um período de um mês.	Equipe gestora, pedagógica e docente.	10 encontros no horário de 16 às 17 horas (HTP).	Sem custos
10	Criação de um espaço na escola / rotina escolar para que os docentes e gestores pensem na elaboração e sistematização de Projetos com aplicabilidade da interdisciplinaridade.	Para criar uma rotina escolar para os professores elaborarem e/ou sistematizarem os projetos propostos na perspectiva interdisciplinar	Na escola	Em período de um mês	Equipe gestora, pedagógica e docente	21 encontros no horário de 16 às 17 horas (HTP), sendo 20 encontros com os professores e um encontro final no Planejamento bimestral	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

De acordo com o quadro propositivo 10, o foco inicial é a criação de uma Comunidade de Prática e, a partir dela, serão realizadas as demais ações com o intuito de melhorar a implementação da política de educação em tempo integral do Estado do Amazonas.

Na próxima seção é apresentada a proposição de intervenção na realidade estudada, envolvendo ações que viabilizem a implementação da proposta de educação em tempo integral, de modo a se realizar com vistas a uma formação plena dos alunos.

3.2 DETALHAMENTO DAS AÇÕES PROPOSTAS

Partindo da análise do contexto ora estudado e das possíveis ações a serem desenvolvidas, esta seção aborda o detalhamento das ações propostas.

A partir dos dados, dos eixos analisados e das proposições dos atores educacionais, optamos por propor um processo de formação que contemple os eixos “A implementação da política no cotidiano escolar: Agentes educacionais como meros executores de uma proposta *top-down*”, “Divergências na concepção de educação (em tempo) integral” e “Concepções Curriculares e o cotidiano escolar”. Por conta disso, as ações pensadas para esses três eixos foram unificadas, visto que todas dependem primeiramente de uma formação. Nossa sugestão, portanto, parte da ideia de que para se implementar qualquer reforma é preciso primeiramente conhecê-la, a fim de posteriormente montar uma série de estratégias para que a implementação da política de educação em tempo integral aconteça de maneira satisfatória. Faz-se necessário, contudo, deixar claro que tais proposições tratam-se de sugestões baseadas na interpretação dos dados obtidos e em algumas colocações dos atores educacionais, por conta disso, as mesmas podem facilmente sofrer modificações, adequações e inclusões, a fim de melhor atenderem a realidade escolar ou os anseios da instituição.

Diante disso, propomos um percurso formativo tendo como estratégia a criação de uma Comunidade de Prática. Segundo Pâmela Mason (2011, p. 60), “[u]ma Comunidade de Prática é um grupo de pessoas responsáveis por apoiar o trabalho e o sucesso umas das outras”; tais comunidades podem envolver tanto a equipe docente quanto as equipes gestora e pedagógica, ambas interessadas na

aprendizagem e na implementação de quaisquer reformas educacionais ou mesmo implementação de novas metodologias aplicadas ao cotidiano docente.

O visível desconhecimento dos atores da escola, alvo deste estudo, acerca da proposta pedagógica para as escolas de tempo integral por si só já é um indicativo de que a equipe necessita, primeiramente, conhecer a proposta em voga no estado para, posteriormente, engajar-se no processo de mudança.

Na perspectiva de Michael Fullan (2009), os professores precisam participar de outros eventos formativos, tais como, “workshops de capacitação, mas também precisam de oportunidades a dois e em grupo para debater e proporcionar ajuda, e de forma mais simples conversar sobre o significado da mudança” (FULLAN, 2009, p. 131), por isso a interação entre e com seus pares é essencial para que a implementação da inovação ocorra de maneira eficaz. Assim, esse autor dentre tantas formas de trabalhar a capacitação docente defende, com algumas ressalvas, as Comunidades Profissionais de Aprendizagem enquanto mecanismo de interação docente e como uma das ações a auxiliar a equipe no processo de implementação de reformas educacionais.

Fullan (2009) aponta as pesquisas do estudioso Rosenhotz (1989) como parâmetro para acreditar que “[a] certeza e o comprometimento dos professores se alimentam mutuamente [...], aumentando assim a motivação dos professores para melhorar ainda mais” (FULLAN, 2009, p. 131); logo, quanto mais envolvida e quanto mais conhecimento a equipe escolar tiver acerca dos problemas educacionais, com mais confiança e mais facilmente os atores poderão propor soluções ou mesmo “abraçar” uma determinada proposta de reforma.

É importante pontuarmos que o papel do gestor escolar nesse processo de mudança é essencial, pois a ele cabe, enquanto líder, conduzir seus liderados por esse percurso de mudanças, sem impor qualquer inovação, mas buscando junto a seu grupo as melhores estratégias para a implementação da mudança. Por isso, sua função também é entender sobre a mudança e seus desafios, munindo-se de outros conhecimentos sobre liderança e gerenciamento educacional para melhor conduzir a inovação na escola. De acordo com Mason (2011, p. 64), uma possibilidade real de liderança no âmbito escolar é a opção pelas Comunidades de Prática, visto que estas possibilitam um maior envolvimento dos “professores no processo de mudança, dando a eles instrumentos na implementação, assim como na responsabilização pelo sucesso/progresso dos estudantes” (MASON, 2011, p. 61).

Vale destacar que Comunidades de Prática, na visão de Etienne Wenger (2007, p. 1), são “groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”, ou seja, trata-se de grupos de pessoas que compartilham de uma preocupação ou uma paixão por algo que eles fazem e aprendem a fazê-lo melhor por meio da interação. Analisando tais postulados, Guilherme Moura (2009) sinteticamente afirma que esses grupos de pessoas se ligam de maneira informal pelo conhecimento, de modo que seus integrantes “compartilham experiências com liberdade e criatividade, incentivando novas abordagens para os problemas” (MOURA, 2009, p. 331).

Diante disso, acreditamos na possibilidade da criação de um Comunidade de Prática e sua subdivisão apontará para a solução dos seguintes desafios identificados na instituição em estudo: (i) desconhecimento da Política de Tempo Integral proposta para o Estado do Amazonas; (ii) ausência de estratégias aplicadas ao processo de implementação da política de Tempo Integral; (iii) dificuldade em perceber as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral como conceitos complementares; (iv) necessidade de propostas metodológicas para o melhor aproveitamento do tempo e do espaço educativo; (v) ausência de um currículo condizente com a proposta de Educação em Tempo Integral e (vi) ausência de projetos interdisciplinares.

Para a superação desses desafios, propusemos a criação de uma Comunidade de Prática, subdivida em 10 (dez) etapas perfeitamente exequíveis, uma vez que relacionam teoria e prática, permitindo aos atores educacionais um processo de reflexão e aprendizagem colaborativa baseada na interação entre os pares, além de uma formação permanente extremamente necessária para que a educação em tempo integral, de fato, seja meio para o desenvolvimento dos alunos nas diversas dimensões.

3.2.1 Primeira etapa: criação de uma Comunidade de Prática

Partimos do princípio de que uma comunidade de prática se trata da inter-relação entre os membros de um grupo que compartilham de interesses comuns, participando ativamente na solução de problemas na troca de experiências em determinado ambiente com o intuito de realizar alguma mudança. Quanto a isso, Andréia Ferreira e Bento Silva (2014, p. 42) afirmam que “[o] conceito de

comunidade prática implica uma perspectiva da aprendizagem como atuação social, e não individual”; logo, torna-se imprescindível o envolvimento ativo dos atores no processo de mudança, de maneira que os mesmos construam e reconstruam “uma identidade de pertencimento à comunidade” (FERREIRA; SILVA, 2014, p. 42).

A sensação de pertencimento a um grupo empreende mudanças significativas na cultura escolar e na prática profissional de cada um. Certamente, a opção pela criação de uma Comunidade de Prática é uma estratégia de envolvimento dos professores e demais atores presentes na escola, possibilitando, conforme os argumentos de Pâmela Mason (2011), uma transformação na cultura escolar. Essa ideia também é postulada por Michael Fullan (2009) ao afirmar que é necessário empreender mudança nas crenças e cultura dos professores para que uma inovação siga rumo à eficácia e ao sucesso.

A criação de uma Comunidade de Prática precisa possuir algumas características essenciais: o domínio, a comunidade, a prática e o desenvolvimento da identidade. Ferreira e Silva (2009), com base nos estudos de Wenger, afirmam que o domínio está fundamentado no compartilhamento de interesses pelas pessoas do grupo; por sua vez, a segunda característica é a comunidade, na qual os participantes aprendem e constroem juntos relações associadas à tarefa; nessa etapa, o envolvimento nas tarefas, o compartilhamento de informações e a ajuda mútua são fundamentais para a construção dessas relações. A terceira característica é a prática, baseada principalmente no desenvolvimento de um “repertório compartilhado de recursos” com foco no aprimoramento de uma tarefa e/ou na solução de problemas. A quarta característica é a identidade, embora nos estudos de Ferreira e Silva (2014) não apareça como uma característica e sim como um resultado. Quanto a essa última característica, Guilherme Moura (2009) afirma que as características anteriores desenvolvem a identidade, ou seja, o processo de aprendizagem transforma cada membro do grupo nos seus contextos de atuação. Assim, a construção da identidade ocorre quando aprendemos.

Diante disso, por ter uma identidade própria fundada nos interesses e na prática de um grupo em uma determinada comunidade, a Comunidade de Prática perfaz-se em uma estratégia adequada para a implementação da educação em tempo integral na escola objeto deste estudo.

Sugerimos, nesta e nas demais etapas, que a gestora, a Coordenadora Pedagógica e os Coordenadores de Área atuem como equipe líder da Comunidade

de Prática, conduzindo tanto o percurso formativo permanente quanto as ações práticas, de modo a incentivar os membros do grupo a interagirem e colaborarem ativamente com a Comunidade de Prática. Por conta disso, faz-se necessário que, antes mesmo de cada etapa, o grupo líder empreenda esforços para estudo do material proposto, pesquisas, planejamentos e outras indicações de leitura que auxiliem no processo de discussão e formação da comunidade.

O objetivo desta ação é proporcionar à equipe um processo de formação permanente, relacionando teoria e prática, a fim de viabilizar a implementação da política de tempo integral, tendo como apoio um currículo significativo atrelado ao PPP da escola e à utilização dos diversos tempos e espaços educativos.

A cada etapa do projeto a equipe escolar deverá avaliar as ações daquele período e finalizar as atividades propostas para cada ação. Por isso, ao final de cada etapa deve-se: (i) elaborar relatórios para o registro de cada etapa proposta; (ii) entregar um produto ao final cada atividade prática proposta; (iii) elaborar um instrumento avaliativo para a verificação do envolvimento do grupo nas atividades propostas e (iv) apresentar relatos de experiência sobre as atividades desenvolvidas ao longo da Comunidade de Prática.

No Quadro 11, apresentamos a proposta para a primeira etapa, sendo que essa etapa se subdivide em 12 encontros no decorrer de um bimestre, perfazendo uma carga horária de 12 horas. O primeiro encontro seria específico para a criação da Comunidade de Prática e a explanação dessa estratégia à equipe; na sequência seriam realizados o 2º ao 10º encontro, destinados aos estudos da proposta de tempo integral; a seguir a equipe gerencial da Comunidade de Prática deve organizar o 11º encontro para a sistematização do material estudado e a definição de temas a serem aprofundados em outras pesquisas; o 12º encontro servirá para a equipe produzir os relatórios e registros em atas das atividades desenvolvidas, bem como avaliar as ações realizadas destacando os pontos fortes e os possíveis desafios a serem superados.

Assim, o Quadro 11 apresenta o resumo das ações a serem empreendidas com a equipe escolar nessa primeira etapa.

Quadro 11 – Ações relacionadas à equipe gestora, pedagógica e docente da escola

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Criação da Comunidade de Prática	Conhecer a política educacional em voga na instituição	Na escola	Período de 2 meses	Equipe Gestora e pedagógica	1 encontro no planejamento bimestral	Sem custos
Encontros mensais entre a equipe gestora, pedagógica e docente	Para estudar a proposta de Educação de Tempo Integral	Na escola	Decorrer do bimestre	Coordenadores de área.	9 encontros mensais por área, nos HTP's	Sem custos
Definição e proposição de temas a serem aprofundados em outras pesquisas essenciais para entender a educação em tempo integral	Para aprofundar os pontos principais da proposta definidos pela própria equipe	Na escola	Encontro bimestral	Equipe Gestora e pedagógica	1 encontro com toda a equipe escolar, inclusive Conselho Escolar e APMC para a sistematização das informações	Sem custos
Monitoramento e Avaliação dos Encontros	Para acompanhar as atividades e verificar a percepção dos atores e das possíveis melhorias	Na escola	Encontro bimestral	Equipe escolar	1 encontro com a equipe escolar	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

3.2.2 Segunda etapa: definição de estratégias

É importante destacarmos que, para a implementação de qualquer reforma educacional, além de conhecê-la é necessário que a equipe defina estratégias norteadoras desse processo de mudança. As estratégias devem estar de acordo com o contexto educacional e em consonância com a política a ser implementada.

Ao tratar da educação em tempo integral como política pública, Jaqueline Moll defende “a mobilização de energias pedagógicas” (MOLL, 2012, p. 139) para que a educação em tempo integral se torne realidade nos diversos contextos escolares. Além disso, segundo a autora o diálogo entre a equipe escolar, comunidade e demais entidades é importantíssimo nesse processo, bem como a vontade da instituição em inovar suas práticas pedagógicas e curriculares consoantes com a proposição de uma formação humana plena.

Quanto a isso, Isa Guará (2006, p. 15) reporta-se à “necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas”, a fim de repensar o modelo e o funcionamento tradicional de escolas colocando-as de modo a formarem integralmente os cidadãos (crianças, adolescentes e jovens).

Assim, acreditamos que a equipe, ao estabelecer estratégias baseadas na realidade escolar, cria mais possibilidades para que as ações sejam concretizadas. Lembramos ainda que essas estratégias podem convergir ou divergir deste plano propositivo; no entanto, a equipe gestora e pedagógica tem autonomia para incluir outras estratégias na tentativa de atender as demandas da escola.

Por isso, esta etapa objetiva definir estratégias para a implementação efetiva da política de Educação em tempo integral na escola. Esse processo de definição será realizado prioritariamente em reuniões com os professores nos horários de HTP das 16 às 17 horas, momento no qual todos os professores podem reunir-se. Para melhor operacionalização desta etapa, ela subdivide-se, a princípio, em duas reuniões com toda a equipe escolar na primeira semana para as proposições de estratégias. Posteriormente, ocorrerá uma reunião com todos os atores educacionais para aprovação e validação das estratégias e, por fim, acontecerá uma reunião para monitoramento por meio de registros em atas e/ou relatórios e aplicação de um instrumento avaliativo. Abaixo, o Quadro 12 apresenta resumidamente as ações propostas:

Quadro 12 – Resumo das ações para a definição de estratégias pela equipe escolar

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Definição de estratégias para a implementação da política educacional proposta para o Amazonas até a real implementação	Pela inexistência de estratégias para auxiliar a implementação da política de educação em tempo integral	Na escola	No período de uma quinzena	Equipe escolar	4 reuniões, no horário de HTP das 16 às 17 horas	Sem custos
Reuniões para a definição das estratégias para a implementação da política relacionadas aos seguintes pontos sugestivos (PPP, Currículo, tempos e espaços educativos etc.)	Pela necessidade de definir estratégias viáveis à aplicabilidade institucional	Na escola	Na primeira semana	Equipe escolar	2 reuniões no HTP das 16 às 17 horas	Sem custos
Apresentação e validação das estratégias pela equipe escolar	Necessidade de todos os membros apreciarem e validarem as estratégias propostas	Na escola	Na segunda semana	Equipe escolar, Conselho Escolar, APMC, representantes de alunos	1 reunião no horário das 16 às 17 horas	Sem custos
Monitoramento e avaliação	Necessidade de registros das atividades em atas e relatórios, bem como a aplicação de instrumento avaliativo	Na escola	Na segunda semana	Toda a equipe escolar, Conselho Escolar, APMC, representantes de alunos	1 reunião no horário das 16 às 17 horas	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

3.2.3 Terceira etapa: estudo das concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral

É importante destacarmos que a aquisição e/ou aprimoramento de conhecimentos é essencial para a atuação de qualquer profissional, em especial a daqueles que atuam na educação pública. Assim, para uma educação pública de qualidade se faz necessário que o processo de formação seja constante, de modo que a escola necessita destinar tempo para a formação de seus professores. E no contexto da educação em tempo integral, a promoção de momentos de intenso estudo e debate precisa ser uma constante nesses espaços educativos.

Por conta dessa necessidade, as ações interventivas da terceira etapa tem o intuito de aprimorar o conhecimento da equipe escolar acerca das concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral para que tais concepções sejam entendidas enquanto conceitos complementares, a partir de leituras que possam sanar possíveis dúvidas, suscitando entre a equipe discussões e debates para uma aprendizagem colaborativa capaz de munir os atores com conhecimentos suficientes para realizar mudanças significativas no cotidiano escolar.

As ações de estudo propostas para essa etapa devem ser realizadas em 6 encontros entre a equipe gestora, pedagógica e docente por um período de um mês. Para isso, acontecerão 4 encontros semanais nos horários de HTP por área, coordenados pelo próprio coordenador de cada área para realização das leituras sobre a temática. Na sequência, no horário de HTP das 16 às 17 horas, deve ocorrer um encontro coletivo com todo o corpo gestor, pedagógico e docente para a apresentação e discussões das principais reflexões acerca das concepções de educação integral e em tempo integral. Posteriormente, a equipe deve realizar um encontro de monitoramento para os registros desses momentos em atas e/ou relatórios, além da aplicação da avaliação.

Para esse momento de estudos e reflexões, sugerimos as seguintes leituras: (i) A educação integral numa perspectiva anarquista, Gallo (2002); (ii) Escola de Tempo Integral versus alunos em tempo integral, Cavaliere (2014) e (iii) Educação Integral: texto de referência para o debate nacional, Moll (2011).

Vale lembrar que a carga horária total dessa atividade é de 6 horas, visto que os encontros são de uma hora. O Quadro 13 apresenta um resumo dessa etapa.

Quadro 13 – Resumo das ações para o estudo das concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral pela equipe escolar

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Estudo das concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral	Dificuldade da equipe em percebê-las enquanto conceitos complementares	Na escola	Em um período de um mês	Equipe gestora, pedagógica e docente	Em 6 encontros realizados nos HTP's por área	Sem custos
Encontros mensais nos horários de HTP para leituras de artigos, capítulos de livros, discussões e reflexões sobre as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral	Necessidade em de discussão, leituras e reflexões acerca das concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral	Na escola	Em um período de um mês	Equipe gestora, pedagógica e docente	Em 4 encontros semanais nos horários de HTP	Sem custos
Apresentação e discussão com toda a equipe escolar acerca dos conceitos.	Pela necessidade de toda a equipe apresentar suas impressões sobre os conceitos	Na escola	2ª semana	Equipe escolar, Conselho Escolar, APMC e representantes de alunos	1 encontro no horário das 16 às 17 horas	Sem custos
Monitoramento e avaliação	Necessidade de registros das atividades em atas e relatórios, bem como a aplicação de instrumento avaliativo	Na escola	2ª semana	Equipe escolar, Conselho Escolar, APMC e representantes de alunos	1 reunião específica	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

3.2.4 Quarta etapa: revisão do Projeto Político Pedagógico institucional

A partir dos estudos empreendidos anteriormente, nesta quarta etapa a equipe escolar deverá incorporar tais conceitos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de modo que, ao final da ação, a equipe disponha de um projeto elaborado pelos atores escolares a partir das suas realidades para superar os desafios dessa mesma realidade.

O PPP deve conter as intencionalidades educativas e os possíveis caminhos que a escola seguirá para que a educação em tempo integral se realize no ambiente escolar. É importante destacar que o PPP permitirá à escola exercer livremente sua autonomia, escolhendo um projeto educativo capaz de transformar a vida dos alunos, da comunidade, enfim, de todos os que estão engajados na educação da instituição. Retomamos a proposição de Jaqueline Moll (2011) ao afirmar que, por meio do PPP, a educação integral correrá nas veias da escola e um projeto dessa magnitude para ser válido precisa ser construído pelos atores a partir da realidade escolar.

Partindo da necessidade e da importância desse documento para a escola, o objetivo desta etapa é revisar e/ou reelaborar o PPP da instituição, incorporando a esse projeto as concepções de educação em tempo integral, bem como as intencionalidades educativas da instituição. Assim, esta etapa deverá acontecer em 16 encontros no decorrer de dois meses. Esses encontros devem ser subdivididos em grupos, sendo que os docentes deverão encontrar-se em oito encontros mensais nos horários de HTP das 16 às 17 horas. Os encontros com os alunos acontecerão em dois momentos para que suas sugestões sejam incorporadas ao PPP. Na sequência, dois encontros deverão ser realizados com os pais dos alunos e com a comunidade escolar. Posteriormente, deverão ser realizados mais dois encontros com a equipe escolar, membros do Conselho Escolar e APMC para a elaboração final do documento.

Feito isso, o próximo passo trata-se da aprovação e validação do PPP pelos atores educacionais em um encontro, no qual haja representação de todos os membros da equipe escolar e, por fim, no último encontro, ocorrerá o monitoramento da ação a partir dos registros em atas e/ou relatórios elaborados e a aplicação do instrumento avaliativo. O Quadro 14 apresenta o resumo dessas ações.

Quadro 14 – Revisão do Projeto Político Pedagógica pela equipe escolar

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quant o?
Revisão do PPP a partir das reflexões, de modo que esse PPP contenha as concepções estudadas, bem como as intencionalidades educativas a serem seguidas pela instituição	Necessidade de reelaboração do documento incorporando as reflexões acerca da educação em tempo integral, bem como as intencionalidades educativas a serem seguidas pela instituição	Na escola	Dois meses	Equipe Escolar, APMC, Conselho Escolar, Pais, alunos e comunidade	Em 16 encontros	Sem custos
Encontros com a equipe docente	Elaboração e incorporação da visão docente ao documento	Na escola	Um mês	Equipe gestora, pedagógica e docente	Em 08 encontros mensais (HTP)	Sem custos
Encontros com os alunos	Incorporação das sugestões e visões dos alunos ao documento	Na escola	Um mês	Equipe Escolar e alunos da escola (um representante de cada turma)	02 encontros no horário de aula	Sem custos
Encontros com os pais e comunidade escolar	Necessidade de incorporação das sugestões e visões da comunidade ao documento	Na escola	Um mês	Equipe escolar, pais e comunidade escolar	02 encontros	Sem custos
Encontros para elaboração final do documento	Necessidade de elaboração final do PPP	Na escola	Duas semanas	Equipe escolar, pais, comunitários, alunos, APMC e Conselho Escolar	02 encontros	Sem custos
Aprovação e validação do documento pela equipe escolar	Para aprovação e validação do PPP, para posterior envio aos órgãos competentes	Na escola	Uma semana	Equipe escolar, pais, comunitários, alunos, APMC e Conselho Escolar	01 encontro	Sem custos
Monitoramento e avaliação	Necessidade de registros das atividades em atas e relatórios, bem como a aplicação de instrumento avaliativo	Na escola	Na segunda semana	Equipe escolar, Conselho Escolar, APMC, representantes de alunos	01 encontro	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

3.2.5 Quinta etapa: reflexões acerca dos tempos e espaços educativos na perspectiva dos conceitos de cidade educadora e outros territórios educativos

A realização da educação numa perspectiva integral exige dos atores educacionais entendimento e reflexões acerca das variáveis tempo e espaço educativo. Devemos lembrar que, numa perspectiva integral, o tempo cronológico é importante; contudo, o mais importante é a incorporação da aceção de tempo na perspectiva sociológica visto como demanda social; ambos devem ser entendidos enquanto complementares, portanto, a educação em tempo integral implica numa ampliação da jornada escolar pautada na oferta de atividades qualitativas para a formação humana nas suas diversas dimensões. Com relação aos espaços educativos, estes devem ser entendidos como territórios representando as possibilidades de aprendizagens significativas para os alunos, aproveitando para isso as possibilidades dos territórios de sua realidade, seu contexto, sua cidade, seu bairro, a fim de que haja um desenvolvimento pleno.

Diante da necessidade de reflexão sobre as variáveis tempo e espaço, a equipe escolar deverá refletir acerca dos tempos e espaços educativos na perspectiva dos conceitos de cidade educadora e territórios educativos. Para isso, foram definidos 6 encontros entre os professores, equipe pedagógica e gestora. A princípio acontecerão quatro encontros nos horários de HTP por área para a realização das leituras de artigos, capítulos de livros, experiências de outras instituições, bem como discussões e reflexões sobre as cidades educadoras e outros territórios educativos. As sugestões de leitura para essa etapa são: (i) Educação Integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e espaços educativos, Rabelo (2012); (ii) Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada, Moll (2011); (iii) Tendências para a Educação Integral, Cenpec (2011) e (iv) Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?, Cavaliere (2014).

Em continuidade será realizado um encontro coletivo entre as equipes gestora, pedagógica e docente para a apresentação das principais proposições acerca da cidade educadora e dos demais territórios educativos. Por fim, os registros em atas e/ou relatórios como mecanismo de monitoramento e aplicação do instrumento avaliativo das atividades desenvolvidas. No Quadro 15, é possível visualizar resumidamente as propostas desta etapa.

Quadro 15 – Resumo das ações destinadas à reflexão da equipe escolar sobre tempos e espaços educativos

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Reflexões acerca dos tempos e espaços educativos na perspectiva dos conceitos de cidade educadora e outros territórios educativos	Necessidade de se refletir acerca dos tempos e espaços educativos na perspectiva dos conceitos de cidade educadora e outros territórios educativos	Na escola	Período de um mês	Equipe gestora, pedagógica e docente, comunidade escolar	06 encontros mensais	Sem custos
Encontros mensais nos horários de HTP para leituras de artigos, capítulos de livros, discussões e reflexões acerca dos tempos e espaços educativos na perspectiva dos conceitos de cidade educadora e outros territórios educativos	Necessidade de discussão, leituras e reflexões acerca dos tempos e espaços educativos na perspectiva dos conceitos de cidade educadora e outros territórios educativos	Na escola	Período de duas semanas	Equipe gestora, pedagógica e docente	04 encontros nos horários de HTP por área.	Sem custos
Apresentação e discussão com a equipe escolar acerca dos tempos e espaços educativos na perspectiva dos conceitos de cidade educadora e outros territórios educativos	Necessidade de toda a equipe apresentar suas impressões sobre dos conceitos de cidade educadora e territórios educativos	Na escola	Na terceira semana	Equipe gestora, pedagógica e docente	01 encontro no horário das 16 às 17 horas	Sem custos
Monitoramento e avaliação	Necessidade de registros das atividades em atas e relatórios, bem como a aplicação de instrumento avaliativo	Na escola	Na quarta semana	Equipe gestora, pedagógica e docente	01 encontro	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

3.2.6 Sexta etapa: busca ativa por parcerias com outros setores institucionais, bem como a definição de outros territórios educativos

Pensar em uma educação (em tempo) integral requer uma conjugação de esforços em prol de educação, de fato, significativa. Nesse aspecto, as variáveis tempo e espaço surgem como pontos importantes capazes de configurar a qualidade para esse formato educacional. Por isso, apenas a reflexão sobre essas variáveis não é suficiente para que a escola ofereça uma formação plena aos seus alunos, sendo necessário, portanto, firmar parcerias com os diversos setores institucionais, além de, definir outros territórios educativos capazes de auxiliar nessa formação plena.

Esta etapa, portanto, surgiu dos anseios da equipe escolar, pois os mesmos apontaram que principalmente o tempo é um ponto a ser melhorado na instituição, visto que “[a] Educação em tempo integral [...] foi pensada para ser uma educação que não fosse só expansão de tempos” (COORDENADORA DE ÁREA, entrevista concedida em 17 de março de 2017). Por isso, nesta etapa, a equipe escolar (gestora, pedagógica e docente), membros do Conselho Escolar, membros da APMC e pais de alunos deverão buscar ativamente parcerias com outros setores institucionais (Universidades públicas e/ou particulares, ONGs, associações comunitárias, entre outros) para o desenvolvimento de projetos na escola.

Além disso, os atores educacionais deverão definir outros territórios educativos, bem como as potencialidades da cidade para a realização de uma educação integral plena. Os territórios elencados deverão ser relativamente próximos da instituição (Assembleia Legislativa, Praia da Ponta Negra, Teatro Amazonas, INPA, Museus, etc.), a fim de serem utilizados como possibilidades de aprendizagem. Essa etapa terá a duração de um mês e contará com a participação de toda a equipe escolar em duas reuniões específicas para relacionarem os contatos das instituições parceiras e definirem os outros territórios educativos. Por fim, teremos um encontro final para o monitoramento da ação a partir dos registros das parcerias firmadas em atas e/ou relatórios, bem como a aplicação da avaliação aos participantes. A seguir, no Quadro 16, encontra-se o resumo das ações desta etapa.

Quadro 16 – Resumo da ação destinada à busca ativa por parcerias e definição de outros territórios educativos

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando ?	Quem?	Como?	Quanto ?
Busca ativa (pela equipe gestora) de parcerias com outros setores institucionais (Universidades públicas e/ou particulares para desenvolvimento de projetos, ONGs, Associações comunitárias), bem como da definição de outros territórios educativos relativamente próximos à instituição (Praia da Ponta Negra, Assembleia Legislativa, Teatro Amazonas, INPA, Museus etc.)	Para firmar pactos e/ou parcerias a fim de que diversos setores auxiliem na formação integral dos alunos, além da definição de outros espaços para que a formação integral dos alunos se realize	Nas instituições parceiras	Período de um mês	Equipe escolar, Conselho Escolar e APMC	Entrando em contato com as instituições.	Sem custos
Indicação de possíveis instituições parceiras	Para indicar as possíveis instituições parceiras para posteriormente a equipe gestora entrar em contato	Na escola	01 encontro semanal	Equipe escolar, Conselho Escolar e APMC	Relacionando as possíveis parceiras, os contatos, e-mails, endereços	Sem custos
Definição de outros territórios educativos relativamente próximos à instituição (Praia da Ponta Negra, Assembleia Legislativa, Teatro Amazonas, INPA, Museus etc)	Necessidade de incluir no cotidiano escolar territórios educativos	Na escola	01 encontro semanal	Equipe escolar, Conselho Escolar e APMC	Relacionando as possíveis parceiras, os contatos, e-mails, endereços	Sem custos
Monitoramento e avaliação	Necessidade de registros das parcerias firmadas em atas e relatórios, bem como a aplicação de instrumento avaliativo	Na escola	01 encontro semanal	Equipe escolar, Conselho Escolar, APMC, representantes de alunos	Reunião específica	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

3.2.7 Sétima etapa: estudos acerca dos currículos e da organização da Proposta Curricular da instituição

A educação em tempo integral, para ser consolidada enquanto política pública capaz de modificar as realidades dos sujeitos, necessita ser encarada como um desafio, afinal, desenvolver um aluno nas diversas dimensões não é uma simples tarefa e requer da equipe escolar a prática de um currículo significativo, atrelado aos diversos territórios educativos de modo a dialogar com os inúmeros contextos nos quais essas crianças, adolescentes e jovens estão inseridos.

É importante destacar a necessidade de os ambientes escolares embasarem sua prática em um currículo vivo – como nos diria Moll (2009), um currículo com capacidade suficiente para “unir currículo e vida”. Dessa forma, acreditamos ser pertinente incluir no percurso formativo da equipe escolar algumas reflexões curriculares. Assim, esta etapa tem como objetivo promover estudos acerca dos currículos e da organização curricular da instituição.

Nessa perspectiva, para esta etapa destinamos 10 encontros no horário de HTP, em um período de um mês, sendo que, nas duas primeiras semanas serão realizados seis encontros semanais entre a equipe pedagógica, gestora e docente por área de conhecimento. Em continuidade, definimos três encontros semanais no HTP das 16 às 17 horas para a apresentação e discussões dos docentes acerca das concepções de currículo significativo atrelado à proposta de uma educação em tempo integral. Posteriormente, deverá ocorrer o monitoramento a partir do registro em atas e/ou relatórios, bem como a aplicação do instrumento avaliativo.

Para o embasamento teórico da equipe escolar, sugerimos as seguintes leituras: (i) Educação Integral e currículo intertranscultural, Padilha (2012); (ii) Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada, Moll (2011) e (iii) Educação Integral: Um sonho possível de realização necessária, Pegorer (2014).

Diante disso, o Quadro 17 apresenta resumidamente as proposições para essa etapa.

Quadro 17 – Resumo das ações destinadas aos estudos acerca dos currículos e da organização da Proposta Curricular da instituição

O quê?	Por quê	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Estudo acerca dos currículos e da organização de uma proposta curricular entrelaçada às proposições da educação em tempo integral	Para conhecer as propostas de um currículo significativo adequado às proposições da educação integral.	Na escola	Um mês	Equipe gestora, pedagógica, docente	10 encontros no horário de HTP por área de conhecimento (sendo 6 encontros por área e 4 encontros com todo o coletivo)	Sem custos
Encontros semanais nos horários de HTP para leituras de artigos, capítulos de livros, discussões e reflexões sobre o currículo significativo atrelado à proposta de uma Educação em tempo integral	Necessidade em de discussão, leituras e reflexões acerca das concepções de currículo significativo atrelado à proposta de uma Educação em tempo integral	Na escola	Duas semanas	Equipe gestora, pedagógica e docente	Em 06 encontros semanais (três por semana) nos horários de HTP	Sem custos
Apresentação e discussão com toda a equipe escolar acerca de currículos significativos atrelados à proposta de uma formação integral	Pela necessidade de toda a equipe apresentar suas impressões acerca das leituras, reflexões e percepções acerca do currículo na escola	Na escola	Duas semanas	Equipe gestora, pedagógica e docente	3 encontros no horário das 16 às 17 horas	Sem custos
Monitoramento e avaliação	Necessidade de registros em atas e relatórios, bem como a aplicação de instrumento avaliativo	Na escola	Um encontro semanal	Equipe gestora, pedagógica e docente	1 encontro específico	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

3.2.8 Oitava etapa: organização do currículo escolar destinando 40% da carga horária semanal de cada disciplina para uma atividade diferenciada nos diversos espaços escolares e nos demais territórios educacionais

A intenção desta etapa é organizar um currículo significativo, destinando 40% da carga horária semanal de cada disciplina para as atividades diferenciadas a se realizarem nos diversos territórios educativos. Esta proposição partiu principalmente das colocações dos atores educacionais que, quando inquiridos sobre as possíveis melhorias da educação (em tempo) integral, apontaram a questão do excesso de aula como um desafio a ser superado. Outra situação desafiadora, nas palavras da equipe, é a proposição de atividades atrativas e metodologias diferenciadas que auxiliem na formação plena dos alunos.

Dessa feita, acreditamos que essa ação pode auxiliar a equipe escolar na superação desses desafios e, principalmente, no rompimento do paralelismo turno/contraturno muito presente no cotidiano escolar, ocasionando um evidente cansaço tanto dos professores quanto dos alunos. Para isso, propusemos 12 encontros por um período de um mês. Os seis encontros entre as equipes pedagógica, gestora e docente acontecerão nos horários de HTP das 16 às 17 horas, nos quais cada docente poderá sugerir atividades diferenciadas para a utilização dos espaços escolares (laboratórios, salas de vídeo, bibliotecas, salas de música, dança, pátio etc.) e os demais territórios educativos.

Definimos ainda dois encontros com toda a equipe escolar, inclusive o Conselho Escolar e a APMC, a fim de que os mesmos realizem suas proposições. Em continuidade, os atores educacionais deverão se encontrar para reorganizar os tempos escolares, de modo que pelo menos uma aula por disciplina deve destinar-se a uma atividade diferenciada. Na sequência, a equipe escolar, em um encontro, deverá validar e aprovar a nova organização curricular. Por fim, as atividades devem ser registradas em atas e/ou relatórios para o monitoramento da ação, bem como a aplicabilidade do instrumento avaliativo.

É importante destacar que as parcerias firmadas com as outras instituições e os demais espaços educativos definidos nas etapas anteriores devem compor essa nova organização curricular. Orientamos ainda que toda mudança realizada ao longo do processo formativo deve, posteriormente, ser incluída no PPP da instituição. O Quadro 18 apresenta o resumo das ações propostas para esta etapa.

Quadro 18 – Resumo das ações para a organização curricular da instituição

O quê?	Por quê	Onde?	Quando ?	Quem?	Como?	Quanto ?
Organização do currículo escolar, de modo que 40% da carga horária semanal de cada disciplina seja destinada a pelo menos uma atividade diferenciada nos diversos espaços escolares	Para reorganizar o currículo institucional dispondo carga horária para a realização de diferentes atividades destinadas aos alunos, ou seja, aulas práticas nos diversos espaços educativos	Na escola	Um mês	Equipe Escolar, Conselho Escolar e APMC	12 encontros (6 reuniões das 16 às 17 horas com a equipe escolar e 02 reuniões com os atores escolares)	Sem custos
Encontros com a equipe escolar para propor um currículo diferenciado	Para sugerir as atividades curriculares diferenciadas	Na escola	Duas semanas	Equipe Escolar	06 encontros no horário das 16 às 17 horas	Sem custos
Encontros com a toda a equipe escolar para proposição de um currículo diferenciado	Para sugerir as atividades curriculares diferenciadas	Na escola	Uma semana	Equipe Escolar, Conselho Escolar e APMC	02 encontros no horário das 16 às 17 horas	Sem custos
Encontros para a elaboração final	Necessidade de reorganizar os tempos educativos de modo que pelo menos uma aula seja para a realização de uma atividade diferenciada	Na escola	Uma semana	Equipe Escolar, Conselho Escolar e APMC	02 encontros	Sem custos
Aprovação e validação do documento pela equipe escolar	Necessidade de aprovar o currículo proposto	Na escola	Uma semana	Equipe Escolar, Conselho Escolar e APMC	01 encontro	Sem custos
Monitoramento e avaliação	Adequação da carga horária dos professores, de modo a destinar entre uma a duas aulas (dependendo da disciplina) para atividades diferenciadas bem como a aplicação de instrumento avaliativo	Na escola	Um encontro semanal	Equipe Escolar, Conselho Escolar e APMC	01 encontro específico	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

3.2.9 Nona etapa: reflexões acerca da Pedagogia de Projetos e do conceito de interdisciplinaridade

Para a condução de uma educação de tempo integral capaz de desenvolver plenamente os cidadãos, é essencial a proposição de projetos interdisciplinares; por conta disso, é importante que a equipe escolar realize leituras, refletindo acerca da produção de projetos e do conceito de interdisciplinaridade, a fim de instrumentalizarem sua prática pedagógica e superarem os desafios por eles pontuados.

Acreditamos também que esse é um caminho viável para o desenvolvimento de uma educação integral, por isso esta ação tem como objetivo aprimorar o conhecimento sobre a pedagogia de projetos e do conceito de interdisciplinaridade.

Com tal intenção, esta ação subdivide-se em 10 encontros entre a equipe gestora, pedagógica e docente, nos horários de HTP por um período de um mês. A equipe escolar se reunirá em seis encontros nos horários de HTP por área de conhecimento, no decorrer de duas semanas para lerem o material de apoio indicado. Em continuidade, acontecerão três encontros com a equipe gestora, pedagógica e docente no horário de HTP das 16 às 17 horas para o compartilhamento de informações, percepções e discussões sobre os projetos e sobre o conceito de interdisciplinaridade. Por fim, ocorrerá o monitoramento das ações a partir dos registros em Atas e/ou relatórios e a aplicação do instrumento avaliativo.

As leituras sugeridas para esses encontros são as seguintes: (i) Tendências para a Educação Integral, Cenpec (2011); (ii) O que é interdisciplinaridade? Yared (2013); (iii) Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas, Fazenda (2013); e (iv) Considerações sobre a Interdisciplinaridade, Coimbra (2000).

O Quadro 19 apresenta resumidamente as ações propostas para esta etapa.

Quadro 19 – Resumo das ações propostas para a reflexão sobre a Pedagogia de Projetos e do conceito de interdisciplinaridade.

O quê?	Por quê	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Reflexões acerca da Pedagogia de Projetos e do conceito de interdisciplinaridade	Para aprimorar os conhecimentos tanto da Pedagogia de Projetos quanto do conceito de interdisciplinaridade	Na escola	Um mês	Equipe gestora, pedagógica e docente	10 encontros no horário de 16 às 17 horas (HTP)	Sem custos
Encontros semanais nos horários de HTP para leituras de artigos, capítulos de livros, discussões e reflexões sobre a elaboração de projetos e sobre o conceito de interdisciplinaridade	Necessidade de discussão, leituras e reflexões acerca da laboração de projetos, bem como sobre o conceito de interdisciplinaridade	Na escola	Duas semanas	Equipe gestora, pedagógica e docente	06 encontros semanais (três por semana) nos horários de HTP	Sem custos
Apresentação e discussão com toda a equipe escolar sobre a elaboração de projetos e sobre o conceito de interdisciplinaridade	Pela necessidade de toda a equipe apresentar suas impressões acerca das leituras, reflexões e percepções sobre a elaboração de projetos e sobre o conceito de interdisciplinaridade	Na escola	Duas semanas	Equipe gestora, pedagógica e docente	03 encontros no horário das 16 às 17 horas	Sem custos
Monitoramento e avaliação	Necessidade de registros em atas e relatórios, bem como a aplicação de instrumento avaliativo.	Na escola	Um encontro semanal	Equipe gestora, pedagógica e docente	01 encontro específico	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

3.2.10 Décima etapa: criação de rotina escolar para elaboração e sistematização de Projetos Interdisciplinares

Dentre as possíveis melhorias para a implementação da educação em tempo integral na escola, os atores educacionais apontaram como melhorias a inserção de projetos de cunho interdisciplinar na rotina da escola. É importante pontuarmos que, algumas atividades desenvolvidas na instituição são idealizadas a partir da perspectiva de projetos, contudo, esses não são sistematizados pela equipe escolar. Faltando-lhes, portanto, o estabelecimento de uma rotina que favoreça a elaboração de projetos interdisciplinares.

Quanto a isso, recorreremos a Pegorer (2014, p. 81) ao destacar que um currículo inovador precisa manter a “integração interdisciplinar”, com o intuito de fornecer aos alunos uma formação condizente com as proposições da educação em tempo integral. Essa prática de elaboração de projetos interdisciplinares pode favorecer o estabelecimento de um currículo significativo para alunos e professores, capaz de interagir com a complexidade social e, de algum modo, consiga impactar a vida dos estudantes auxiliando na formação para a cidadania.

Por conta disso, consideramos importante que a equipe escolar elabore projetos na perspectiva interdisciplinar incluindo os conhecimentos, reflexões, discussões e elementos conceituais discutidos ao longo deste processo formativo. E assim, consigam sanar as lacunas existentes na prática cotidiana dos atores educacionais, configurando-se em uma oportunidade para que a equipe amplie a visão de currículo, concebendo-o enquanto projeto de construção coletiva atrelado à formação integral.

Assim, esta etapa tem como foco criar uma rotina escolar para a elaboração e sistematização de projetos interdisciplinares, superando, assim, uma prática pedagógica muito arraigada às atividades disciplinares. Para tal, esta etapa será organizada em 22 encontros a serem realizados ao longo de um mês e quinze dias nos horários de HTP das 16 às 17 horas, sendo que 20 encontros serão para a elaboração dos projetos e um encontro para a apreciação, votação e aprovação dos projetos elaborados na instituição. Por fim, a equipe organizará os registros das atividades em atas e/ou relatórios, bem como responderá ao instrumento avaliativo. A seguir apresentamos o Quadro 20 com o resumo das ações propostas.

Quadro 20 – Resumo da ação de criação de uma rotina escolar para elaboração e sistematização de Projetos Interdisciplinares

O quê?	Por quê	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Criação de uma rotina escolar para que os docentes e gestores pensem na Elaboração e sistematização de projetos com aplicabilidade da interdisciplinaridade	Para criar uma rotina escolar para os professores elaborarem e/ou sistematizarem os projetos propostos na perspectiva interdisciplinar	Na escola	Um mês e quinze dias	Equipe gestora, pedagógica e docente	22 encontros no horário de 16 às 17 horas (HTP), sendo que 20 encontros com os professores e um encontro final no Planejamento bimestral	Sem custos
Encontros com a equipe escolar para a elaboração e/ou sistematização dos projetos desenvolvidos ou propostos para a escola	Para a elaboração e/ou sistematização dos projetos desenvolvidos ou propostos para a escola	Na escola	Um mês	Equipe gestora, pedagógica e docente	20 encontros no horário de 16 às 17 horas (HTP)	Sem custos
Aprovação e validação dos projetos elaborados pela equipe escolar	Necessidade de aprovar e validar os projetos	Na escola	No planejamento bimestral	Equipe gestora, pedagógica, docente Conselho Escolar e APMC.	01 encontro	Sem custos
Monitoramento e avaliação	Necessidade registros em atas e relatórios sobre o final da atividade, bem como a aplicação de instrumento avaliativo	Na escola	No planejamento bimestral	Equipe gestora, pedagógica, docente Conselho Escolar e APMC	01 encontro	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises empreendidas, foi possível compreendermos as principais dificuldades para a implementação curricular da Proposta Pedagógica de Tempo Integral do Amazonas na escola objeto deste estudo que vão desde a apropriação da política pública por gestores e professores, passando por uma reflexão sobre a gestão do currículo, da informação e de pessoas, até a redefinição de metodologias de ensino numa perspectiva de trabalho coletivo, o que implica em um investimento mais efetivo na formação continuada do corpo docente. Tais dificuldades configuram-se como algumas limitações contextuais para que a escola efetive a implementação dessa política educacional no âmbito escolar e, de fato, conduza uma educação que vise ao desenvolvimento pleno das crianças, adolescentes e jovens, ofertando, assim, uma educação qualitativa e equânime.

Certamente a educação em tempo integral insere-se na agenda governamental, tornando-se uma política pública com vistas à garantia do direito social à educação. Logo, a garantia desse direito está relacionada com a efetiva implementação desta política no contexto escolar. Nisso, a política estadual de educação em tempo integral proposta para o Amazonas tem a mesma intenção de desenvolver plenamente seus cidadãos, ofertando uma educação capaz de modificar as realidades desses alunos. A compreensão desse processo de implementação e seus desafios nos permite propor melhorias visando efetivá-las, tornando-as realidade na instituição pesquisada.

Ao analisar a implementação da política de educação em tempo integral, percebemos que a equipe escolar acredita na mudança; alguns aspectos da Proposta Pedagógica de Educação em Tempo Integral, entretanto, são desconhecidos aos atores educacionais, causando um visível distanciamento entre equipe e reforma educacional, pois ao se apresentar como uma política pronta, no formato estritamente *top-down*, a equipe escolar não se sente participante desse processo de implementação. Assim, faz-se necessário que haja uma aproximação entre propositores e implementadores da política – uma forma de fazer isso é monitorando, avaliando e, quem sabe, reformulando essa política educacional. Além da equipe conhecer a política a ser implementada, é pertinente que proponha estratégias, de modo a viabilizar essa implementação; havendo envolvimento nesse processo, é provável que a política seja implementada com mais eficácia.

Constatamos ainda uma dificuldade da equipe em perceber que as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral são complementares, sendo necessário que esse entendimento seja mobilizado a partir de ações concretas com o intuito de que a educação em tempo integral se torne um mecanismo para uma formação humana capaz de formar cidadãos que de atuem na sociedade.

É importante destacarmos que, especificamente na escola objeto de nosso estudo, a proposta de educação em tempo integral pauta-se prioritariamente na ampliação da jornada escolar, sem que seus atores reflitam sobre as diretrizes implementadas na escola. O que ficou bastante evidenciado é que seus atores institucionais discordam da simples ampliação do tempo escolar; segundo eles, é necessário que haja mudanças para que ocorra a verdadeira educação integral, de modo a desenvolver os alunos nas suas diversas potencialidades. Na opinião dos entrevistados, apenas ampliar o tempo escolar não se configura como uma educação em tempo integral, argumento esse também defendido pelo aporte teórico balizador deste estudo, visto que na visão dos teóricos deve ocorrer a ampliação qualitativa desse tempo de permanência dos alunos na escola.

Outros pontos de igual relevância apontados nesta pesquisa foram: (i) necessidade de melhor aproveitamento do espaço educativo, nesse caso, entendido enquanto território; (ii) (re)organização curricular condizente com a proposta de educação em tempo integral; (iii) reelaboração do Projeto Político Pedagógico de modo a refletir a identidade cultural da instituição; (iv) inclusão da pedagogia de projetos interdisciplinares na rotina escolar e (v) necessidade de uma formação permanente/continuada específica para a atuação na educação em tempo integral.

Não há dúvidas de que a política de educação em tempo integral adotada no Brasil – e, nesse caso, no estado do Amazonas – tenciona garantir o direito de aprendizagem dos alunos; no entanto, a implementação de uma educação que se diz inovadora necessita superar esses desafios iniciais de implementação que ora se colocam. A escola certamente percebe a complexidade em se trabalhar com jornada ampliada sem que haja um diálogo permanente acerca do tipo de educação que está sendo ofertada. Quanto a isso, temos a plena convicção de que apenas a mobilização de forças da equipe escolar é insuficiente para tornar realidade essa educação, necessitando, portanto, de uma conjugação de forças de toda a equipe – Secretaria de Educação e demais instâncias governamentais e não governamentais

– em prol da superação dos desafios enfrentados para a implementação da educação em tempo integral.

Assim como os teóricos Ana Maria Cavaliere (2009, 2014), Jaqueline Moll (2011, 2012), Walter Pegorer (2014) e Isa Guará (2006), acreditamos que não há um “modelo” de educação em tempo integral a ser seguido; o que temos são experiências suficientes para nos conduzir a uma reflexão das possibilidades para a implementação de uma política educacional de tempo integral que atenda às proposições de uma educação permanente, duradoura e diferenciada.

É consenso que para a mudança efetiva de uma reforma, toda a sociedade deve ser envolvida nesse processo, firmando pactos e compromissos nos quais todos sejam corresponsáveis pelo processo educativo. E pensar em uma educação em tempo integral requer de seus agentes um compromisso em favor da melhor utilização dos tempos e espaços educativos, aproveitando para isso todos os territórios da cidade, do bairro, da comunidade, como potencialidades de aprendizagem. Por conta disso, argumentamos, amparados nos estudos de Moll (2012), em favor da ressignificação dos tempos e espaços educativos, pois ressignificá-los representa maiores chances para o desenvolvimento dos alunos.

Atrelada a isso, surge também a necessidade de uma educação integral se fundamentar em um currículo inovador, significativo e capaz de mudar o modelo tradicional de educação, no qual predomina um currículo que se importa muito mais com uma relação de conhecimentos historicamente construídos a serem repassados para os alunos. Cabe-nos aqui destacar a complexidade social e o fato de que um currículo que se queira inovador não pode, de forma alguma, descartar os diálogos sociais existentes e que resistem em meio a esse emaranhado de relações complexas. Por isso, um projeto educativo necessita ser construído a partir dos diálogos sociais, sendo importante que esses entes participem ativamente da construção de uma educação integral protagonizando a mudança que tanto se espera.

Nesse sentido, esta pesquisa oportuniza uma reflexão acerca da implementação da política de educação em tempo integral do estado do Amazonas, destacando seus avanços e desafios ainda muito presentes na realidade das Escolas de Tempo Integral (CETI e ETI) que, de certa forma, impedem sua efetiva implementação. Em um tempo de mudanças, no qual o Ensino Médio tornou-se o foco das “novas” políticas educacionais, este estudo pode contribuir para caminhos

outros a serem trilhados para a continuidade da política de educação em tempo integral brasileira e amazonense. Certamente, há outros aspectos relevantes a serem inseridos neste debate; isso abre margem para futuras pesquisas e a proposição de mais reflexões que ajudem no aprimoramento e na efetivação da educação de tempo integral desenvolvida tanto no Brasil quanto no estado do Amazonas. Portanto, o real desafio é colocar a educação de tempo integral como um compromisso de todos a favor do desenvolvimento pleno das crianças, adolescentes e jovens, ofertando-lhes um currículo desafiador capaz de proporcionar-lhes aprendizagens significativas e relevantes para sua atuação na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Lei Delegada n. 78, de 18 de maio de 2007. Dispõe sobre a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino SEDUC, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando seu quadro de cargos, comissionados e estabelecendo outras providências. **Diário Oficial**: Manaus, 18 mai. 2007. p.15-17.

____. **Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral**. Manaus: Governo do Estado, 2008.

____. **Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral**. Manaus: Governo do Estado, 2011.

____. **Regimento Geral das Escolas Públicas Estaduais do Amazonas**. Manaus: Governo do Estado, 2010.

____. **Resolução n. 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, 2008.

____. **Resolução n. 17**, de 15 de março de 2011. Aprova a operacionalização do Projeto de Educação em Tempo Integral, autoriza o funcionamento do ensino fundamental e ensino médio ofertado nas escolas públicas e aprova a matriz curricular para o ensino fundamental e ensino médio. Conselho Estadual de Educação. Amazonas, 2011.

____. **Resolução n. 70**, de 27 de julho de 2011. Aprova a alteração n. 01 referente à Proposta Pedagógica das escolas de educação de Tempo Integral no que tange à procedimentos de seleção, ingresso e matrícula dos alunos. Conselho Estadual de Educação. Amazonas, 2011.

____. **Resolução n. 20**, de 05 de março de 2013. Altera as matrizes curriculares do 1º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas de Tempo Integral. Conselho Estadual de Educação. Amazonas, 2013.

____. **Resolução n. 165**, de 17 de dezembro de 2014. Aprova a matriz curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio das Escolas de Tempo Integral da Capital e Interior do Amazonas. Conselho Estadual de Educação. Amazonas, 2014.

____. **Norma Pedagógica 001/2007**, de 01 de novembro de 2007. Estabelece orientações normativas para procedimentos pedagógicos referentes ao processo seletivo para ingresso nas Escolas Estaduais de Tempo Integral Santa Terezinha e Nossa Senhora das Graças. Manaus: SEDUC, 2007.

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/faeaba/article/view/753/526>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_udh/21410>. Acesso em: 01 out. 2016.

AZEVEDO, Fernando de. *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Ministério da Educação/Fundação Joaquim Nabuco, Massangrana, (1932) 2010. 122p. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEHR, Ariel; MORO, Eliane; ESTABEL, Lizandra B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Revista Ciência da Informação**. Brasília, v. 37, n. 2, p. p. 32-42, mai/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

BRANCO, Veronica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 47. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série textos básicos; n.113). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 21 ago. 2015.

____. **Decreto 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7083-27-janeiro-2010-601492-publicacaooriginal-123119-pe.html>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

____. **Decreto 6.094**, de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União: Câmara dos Deputados, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 25 nov. 2016.

____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013.

____. **Lei 11.494/2007**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11494-20-junho-2007-555612-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. (Série Legislação n. 159). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 07 set. 2015.

____. **Lei 13.005**, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências [recurso eletrônico]. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 ago. 2015.

____. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. (Série obras comemorativas. Homenagem; n. 12). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentosepesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 07 set. 2015.

____. **Portaria Normativa Interministerial 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União: Câmara dos Deputados, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BROOKE, Nigel. Diversificação do Ensino Médio na América Latina: O caso do Brasil. In: ____ (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 89-99.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: Eduemg, 2012.

CAVALIERE, Ana M. Villela. Conceito de educação integral. In: OLIVIERA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=251>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

____. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, Ana M. Villela; COELHO, Lígia M. C.C. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 93-111.

____. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr., 2009. Disponível em: <http://www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ana_Maria_Cavaliere.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

____. Escola pública de tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação Social**. Campinas, v. 35, n. 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: 30 jan. 2015.

CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/_tend_educ_integ_pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Marta; CAVALIERE, Ana Maria. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 43-59.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo *et al.* **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000, p. 52-70. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/us000001.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2016.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Política: aprendendo a leitura dos sinais. In: **Guia de estudos do processo de formação de profissionais da Educação Pública**. UFJF: 2013, p. 7-19.

_____. Políticas públicas: conceitos, características e um olhar sobre o campo. In: **Guia de estudos do Processo de Formação de Profissionais da Educação Pública**. UFJF: 2013, p. 20-34.

_____. Abrindo a caixa: elementos para compreender a análise de Políticas Públicas. **Revista pesquisa e debate em Educação**. Juiz de Fora, 2. v. n. 2, 2012. 25p. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/course/view.php?id=59>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. **A história da educação integral em Seropédica**: a experiência do CAIC. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07%20HISTORIA%20DAS%20INSTI%20TUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/A%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20INTEGRAL%20EM%20SEROPEDICA.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

COUTO, Lúcia Helena; SANCHES, Ana Lucia; RAMOS, Tatiane. Com mais, a criança faz muito: experiência da rede municipal de Diadema (SP). In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 424-433.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público subjetivo e políticas educacionais. **Revista São Paulo em perspectiva**. São Paulo, n. 18, p. 113-118, 2004. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/course/view.php?id=61>>. Acesso em: 30 set. 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: _____. **O que é interdisciplinaridade?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Andréia de Assis; SILVA, Bento Duarte da. Comunidade de prática on-line: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 30, n. 01, p. 37-64, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000100003&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 08 jun. 2017.

FERREIRA, Janilce Negreiros. **O Ensino Médio nas escolas de tempo integral**. Manaus, 2012, p. 93. 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 em: 01 set. 2016.

FRANCO, Maristela Canário Cella. Teoria curricular crítica e prática pedagógica: mundos desconexos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 6-8 nov. 2006, Curitiba. **Anais**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-036-TC.pdf> >. Acesso em: 05 dez. 2016.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Marta; CAVALIERE, Ana Maria. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.13-42.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152p. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4696.pdf> >. Acesso em: 10 nov. 2016.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n. 2, CENPEC, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197> >. Acesso em: 20 mai. 2017.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1381648> >. Acesso em: 02 out. 2016.

KUBITSCHKE, Juscelino. **Por que construí Brasília**. Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2000. 477p. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=related:rGS690WO5skJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>. Acesso em: 08 nov. 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, 91p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/educacao-integral-e-gestao-escolar-analise-do-programa-mais-educacao-em-duas-escolas-estaduais-de-pernambuco/>>. Acesso em: 06 set. 2016.

MACEDO, Neuza Maria S. et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, Jaqueline. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 413-423.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.uncamp.br>>. Acesso em: 06 out. 2016.

MASON, Pamela. Liderança Escolar: desenvolvimento de Comunidades de Prática. Entrevista concedida à Revista Pesquisa e Debate em Educação. Tradução de Juliana Magaldi e Rafaela Reis. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**: Revista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação CAED/UFJF. Juiz de Fora, v.1, n.1, p. 59-66, 2011. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/4/3>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. 52 p., II (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

_____. (Org.). **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Série Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos_elaborar_educ_integral_cecipe_seb.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016.

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

_____. A escola de tempo integral. In: OLMIERA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em:

<Vieira<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=251>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Revista Forum Educacional**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 17-30, set./nov. 1989.

MOURA, Guilherme Lima. Somos uma comunidade de prática?. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 43, p. 323-343, mar./abr. 2009.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Mariangela de Paiva. **A memória do Ensino Vocacional: contribuição informacional de um núcleo de documentos**. São Paulo, 1986, 215p. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/download/4964/3941>. Acesso em: 28 nov. 2016.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação Integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-206.

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos. Conceito de Projeto Curricular de Escola. In: _____. **Construção e avaliação do projecto curricular de escola**. Porto: Porto Editora, LDA., 2002. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65507/1/u1_d28_v2_t02.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

PEGORER, Valter. **Educação integral: um sonho possível de realização necessária**. 1 ed. São Paulo: Textonovo, 2014, 142p.

QEDU. **Dados educacionais**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/104-amazonas/ideb>>. Acesso em: 01 out. 2016.

RABELO, Maria Klumb Oliveira. Educação Integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 118-127.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas: conceitos básicos**. 2.ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/11259556/Políticas_Publicas_Maria_das_Gra%C3%A7as_Rua_PDF>. Acesso em: 25 nov. 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 38.643**, de 27 jun. 1961. Regulamenta a lei n. 6.052, de 3 fev. 1961, que dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicada e Cursos Vocacionais. São Paulo: 1961. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=119345>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

____. **Lei 6.052**, 03 fev. 1961. Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicada, e dá outras providências. São Paulo: 1961. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1961/lei-6052-03.02.1961.html>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

SILVA, Naiene Sanchez; OLIVEIRA, Lúcia Barbosa de. A gestão cultural mediadora nos Centros Educacionais Unificados. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 16, 26-30 out. 2015. João Pessoa. Mediação, Circulação e Apropriação da Informação (comunicação). **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2723/1035>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

SOBRINHO, Marta Maria de Alencar; PARENTE, José Amaral. **CAIC**: solução ou problema?. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília: IPEA, 1995. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar. 1961. p. 195-199. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação Integral: A construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

WENGER, Etienne. **Communities of practice a brief introduction**. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: **Política Estadual de Educação para o Ensino Médio no Amazonas: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus**

Prezado (a) Participante: _____

Este trabalho é um subprojeto da pesquisa “**O fenômeno etnometodológico das prestações de contas em fala-em-interação e o gerenciamento das ações relacionadas ao conflito escolar**”, que será realizada no DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS E LETRAS do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS da UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.

De modo mais amplo, o presente projeto tem por finalidade **investigar a consolidação de parâmetros de observação/ atuação dos membros da sociedade nas escolas** (entre os quais podemos citar professores, orientadores pedagógicos, diretores e demais atores ligados a essa prática).

A sua participação é muito importante e se dará da seguinte forma: as reuniões entre os diversos atores no cenário pesquisado serão audiogravadas (e posteriormente transcritas), e os pesquisadores, observadores, farão anotações referentes ao fenômeno em voga (as prestações de contas etnometodológicas). Tais anotações serão de livre consulta pelos participantes, e sua identidade será preservada e mantida no mais absoluto sigilo, pois suas ações serão tratadas de forma **anônima e confidencial**. Quando for necessário utilizar os dados em alguma modalidade de exposição (oral ou escrita), sua privacidade será assegurada e seu nome será substituído por pseudônimos. Os resultados da pesquisa serão divulgados apenas em eventos e/ou revistas científicas.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você, a qualquer tempo: recusar-se a participar, ou mesmo desistir, sem que isto lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo.

Não haverá riscos de cunho moral de qualquer natureza, relacionados à sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de ampliar o conhecimento científico e contribuir para a consolidação dos parâmetros de atuação nas mais diversas práticas escolares. Além disso, informamos que o (a) participante não pagará nem será remunerado (a) por sua contribuição.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar no Departamento de Línguas e Letras (DLL), Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), localizado na *Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras - Cidade Universitária CEP 29075-910 ou pelo telefone (27) 4009-2805, Vitória/ES*. O comitê de ética em pesquisa com seres humanos da UFES/Campus Goiabeiras também poderá ser contatado:

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Campus Universitário de Goiabeiras,
Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970
Tel: 4009-7840

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Vitória, _____ de _____ de 2017.

Pesquisador Responsável: Roberto Perobelli de Oliveira RG: 9190740
Pesquisador in lócu: Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário RG: 4450747

Eu, _____ (nome por extenso do participante de pesquisa **ou de seu responsável, se o participante for menor de idade**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

DATA: _____

Assinatura do responsável: _____ DATA: _____

APÊNDICE A: ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL

(Formulado com base em MUYLEAERT, 2016)

Objetivo: Observação da rotina escolar, da concretização do direito à educação em tempo integral, da implementação da Educação em Tempo Integral na Escola, da consolidação do currículo no PPP e nas atividades da Escola e sua implicação para a aprendizagem dos alunos.

Nome do Pesquisador: Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário

Nome da Escola: Escola Estadual em Tempo Integral

Níveis de Atendimento: Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio

I. Pauta para observação e caracterização do ambiente e dos atores escolares.

Parte A – Aspectos preliminares dos atores sociais envolvidos

1. Dia/mês/ano: _____
2. Horário de início da observação: _____
3. Horário de término da observação: _____
4. Números de alunos matriculados por nível: EF _____ EM _____
5. Número de alunos presentes no dia da observação: EF _____ EM _____

6. Características gerais dos alunos:

(Descrever aspectos relacionados às características gerais: uso de uniforme, posse e apresentação dos materiais escolares e didáticos, atendimento à crianças com necessidades especiais, entre outras julgadas relevantes).

7. Características gerais dos professores da escola:

- 7.1 Quantitativo por sexo: M _____ F _____
- 7.2 Professores presentes no dia da observação: _____
- 7.3 Professores ausentes: _____

8. Descrever aspectos relativos às características gerais do professor: relacionamento interpessoal com colegas, Relacionamento com alunos e demais funcionários da escola, organização do professor, ânimo para as aulas, ente outras.

9. Descrever aspectos relacionados à gestão escolar: tratamento respeitoso com os demais funcionários e alunos, distribuição das tarefas para o andamento das atividades na escola, motiva os professores a realizarem atividades pedagógicas a serem realizadas nos setores ao entorno da escola, entre outras.

10. Descrever aspectos relacionados à equipe pedagógica: relacionamento com os professores e alunos, descrição das atividades realizadas diariamente, preocupação da equipe com o aspecto pedagógico, entre outras.

11. Descrever aspectos relacionados aos Coordenadores de Área: relacionamento interpessoal, descrição das atividades realizadas diariamente, traçar diferenças entre as atividades realizadas por pedagogos e coordenadores de área, importância desse profissional para o andamento das atividades escolares, entre outras.

Parte B: Aspectos relacionados ao direito social à educação em tempo integral.

1. Destacar em que medida a educação em tempo integral se consolida enquanto política pública estadual no âmbito escolar. Para isso, deve-se descrever as parcerias e/ou pactos com os demais entes sociais de modo que a educação em tempo integral se realize, indicando: relevância da parceria para a educação em tempo integral, ente parceiro, objetivos da parceria, projeto parceiro, contrapartida da entidade parceira, indicar se as parcerias constam no projeto político pedagógico da instituição, aceitação do projeto parceiro pelos alunos, entre outras.

2. Descrever as atividades desenvolvidas pela escola tais como projetos, oficinas, verificando se, ao propor esses projetos, a equipe proponente busca parceria com outras instituições, entidades ou ONGs.

3. Descrever o envolvimento dos alunos nesses projetos, oficinas e/ou atividades, bem como o grau de satisfação dos alunos com essas atividades (se gostam ou não, como demonstram a insatisfação ou a satisfação).

4. Descrever o grau de aceitabilidade da política em tempo integral na escola por parte dos professores, equipe pedagógica, equipe gestora, equipe administrativa.

Parte C: Aspectos organizacionais da Educação em Tempo Integral na Escola, os tempos e espaços educativos.

1. Descrever a organização e utilização do tempo e espaços educativos (divisão do tempo para as atividades pedagógicas, frequência).

2. Organização da rotina escolar

2.1 Organização das atividades que compreendem os componentes da base comum curricular.

2.2 Organização das atividades da parte diversificada

2.3 Descrição de como se dá a pedagogia de projetos (atendem à proposição interdisciplinar, relevância para os alunos).

2.4 Descrição do tempo efetivo de atividades pedagógicas a que os alunos são submetidos na escola (atentar-se ao tempo de ociosidade dos alunos, tempo de permanência dos alunos em sala de aula ou fora dela sem a orientação do professor ou da equipe pedagógica).

2.5 Verificar se rotina escolar existe tempo específico para o planejamento dos professores (destacar se essas atividades são realizadas coletivamente, com acompanhamento ou não dos pedagogos ou coordenadores de área).

3. Descrever as atividades desenvolvidas nos demais espaços (na escola: a) biblioteca, b) sala de dança, c) piscina, d) auditório, e) sala de música, f) academia, g) laboratório de informática, h) laboratório de ciências, i) Consultório odontológico, j) Enfermaria, k) Refeitório, l) Ginásio Poliesportivo em) área externa da escola ou fora dela).

4. A organização espacial da escola favorece a realização de atividades, projetos, oficinas interdisciplinares.

5. Conhecimento sobre a Proposta de Tempo Integral

5.1 Descrição de atividades que fomentem estudos, discussões sobre a proposta de tempo integral pela equipe escolar.

5.2 As concepções conceituais de Educação em tempo integral mais presentes no cotidiano escolar (discurso da equipe escolar, nas proposições dos projetos).

Parte D: Currículo e aprendizagem na educação em tempo integral

1. Descrição das atividades curriculares desenvolvidas na escola.

2. Verificação da integração curricular com problemas contextuais (local, estadual, regional, nacional e mundial), descrição de como essa abordagem se dá no decorrer das atividades propostas;

3. Descrição da identidade institucional definida nos documentos da instituição tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP).
4. Descrição de atividades propostas para a elaboração e/ou revisão do PPP;
5. O currículo adotado pela escola propicia atividades que contemplem a formação humana dos alunos nas dimensões necessárias ao seu desenvolvimento (descrição).
6. Descrição da preocupação das equipes gestora, pedagógica e docente acerca do currículo desenvolvido na escola.

APÊNDICE B: ENTREVISTA COM A EQUIPE ESCOLAR

Problema de Pesquisa: Quais os maiores entraves para a implementação da proposta curricular para a educação integral amazonense no Ensino Médio da Escola Estadual pesquisada?

Instrumento de pesquisa destinado à Equipe Gestora e Pedagógica.	
Eixo de análise	Questões para o instrumento
Direito Social à educação Integral	Você acredita na educação em tempo integral? O que você faz aqui na escola para que ela seja bem desenvolvida ou bem implementada?
	Quais são os desafios de se implementar a educação em tempo integral?
Educação em Tempo Integral	O que você entende por educação em tempo integral?
	Na sua opinião, há diferença entre Educação em Tempo Integral e Educação Integral? Com você vê essa diferença?
	Você (gestor, coordenador pedagógico, coordenador de área) considera importante conhecer a proposta de educação em tempo integral implementada na escola? Quais estratégias são utilizadas para que tanto você quanto sua equipe conheçam essa proposta?
	Você acha importante incentivar a inter-relação entre os professores? Como é que você enquanto gestor faz isso?
Currículo e Aprendizagem	Você acha importante os professores terem uma formação permanente? Como você viabiliza isso?
	Qual a sua opinião sobre a produção de projetos interdisciplinares?
	O que você entende por interdisciplinaridade? Como você trabalha a interdisciplinaridade aqui na escola?
	Enquanto gestor, coordenador pedagógico e/ou coordenador de área o que você sugere como propostas para a superação desses desafios?

APÊNDICE C: ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES DE LINGUAGENS

1. Fale um pouco sobre você (nome, idade, formação, atuação) e sua trajetória profissional.
2. Qual a sua opinião sobre a educação de tempo integral?
3. Qual a opinião de vocês sobre a produção de projetos interdisciplinares?
4. O que vocês entendem por interdisciplinaridade? Como vocês trabalham a interdisciplinaridade aqui na escola?
5. O que você está entendendo como educação em tempo integral?
6. Como vocês veem a diferença entre Educação em Tempo Integral e Educação Integral?
7. Individualmente, como vocês buscam a continuidade da formação de vocês?
8. Do ponto de vista profissional, mas individualmente, como você compara a sua atuação no ensino regular antes e na atuação na educação em tempo integral? O que mudou na sua relação com a escola e com os alunos comparada à sua experiência anterior?
9. Como você avalia a educação integral aqui na escola? O que vocês propõem para mudar ou melhorar o sistema de educação em TI que temos aqui na escola?
10. Quais são os maiores desafios na sua prática lidando com a educação em tempo integral?