



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS

EUZENI PEDROSO GRIMM

**Política Pública de Tempo Escolar Ampliado e Educação  
Integral: por um Currículo Integrado e Integrador**

Palmas – TO

2019

EUZENI PEDROSO GRIMM

**Política Pública de Tempo Escolar Ampliado e Educação  
Integral: por um Currículo Integrado e Integrador**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Gestão de Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves

Palmas – TO  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

G864p Grimm, Euzeni Pedroso .  
Política Pública de Tempo Escolar Ampliado e Educação Integral: por um  
Currículo Integrado e Integrador . / Euzeni Pedroso Grimm. – Palmas, TO,  
2019.

122 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)  
Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2019.

Orientadora : Lina Maria Gonçalves

1. Escola de Tempo Integral. 2. Políticas Públicas Educacionais. 3.  
Cidadania. 4. Currículo Integrado. I. Título

**CDD 350**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**EUZENI PEDROSO GRIMM**

**POLÍTICA PÚBLICA DE TEMPO ESCOLAR AMPLIADO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: POR UM CURRÍCULO INTEGRADO E INTEGRADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Gestão de Políticas Públicas.

Aprovada em 12/12/2019

BANCA EXAMINADORA:




---

Profa. Dra. Lina Maria Gonçalves (Orientadora)



---

Profa. Dra. Keile Aparecida Beraldo (Membro interno)



---

Profa. Dra. Paula Karini Dias Ferreira Amorim (Membro externo)



**"Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública".**  
**Anísio Teixeira**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me permitir a realização de um sonho.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves, pela extrema dedicação e brilhantismo e, por acreditar em mim e no meu trabalho, até quando eu mesma duvidava que iria conseguir.

Aos dedicadíssimos professores do programa de pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins. Os senhores (a) foram fundamentais, agradeço imensamente a todos na pessoa do Professor Doutor Waldecy Rodrigues e Professor Doutor Airton Cançado.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Paula Karini Dias Ferreira Amorim e Keile Aparecida Beraldo, pelas preciosas contribuições científicas, por ocasião da realização das bancas de qualificação e defesa e pela disponibilidade em todos os momentos.

À Secretaria Municipal de Educação pela disponibilidade e acesso às informações necessárias para a realização deste trabalho.

Aos meus chefes e a todos os colegas de trabalho, por tamanha compreensão, incentivo e apoio nas minhas necessidades.

Aos meus amigos do mestrado, pela cumplicidade, força e apoio, na pessoa do meu amigo irmão Igor Melo.

À minha mãe Evani, pelos cuidados e dedicação, fundamentais na minha vida.

À Minha flor Dilce Moura, meu porto seguro, ser humano especial que nunca desiste de mim, e se empenha dia a dia a me fazer uma pessoa melhor.

Ao meu esposo Nilson Luís Grimm, companheiro de vida, sempre ao meu lado.

Aos meus queridos e amados filhos, por ordem de chegada ao meu coração: Paulo Júnior, Flávio Henrique, Wanderlei Grimm, Nilson Luiz Silveira, Nathaniel Luís e Bernardo Luís.

Aos meus padrinhos queridos Maria e Bidi, gratidão por tudo que fizeram e fazem por mim.

À minha amiga, nora do coração, comadre, incentivadora, fonte de inspiração, Kellen Cléia e meus netos, Paulo Neto e Henrique, presentes de Deus em minha vida.

À Gislane, minha irmã querida, que me cerca de carinho e cuidados, minha princesinha “Juju” e meu cunhado Júlio.

À Romeu Grimm, não mais presente neste plano, porém vivo em meu coração por sua simplicidade, sabedoria e exemplo de vida.

À Stella Maris de Almeida Moraes Rosselet, a quem comparo a uma “pérola rara”. São realmente muito raras, mas existem e tenho o privilégio de ter seu carinho, amizade e disponibilidade em todos os momentos. Meu Deus!!! sou mesmo rodeada de seres de luz, quero ao menos me parecer um pouquinho com a Senhora quando eu crescer.

Aos profissionais das escolas de tempo integral Olga Benário, em nome da sua gestora Cândida Cecília Arruda e Pe. Josimo de Moraes Tavares, na pessoa da gestora Luciana Kramer, pelo esforço e colaboração de todos para a realização deste trabalho.

A todos que aqui não foram citados, mas que são anjos de luz em minha vida. Gratidão a Deus, me sinto privilegiada por estar sempre cercada de amigos e amigas verdadeiros, de todas as horas. O carinho, atenção e cuidados recebidos de cada um de vocês, me fortalecem e me fazem prosseguir confiante.

Dedico esse trabalho!

GRIMM, Euzeni Pedroso. **Política Pública de Tempo Escolar Ampliado e Educação Integral: por um Currículo Integrado e Integrador.** 2019, 122fls. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas). Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2019.

## **RESUMO**

Este trabalho analisa a política pública de escolas de tempo integral (ETI) no município de Palmas – TO, atualmente em ampla expansão no Brasil, presente nas agendas da maioria dos gestores públicos. Essa política pública se apresenta com o propósito de corrigir as profundas desigualdades sociais e intelectuais e, em especial, assegurar mais dignidade aos cidadãos, por meio do acesso às diversas atividades extracurriculares, essenciais a uma formação integral. A ETI foi implantada na rede municipal de ensino de Palmas – TO, a partir de 2007. Essa nova realidade educacional trouxe inovações e adeptos, principalmente entre alunos e famílias beneficiadas com a proposta de tempo ampliado. Todavia, a comunidade escolar, em especial professores e demais atores envolvidos diretamente no trabalho com os alunos, nas ETIs, tiveram suas rotinas de trabalho e vida impactadas, sem que estivessem devidamente preparados para atender às necessárias mudanças. Nessa perspectiva, o estudo analisa os principais avanços e desafios presentes na política municipal em duas escolas de tempo integral, uma padrão, construída para a modalidade e outra adaptada, a partir de um prédio que ofertava ensino em tempo parcial. Adotou a abordagem qualitativa e procedimentos da pesquisa documental e de campo, com aplicação da técnica de Grupo Focal (GF). Como principais resultados, foram explicitadas as transformações ocorridas nas duas escolas e os desafios relacionados à compreensão do conceito de escola de tempo integral e de educação integral. Também foram identificados desafios a serem vencidos em relação à adequação da infraestrutura, problemas relativos ao aumento da jornada de trabalho, à formação contínua dos profissionais que atuam nas ETIs e, especialmente, a necessidade de um currículo adequado à modalidade e que integre as atividades desenvolvidas no turno regular de aulas e no contraturno. Assim, ao encerrar esse estudo, apresenta-se como contribuição à Gestão Municipal, uma proposta de plano de ações no sentido de impulsionar o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessa política pública.

**Palavras-chaves:** Escola de Tempo Integral, Políticas Públicas Educacionais, Cidadania, Currículo Integrado.



GRIMM, Euzeni Pedroso. **Extended School Time Public Policy and Integral Education: Towards an Integrated and Integrating Curriculum.** 2019, 122 pages. Dissertation (Master's degree in Public Policy Management). Palmas: Federal University of Tocantins, 2019.

## **ABSTRACT**

This present paper analyzes the public policy of full - time schools (FTS) in the city of Palmas - TO, currently expanding widely in Brazil, present in the agendas of most public managers. This public policy is designed to correct deep social and intellectual inequalities and, in particular, to ensure more dignity for citizens through access to the various extracurricular activities that are essential to integral formation. The FTS was implemented in the Palmas - TO municipal school system from 2007. This new educational reality brought innovations and adherents, especially among students and families benefited by the extended time proposal. However, the school community, especially teachers and other actors directly involved in working with students, in the FTS, had their work and life routines impacted, without being properly prepared to meet the necessary changes. From this perspective, the study analyzes the main advances and challenges present in the county policy of full-time schools, aiming to show ways to elaborate tools that can boost the development of the modality and improvement of the educational practice towards integral education. Adopted the qualitative approach and procedures of documentary and field research, applying the Focus Group (FG) technique. As main results, , the transformations that occurred in both schools and the challenges related to the understanding of the concept of full time school and full education were explained. Challenges to be overcome were also identified regarding the adequacy of the infrastructure and problems related to the increase in working hours. Also was identified the need for continuous training of the professionals that work in full time school, and especially, the need for a suitable curriculum for the modality and that integrates developed activities in the regular shift of classes and during the nighttime. Therefore, at the end of this study, a contribution to the county Management is presented, as a proposal action plan to boost the development and improvement of this public policy.

**Keywords:** Full Time School, Educational Public Policies, Citizenship, Integrated Curriculum.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>SIGLA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
CAICS	Centros de Atenção Integral à Criança
CIACS	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CEP-UFT	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Tocantins
ETI	Escola de Tempo Integral
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PAD	Participante Administrativo (não docente )
PD	Participante Docente
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Políticas Públicas
QP	Questões de Pesquisa
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TO	Tocantins
EMTIOB	Escola Municipal de Tempo Integral Olga Benário
EMTIPJMT	Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo de Moraes Tavares
EFI	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
EFII	Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PP	Políticas Públicas

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1- Unidades escolares da rede municipal de Palmas, Tocantins .....	58
Gráfico 2 – Alunos matriculados na rede municipal de Palmas, por categoria.....	59
Gráfico 3 - Servidores da Secretaria Municipal de Palmas, Tocantins .....	60

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1– Amostra arrolada na pesquisa.....	23
Quadro 2- Resultados quantitativos das buscas, por banco de dados.....	27
Quadro 3– Lista de publicações arroladas na revisão, na sequência cronológica. ....	29
Figura 1- ETI Pe. Josimo (padrão) .....	74
Figura 2- ETI Olga Benário (adaptada).....	74

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 Objetivos.....	18
1.1.1 Objetivo Geral .....	18
1.1.2 Objetivos Específicos .....	18
1.2 Justificativa do Tema .....	19
1.3 Estrutura da Dissertação .....	20
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>21</b>
2. 1 Abordagem e procedimentos da pesquisa .....	21
2.2 Revisão da Literatura.....	26
2.2.1 Critérios de inclusão e exclusão da literatura encontrada.....	28
2.2.2. Total de trabalhos identificados na revisão .....	28
<b>3. POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>30</b>
3.1 Abordagem Conceitual .....	30
3.2 Política pública educacional no Brasil: um breve relato. ....	32
<b>4. O ESTADO DA ARTE EM EDUCAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>36</b>
4.1. Considerações iniciais .....	36
4.2. Política Pública de Educação Integral, no Brasil.....	41
4.2.1 Diferenças e semelhanças entre educação integral e escola de tempo integral. ....	45
4.2.2 Educação em tempo ampliado e a jornada de trabalho dos servidores. ....	48
4.2.3 Educação em tempo ampliado e a infraestrutura escolar .....	51
4.2.4 Educação Integral e a formação do professor.....	53
4.2.5. Concepção de currículo adotada neste trabalho .....	54
<b>5. POLÍTICA PÚBLICA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PALMAS – TO .....</b>	<b>57</b>
5.1 Rede Municipal de Ensino em Palmas, Tocantins. ....	57
5.2. Educação integral e escola de tempo integral, em Palmas .....	61
5.3 Educação em tempo ampliado e a jornada de trabalho dos servidores .....	68
5.4. Educação em tempo ampliado e a infraestrutura escolar .....	73
5.5 Educação Integral e a formação do professor.....	78
5.6 (DES) Integração entre o turno e o contraturno ou por onde caminha o currículo para a educação Integral? .....	83

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICES E ANEXOS.....</b>	<b>99</b>
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE - UNIDADE DE ENSINO PESQUISADA E SEMED .....	100
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) INDIVIDUAL .....	103
APÊNDICE C: ROTEIRO PARA PESQUISA COM GRUPO FOCAL.....	106
APÊNDICE D: REGISTRO DO GRUPO FOCAL .....	108
APÊNDICE E: PROPOSTA DE AÇÕES PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NAS ETIS DA REDE MUNICIPAL DE PALMAS, TO. ....	109
ANEXO A: MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL - ESCOLAS EM REGIME DE TEMPO INTEGRAL - PALMAS-TO.....	116
ANEXO B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	118
ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA EM SERES HUMANOS- CEP .....	119

## 1. INTRODUÇÃO

Presente em todas as sociedades modernas, a palavra cidadania, deriva do latim *civitas*, ou seja, cidades. Na Roma antiga, a expressão era empregada para indicar a condição política de determinada pessoa, bem como seus direitos (DALLARI, 1998).

Com a evolução social e a consolidação dos Estados Nacionais, a expressão ganhou, ao longo da história amplitude, sendo estabelecida nos tempos contemporâneos como um direito assegurado.

Segundo define o renomado jurista brasileiro, Dalmo Dallari (1998, p. 14), "a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo".

Desta forma, concebe-se a cidadania como condição prioritária para que o indivíduo sinta-se parte da sociedade e atue como protagonista de sua própria história. E, para tal, a educação é fator preponderante na busca pelas garantias fundamentais do ser humano.

Ainda segundo Dallari "quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social".

Indiscutivelmente, a educação é fator preponderante para a conquista dos direitos fundamentais, aqui entendidos como cidadania. Assim, não é possível assegurar tais conquistas sem que haja uma política educacional, por parte dos gestores públicos, capaz de contribuir efetivamente na formação do aluno, de maneira integral.

Carvalho, em sua obra *Cidadania no Brasil* (1996, p. 210) define essa relação da seguinte forma: "Educação é o fator que mais bem explica o comportamento das pessoas no que refere ao exercício dos direitos civis e políticos".

Anísio Teixeira em sua obra "Educação no Brasil" (1936, p. 20), acrescenta que a "escola tem de se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista". O autor defende o fim da "instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade".

Nesse contexto, educar vai muito além das práticas tradicionais estabelecidas no país, onde governos após governos trataram o tema como mera ação inserida em

suas rotinas, relegada a segundo plano, em relação a outras tantas questões, bem mais relevantes sob a ótica de seus interesses.

Ainda não totalmente compreendido por gestores públicos e outros atores, especialmente quanto à qualidade, o assunto é estudado e debatido, com profundidade, por educadores e outros estudiosos, que se debruçaram sobre o tema com o intuito de derrubar a longa e perversa prática educacional tradicionalmente bancária.

A educação brasileira, vem evoluindo no decorrer da história, especialmente por meio do acesso, anteriormente negado às classes menos favorecidas.

Contudo, há que se atentar para a questão das políticas de governo em detrimento às políticas públicas de estado; bem como, para os conceitos e aplicações práticas dessa concepção, para não haver distorções quanto ao que se pretende uma “Escola de Tempo Integral e a Educação Integral”. A expressão empregada por Anísio Teixeira é educação escolar ampliada, e, para ampliar as possibilidades de uma formação integral, faz-se necessário que o tempo seja ampliado (horário integral).

Conforme afirma o relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI (1996, p. 28), somente com uma educação integral é possível formar para a cidadania, visto que “a democracia parece progredir, segundo formas e etapas adaptadas à situação de cada país; no entanto sua vitalidade encontra-se constantemente ameaçada”. Ainda, de acordo com o relatório, a escola é o espaço propício para “começar a educação para uma cidadania consciente e ativa”.

E, ainda nessa perspectiva de ressaltar a importância da escola na construção de uma cidadania sólida e perene, para que haja um fortalecimento real da sociedade e do desenvolvimento desta, o relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI (1996, p. 28) conclui que “os sistemas educacionais devem fornecer respostas para os múltiplos desafios da sociedade da informação”. Para atender a tais desafios, os sistemas devem focar no “enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo”.

A rotina das escolas brasileiras, revela uma realidade ainda muito distante do cenário necessário à formação de um ser social, com competências e habilidades para o exercício amplo de sua cidadania.

A começar pelos deficientes espaços físicos, passando pela formação dos educadores, seus referenciais, valores, visão da comunidade em relação ao espaço escolar, a curta e ineficiente jornada do aluno na escola, revelam que muito ainda precisa ser feito, em termos de políticas educacionais no país.



Em relação à jornada escolar, cabe destacar que a “Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe, também, e principalmente, projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (MEC, 2009). Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens. Na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

No contexto da permanência e de uma visão de educação moderna e renovada para a construção de uma sociedade democrática, Anísio Teixeira (1900-1971) apresenta, alicerçada nas ideias do filósofo John Dewey e no pragmatismo americano, uma nova proposta, na qual a visão de educação escolar ampliada, começa a tomar corpo, pois sua crença passava necessariamente pela premissa de que para mudar a realidade do país haveria que se reconstruir a educação escolar brasileira.

Toda a obra de Teixeira gira em torno da concepção da Educação Integral, como explicita Cavaliere (2010, p. 10)

Em toda a obra de Anísio Teixeira, que percorre cinco décadas, poderíamos listar diversas passagens que apresentam a defesa e a caracterização de uma escola de educação integral. As bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente "comum", isto é, democrática.

Parafraseando Teixeira, a educação integral seria o caminho essencial para que o Brasil alcançasse a tão sonhada modernidade, rumo ao progresso e ao exercício da cidadania.

A concepção de tempo ampliado, defendida por Anísio Teixeira, ao longo dos anos foi passando por diversas releituras e transformações, numa tentativa de se encontrar novos rumos para a educação brasileira.

Ainda que sem buscar as bases teóricas e avaliar os contextos específicos de cada realidade, os gestores públicos passaram a inserir em suas agendas governamentais a política da escola de tempo integral, como uma maneira de tentar corrigir as profundas lacunas existentes na formação das crianças, adolescentes e jovens e atender, mesmo não sendo ainda de caráter obrigatório, ao proposto na legislação vigente.

Nessa perspectiva, o município de Palmas - TO, cidade instalada na região central do Brasil para ser a sede administrativa do mais novo estado brasileiro, teve, a partir do ano de 2007, uma nova proposta educacional implantada inicialmente em algumas unidades de ensino, voltada à jornada escolar de tempo integral para o Ensino Fundamental.

Referendada pela legislação municipal, a Lei Orgânica do Município, que estabelece: “o ensino oficial será gratuito em todos os graus e atuará, prioritariamente, no Ensino Fundamental e pré-escola,” (Art. 165), a rede pública de ensino municipal iniciou sua nova proposta pedagógica que, ainda de forma incipiente, tornou-se uma bandeira política.

Essa nova modalidade, gerou grande expectativa, especialmente para as localidades com elevada concentração de população menos favorecida, carentes de políticas sociais e abundantes em problemas com drogas, prostituição e outras situações de vulnerabilidade, que assolam as comunidades das áreas mais periféricas das cidades.

No intuito de dar ao aluno uma formação integral, capaz de assegurar-lhe condições necessárias à aprendizagem e à construção de conceitos e valores que se traduzam em cidadania, foi implantada na Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental de Palmas, a Escola de Tempo Integral.

Inicialmente, a partir de 2007, como projeto piloto, devido ao seu elevado custo, escolas foram construídas ou adaptadas, exclusivamente para atender à nova realidade da modalidade e, ao longo dos anos, foi expandindo-se com a construção de novas unidades educacionais, bem como, com a adaptação de mais escolas de ensino regular já existentes.

Passados mais de 11 (onze) anos, faz-se necessário compreender os avanços e possíveis pontos de ajustes na implantação da política pública. Sua análise e avaliação contínua, foram muito bem traduzidas por Souza (2006, p. 25), ao afirmar que “política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação”.

Diante dessa afirmação, o mero levantamento de dados, informações e análises isoladas do contexto, se revelam insuficientes. Faz-se necessário que essa análise considere questões como: a continuidade da política pública municipal como uma ferramenta em permanente construção, capaz de adaptar-se às novas realidades e responder aos desafios surgidos a partir de sua implantação.

Dentre os desafios, podem ser destacados: aperfeiçoamento do currículo, adequação da jornada de trabalho, formação dos profissionais, capacitações que assegurem uma qualificação capaz de dar aos educadores uma visão clara, para uma ação efetiva, na perspectiva de uma educação integral e avaliação dos impactos sociais, educacionais e econômicos, resultantes dessa nova realidade.

## **1.1 Objetivos**

Na perspectiva descrita, todos os dados, informações, depoimentos e demais evidências coletadas, a partir desse trabalho de pesquisa, pretende-se, não somente expor a realidade atual da política de educação nas escolas de tempo integral na rede pública municipal de ensino de Palmas - TO, mas também, e em especial, contribuir para uma reflexão quanto à “Escola de Tempo Integral e Educação Integral” e servir de referencial para ajustes e mudanças capazes de manter essa ação, como uma política contínua de estado, independente de representações político-partidárias, atingindo seu essencial papel na formação cidadã dos estudantes. Para tal, tem como objetivos, os relacionados a seguir.

### **1.1.1 - Objetivo Geral**

Analisar a política pública de educação em tempo integral, no município de Palmas, Tocantins, visando explicitar ações de aperfeiçoamento e desenvolvimento da educação integral.

### **1.1.2 - Objetivos Específicos**

I - Descrever as diferenças e semelhanças conceituais entre educação integral e escola de tempo integral e os desafios para o desenvolvimento da educação integral;

II - Identificar os principais desafios enfrentados, no contexto de duas unidades de ensino do município de Palmas - TO (Escola Municipal de Tempo Integral Pe. Josimo e Escola Municipal de Tempo Integral Olga Benário), para a oferta de educação integral;

III – Propor aos gestores municipais, um plano de ações para a construção e implantação colaborativa de um currículo integrado, para as ETIs de Palmas - TO, considerando suas necessidades e especificidades.

## 1.2 Justificativa do Tema

Cidadã e professora da rede pública de ensino municipal e estadual, compreendo que as políticas públicas de educação no Brasil vêm, ao longo da história, buscando meios para superação das intensas desigualdades sociais, políticas e econômicas, que em pleno século XXI, ainda afligem a sociedade brasileira.

Todavia, por vezes parece que os gestores, ao iniciarem a implantação destas políticas educacionais, estão mais focados no imediatismo, no assistencialismo, do que na adoção de uma política pública efetiva. Sabe-se que não basta implantar um ou mais programas ou projetos, para que a política em pauta dê resultados, antes é preciso considerar todo o ciclo necessário para sua efetivação e resultados a médio e longo prazo, que resulte numa sociedade ciente de seus deveres e consciente de seus direitos, enquanto cidadãos capazes de exercerem a cidadania em sua plenitude.

Em um cenário político bastante favorável, não muito distante das demais realidades brasileiras, em 2007 iniciou-se a oferta do Ensino Fundamental em escolas de tempo integral no município de Palmas, Tocantins. Essa oferta, referendada na proposta de transformação da realidade existente, apresentando-se como uma política pública de estado, não está isenta das interferências e interesses inseridos nas políticas de governo, com fortes resquícios de apelo político-partidário.

Desse modo, transcorridos mais de 11 (onze) anos da implantação da política educacional de tempo integral no município de Palmas - TO, cabe indagar: O que mudou? Qual a realidade atual dos alunos assistidos pela modalidade? Qual o reflexo desse modelo educacional na comunidade local e escolar? Qual o impacto social obtido a partir dessa jornada ampliada? Como professores, estudantes e demais servidores, diretamente envolvidos neste contexto, avaliam a realidade atual? As metodologias de ensino e currículo formal praticados atendem ao que propõe a política de Escola de Tempo Integral? O conjunto de políticas, metodologias e demais ferramentas pedagógicas são suficientes para assegurar as práticas capazes de garantir a formação integral do educando conforme a concepção de Educação Integral?

Neste contexto, torna-se essencial a presente pesquisa, na perspectiva da avaliação e readequação de tão relevante política pública para a formação de uma nova geração de cidadãos, verdadeiramente formados para garantir, com dignidade, conhecimento e competências, seu espaço no mercado de trabalho e na sociedade moderna, em contínuo processo de transformação.

### 1.3 Estrutura da Dissertação

Compõem este trabalho, além da introdução, quatro capítulos, assim estruturados:

**Procedimentos Metodológicos:** o capítulo detalha o passo a passo da Revisão Sistemática da Literatura e da metodologia usada na pesquisa de campo. Detalha a coleta e tratamento dos dados obtidos a partir da pesquisa documental e dos relatos obtidos nos Grupos Focais, realizados nas duas ETIs, objeto deste estudo.

**Políticas públicas e políticas públicas de Educação no Brasil:** nesse capítulo apresenta-se a abordagem conceitual de políticas públicas e breve trajetória histórica das políticas públicas na educação brasileira, além dos principais conceitos sobre o *Modus Operandi* da política de educação no Brasil.

**O Estado da Arte em Educação Integral:** o capítulo apresenta os resultados da revisão sistemática da literatura, a partir da análise dos trabalhos identificados nas buscas e organizados por categorias.

**A política pública de escola de tempo integral no município de Palmas – TO:** são demonstrados neste capítulo os resultados obtidos com a pesquisa. Detalha o contexto da pesquisa e discute os resultados obtidos com o presente estudo, a partir das mesmas categorias usadas na análise dos trabalhos arrolados na RSL.

Por fim, são expostas as considerações finais que, além de retomarem resumidamente os principais resultados alcançados, apontam as contribuições e limitações da presente pesquisa e perspectivas para pesquisas futuras, sobre o tema.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo tem por finalidade apresentar a abordagem utilizada na pesquisa, bem como os procedimentos para coleta e análise dos dados. Também apresenta os procedimentos adotados para a revisão da literatura, que a aproximou das técnicas da Revisão Sistemática da Literatura (RSL),

### **2.1 Abordagem e procedimentos da pesquisa**

O presente estudo é pautado na abordagem metodológica qualitativa, que segundo Chizzotti (2006, p. 28) “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa”, que neste processo é possível “extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Após receber o Termo de Consentimento da SEMED – Secretaria Municipal da Educação de Palmas, Tocantins (APÊNDICE A), em documento assinado (ANEXO A), a pesquisadora fez contato com as unidades educacionais para agendar a realização da pesquisa, por meio da metodologia de grupos focais.

Quanto ao tipo de pesquisa esta pode ser enquadrada como exploratória, que segundo Gil (2002, p. 41), são as pesquisas que:

Têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Para alcançar os objetivos, anteriormente descritos, foi realizado um minucioso delineamento do estudo, assim traduzido por Gil (2002, p. 43)

O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas.

Desse modo, para a coleta dos dados foi utilizada a metodologia denominada Grupo Focal, com os servidores das duas unidades educacionais, abordando os principais aspectos: infraestrutura, recursos disponíveis, currículo educacional, jornada de trabalho e formação para atuar na modalidade, com questões específicas capazes de identificar os avanços alcançados em mais de 11 (onze) anos de implantação da modalidade de ensino no município, assim como seus desafios, limites e possibilidades de melhoria.

Borges e Santos (2008, p. 79) explicam que a técnica do grupo focal

vem sendo muito utilizada em diversos estudos, podendo ser empregada como técnica isolada ou em combinação com outras. A aplicação deste recurso metodológico pode fornecer uma importante ferramenta na aproximação dos pesquisadores/profissionais ao universo da população-alvo, em diversos momentos do desenvolvimento de programas e pesquisas. E, dependendo de sua utilização, pode contribuir para dar vez e voz a grupos que tradicionalmente não são ouvidos (quando não silenciados), ou quando o são, sua escuta é feita sob a ótica do outro que não compartilha de suas questões e questionamentos .

Ainda, como parte integrante da pesquisa foram analisados os seguintes documentos primários das unidades escolares pesquisadas :

- Projetos temáticos desenvolvidos nas ETIs;
- Currículo das unidades de ensino;
- Materiais didáticos disponibilizados aos alunos.

Nesta análise documental, buscou-se informações acerca dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas de tempo integral e a relação dos temas trabalhados na concepção de educação integral.

Quanto ao currículo escolar, o objetivo foi verificar se este é unificado para todas as escolas de tempo integral ou exclusivo para cada unidade de ensino, considerando suas peculiaridades.

O material didático foi analisado com o intuito de identificar a adequação destes, no cumprimento do currículo, bem como, sua relevância na formação integral do educando.

Conforme indica a literatura sobre a metodologia Grupo Focal (GF), os participantes devem variar entre seis e doze pessoas, considerando sempre a representatividade como fator principal (Apêndice C).

Desse modo, os profissionais convidados a participarem da pesquisa, foram os professores e demais servidores, em atividade, nas duas unidades de ensino: Escola Municipal de Tempo Integral Pe. Josimo e Escola Municipal de Tempo Integral Olga Benário, em Palmas –TO, sendo respectivamente uma padrão e a outra adaptada para a modalidade de ensino, com um total de 147 (cento e quarenta e sete servidores), compreendendo as duas unidades de ensino à época da pesquisa.

A organização dos GF considerou os percentuais recomendados pela metodologia, com especial atenção à representatividade dos grupos de docentes e não docentes, assegurando assim, uma discussão respaldada no conhecimento e vivência de toda a equipe escolar. Assim, participaram dos debates, nos “Grupos Focais”, professores, gestores, técnicos e equipe de apoio das escolas, representados no Quadro 1, a seguir:

### Quadro 1 Amostra arrolada na pesquisa

ETI	Alunos	Oferta	Total de docentes	Docentes participantes	Total servidores adm.	Servidores participantes
EMTIOB (adaptada)	480	1º ao 5º ano EFI	30	8	29	8
EMTIPJMT (padrão)	1.084	1º ao 9º ano EFI e II	31	7	57	9
TOTAL	-		-	15	-	17

Fonte: Dados da Pesquisa (GRIMM, 2019)

Cabe destacar que o universo de pesquisa, constitui-se de profissionais efetivos, com formação na área e muitos com especialização. São lotados nas respectivas ETIs, sendo a maioria, desde a implantação da modalidade ou inauguração das ETIs. Quanto aos docentes que atuam na parte diversificada (Atividades Artísticas e Culturais), apenas uma minoria possui formação na área.

Ressalta-se aqui que, a totalidade de professores arrolados na amostra, possui formação acadêmica e atua em suas áreas. São efetivos e estão lotados nas ETIs desde o início da oferta da modalidade.

A realização dos debates com os grupos focais, por categoria profissional (docente e não docente), desenvolveu-se a partir de uma exposição do objeto da pesquisa aos participantes, seguida da pergunta estruturante da pesquisa: “ Ao longo de mais de 11 (onze) anos da implantação das ETIs, no município de Palmas, como os senhores avaliam os processos de implantação e consolidação das ETIs, em Palmas? Aborde os avanços e as principais dificuldades enfrentadas, em todos os aspectos, e o que seria necessário para que esse "tempo integral" favoreça uma "educação integral” (APÊNDICES C e D).

À medida que foi ocorrendo a interação e as falas foram surgindo, a pesquisadora apresentou ao grupo as subquestões, a saber:

- QP1 – Quais as diferenças conceituais entre educação integral e escola de tempo integral?
- QP2 – Quais os impactos da política pública de educação em tempo ampliado, na jornada de trabalho dos educadores e técnicos das escolas de tempo integral?
- QP3 – Quais as influências da infraestrutura escolar para o desenvolvimento da proposta de educação integral?



- QP4 – Quais as metodologias aplicadas na formação de educadores da educação integral?
- QP5 – Como se dá a integração entre as atividades desenvolvidas no turno e no contraturno ou como é desenvolvido o currículo para a educação Integral?

Na busca pela contribuição da equipe escolar, inserida nessa modalidade de ensino, todos os profissionais foram convidados a participar da pesquisa, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), porém, a participação foi totalmente voluntária.

Destaca-se que suas experiências práticas, são fundamentais para uma análise mais profunda e investigativa, com base na apropriação das rotinas educacionais dos profissionais nos contextos em estudo.

Nesta pesquisa, foram adotados como critérios de inclusão, servidores em atividade nas respectivas unidades de ensino, que espontaneamente se dispuseram a participar do Grupo Focal, sob a coordenação da pesquisadora, sem que isso lhes causassem constrangimentos, danos ou outros prejuízos de qualquer natureza.

Como critério de exclusão, foram excluídos os profissionais em licença médica; com período inferior a seis meses de atuação na respectiva unidade de ensino, aqueles que estivessem com a saúde debilitada e, ainda, aqueles que, por quaisquer motivos, não se sentiram à vontade para participar dos debates nos GF.

Foram tomados todos os cuidados éticos, conforme descrito no TCLE, para garantir a liberdade do participante, bem como a preservação de sua identidade, o sigilo e o respeito à sua individualidade. Cabe destacar que a coleta de dados teve início somente após recebimento do parecer consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Tocantins (CEP-UFT) (ANEXO B).

As respostas obtidas foram categorizadas e submetidas à análise qualitativa, com validação das falas tomadas dos relatos dos participantes, a partir do confronto com os resultados de pesquisas correlatas. “Esta é uma forma a garantir a fidedignidade dos resultados encontrados, fugir à ideia de verdade única, mostrando a diversidade de sentidos expressos pelos interlocutores, pelo confronto com outros pontos de vista” (MINAYO, 2010; 2012).

Após a coleta dos dados, relatos dos participantes, procedeu-se ao seu tratamento, a partir das seguintes ações:

- a) ordenação;
- b) classificação;
- c) análise propriamente dita.

“O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (MINAYO, 2001, p. 26).

Para a análise, os participantes foram identificados como Participante Docente (PD) ou Participante Administrativo (PAD), acrescido de numeração aleatória, atribuída no início dos grupos focais, e da respectiva unidade escolar. E os dados foram organizados nas categorias:

- a) Educação integral e escola de tempo integral;**
- b) Educação em tempo ampliado e a jornada de trabalho dos servidores;**
- c) Educação em tempo ampliado e a infraestrutura escolar;**
- d) Educação Integral e a formação do professor;**
- e) Integração curricular entre o turno e o contraturno.**

Cabe destacar que esta última categoria emergiu dos dados. Ainda durante a realização dos grupos focais, a questão curricular apareceu nas falas e foi crescendo a ponto de ter que ser incluída na análise dos dados, tendo, inclusive direcionado o produto final que acompanha esta dissertação.

Como contribuições ou benefícios da presente pesquisa, destaca-se que, ao explicitar os desafios para o desenvolvimento da educação integral, na rede municipal de ensino de Palmas, Tocantins, evidenciou-se a urgente necessidade de currículo específico para a modalidade e, permitiu-se a elaboração de um plano de ação para a construção colaborativa de um currículo integrado, próprio para as ETIs, a ser apresentado aos gestores municipais.

Esta proposta tem como intencionalidade contribuir para a reestruturação do ensino nas escolas de tempo integral, considerando as particularidades destas, com vistas à formação integral do aluno, bem como, de uma formação continuada para os docentes, que atenda efetivamente às necessidades dos profissionais das ETIs.

Entende-se que profissionais motivados, bem preparados, seguros dos conteúdos e das posturas necessárias ao pleno desenvolvimento do educando, garantam-lhe o alcance da cidadania plena, por meio de uma formação integral, integradora e cidadã, como bem propõe a concepção de um dos mais referenciados autores brasileiros sobre o tema, Anísio Teixeira.

## **2.2 Revisão da Literatura**

Para a revisão da literatura, foram empregadas técnicas que se aproximam das aplicadas na revisão sistemática da literatura (RSL). Para tal, tendo como referência a questão problema de pesquisa: **Quais principais desafios encontrados nas escolas de tempo integral, no município de Palmas - TO, na perspectiva dos professores e gestores, em atividade, para o desenvolvimento de uma Educação Integral?**, foram elaboradas cinco questões de pesquisa (QP) que nortearam a revisão da literatura, que embasam o presente trabalho, a saber:

- QP1 – Quais as diferenças conceituais entre educação integral e escola de tempo integral?
- QP2 – Quais os impactos da política pública de educação em tempo ampliado, na jornada de trabalho dos educadores e técnicos das escolas de tempo integral?
- QP3 – Quais as influências da infraestrutura escolar para o desenvolvimento da proposta de educação integral?
- QP4 – Quais as metodologias aplicadas na formação de educadores da educação integral?
- QP5 - (DES) Integração entre o turno e o contraturno ou por onde caminha o currículo para a educação Integral?

A QP1 verifica o nível de entendimento e conhecimento teórico de todos os servidores das escolas pesquisadas, acerca dos conceitos que envolvem a educação integral e escola de tempo integral.

A QP2 investiga o impacto causado pela implantação da política pública educacional de Escola de Tempo Integral, na jornada de trabalho dos educadores e demais profissionais, envolvidos no processo na unidade de ensino;

A QP3 tem por objetivo verificar a importância da infraestrutura escolar para o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas no currículo do Ensino Fundamental, das escolas de tempo integral.

QP4 objetiva identificar as metodologias utilizadas na formação dos educadores das escolas de tempo integral e, se há diferenças entre estas e a formação dos educadores das escolas de tempo parcial.

E QP5 que busca identificar a interação entre turno e contraturno, na execução de todas as atividades pedagógicas e a presença ou ausência da interdisciplinaridade, no desenvolvimento do currículo escolar.

Para a revisão da literatura, foram realizadas buscas nos portais REPOSITORIUM, SCIELO, PROQUEST, IBICT TESES, CAPES, com a seleção de artigos publicados em periódicos revisados por pares. Foram alcançados o total de trabalhos mostrados no Quadro 2.

**Quadro 2 Resultados quantitativos das buscas, por banco de dados**

<b>Banco de Dados</b>	<b>Indexadores (1º)</b>	<b>Result. Brutos</b>	<b>Result. Finais</b>
Portal de periódicos Capes	Educação integral e políticas públicas.	50	15
Portal ERIC	Educação integral e políticas públicas.	19	0
Portal IBICT TESES	Educação integral e políticas públicas.	21	14
Portal PROQUEST	Educação Integral e formação docente.	18	03
Portal Repositório	Educação integral e políticas públicas de educação em tempo integral	5	0
Portal Scielo	Educação integral e Anísio Teixeira	20	06
<b>Total</b>		<b>133</b>	<b>38</b>

Fonte: Dados da Pesquisa (GRIMM, 2019)

Os artigos foram selecionados considerando, especialmente, as temáticas que envolvem educação integral, tomando por base os estudos e contribuições de Anísio Teixeira. Segundo o autor, para a construção de uma concepção de formação integral do ser, faz-se necessária uma jornada ampliada, em condições adequadas para educando e educadores.

Estudos científicos que destacam as políticas públicas de tempo integral, adotadas pelos gestores educacionais Brasil afora e, ainda, artigos que apresentam a discussão acerca da jornada de trabalho, infraestrutura ou

metodologias usadas nas formações dos docentes, que atuam em escola de tempo integral, no Brasil e em outros países.

Também, foram incluídos no rol dos selecionados, estudos que discutem e comprovam a íntima relação entre educação e cidadania, pois para alcançar a cidadania plena, a educação é fator preeminente.

O maior índice de artigos excluídos, decorre do fato destes abordarem a educação integral, mas no sentido da oferta de educação virtual, onde o estudante tem acesso livre aos conteúdos e atividades durante as 24 horas do dia.

### 2.2.1 Critérios de inclusão e exclusão da literatura encontrada

Como critérios de inclusão foram aceitos os trabalhos, que:

- Abordam os temas educação integral, escola de tempo integral;
- Formação docente, jornada de trabalho e políticas públicas;
- Publicados em periódicos revisados por pares;
- Publicados dentro do período de recorte temporal de 2008 a 2018;
- Respondem a pelo menos, uma das questões de pesquisa.

Para a exclusão foram considerados artigos que:

- Não respondem a nenhuma das questões de pesquisa;
- Com acesso restrito, condicionado a pagamento.

Parte também importante na revisão foram os artigos que tratam da política pública educacional de educação em tempo integral e os conceitos absorvidos por gestores na implantação dessa política, transformada em escolas de tempo integral.

### 2.2.2. Total de trabalhos identificados na revisão

Foram identificadas 133 publicações que, após a seleção restaram pertinentes à temática abordada e aptas a responderem às questões de pesquisa, os seguintes trabalhos: 6 Dissertações; 6 Teses e 26 Artigos Científicos, perfazendo o total de 38 trabalhos (Quadro 3).

**Quadro 3– Lista de publicações arroladas na revisão, na sequência cronológica.**

N	Autor	*Classificação	Ano	Categoria/ Questão de Pesquisa (QP)
1.	BARROS	D	2008	QP1, QP3, QP4.
2.	SOUZA	AC	2008	QP1, QP4.
3.	BRANDÃO	AC	2009	QP1, QP4
4.	CAVALIERE	AC	2009	QP1, QP4.
5.	GUARÁ	AC	2009	QP1, QP2, QP4.
6.	DIAS	D	2009	QP1, QP2.
7.	MAURÍCIO	AC	2009	QP1, QP4.
8.	RIBETTO	AC	2009	QP1, QP3, QP4.
9.	CAVALIERE	AC	2010	QP1, QP3, QP4.
10.	AQUINO et al	D	2011	QP1, QP3, QP4.
11.	CASTRO et al	AC	2011	QP1, QP2, QP4.
12.	SAVIANI	AC	2011	QP1, QP3.
13.	NUNES	D	2011	QP1, QP2, QP3.
14.	MENEZES	AC	2012	QP1, QP2, QP3, QP4.
15.	LECLERC; MOLL	AC	2012	QP1, QP4.
16.	OLIVEIRA	T	2012	QP1, QP2, QP4.
17.	MIRANDA et al	AC	2013	QP1, QP3, QP4.
18.	ALVES	D	2013	QP1, QP3 .
19.	COELHO et al	AC	2013	QP1, QP3, QP4.
20.	TENÓRIO; SCHELBAUER	AC	2013	QP1, QP4 .
21.	ANDRÉ	AC	2013	QP1, QP3.
22.	CAVALIERE	AC	2014	QP1, QP4 .
23.	COELHO; MARQUES	AC	2014	QP1, QP4.
24.	LIBÂNEO	AC	2014	QP1, QP4.
25.	DOS SANTOS; SILVA; DA SILVA	AC	2015	QP1, QP3.
26.	ABDULMASSIH	T	2015	QP1, QP4.
27.	ALENCAR; SOUZA	AC	2016	QP1, QP3, QP4.
28.	SILVA; DE SOUZA; CUNHA	AC	2016	QP1.
29.	PEREIRA	T	2016	QP1, QP3, QP4.
30.	COELHO	AC	2016	QP1, QP4.
31.	COELHO; MAURÍCIO	AC	2016	QP1, QP3, QP4.
32.	GOMES	T	2016	QP1, QP3, QP4.
33.	ROSA	T	2016	QP1, QP2, QP3, QP4.
34.	SCHMITZ; SOUZA	AC	2016	QP1, QP2, QP4.
35.	PARENTE	AC	2017	QP1, QP3, QP4.
36.	MARQUES	T	2017	QP1, QP3, QP4.
37.	OLIVEIRA)	D	2018	QP1, QP3, QP4.
38.	HERNANI; GONÇALVES	AC	2018	QP1, QP4.

Legenda: \*AC – Artigo Científico; D – Dissertação; T – Tese; QP – Questão de Pesquisa

**Fonte:** Dados da Pesquisa (GRIMM, 2019)

Estes trabalhos são analisados no próximo capítulo e pontos convergentes ou divergentes neles identificados, servem, também, de base para análise dos dados coletados na presente pesquisa.

### 3. POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Inicialmente, esse capítulo conceitua Políticas Públicas e Políticas Públicas Educacionais no Brasil, a partir da leitura dos autores clássicos na área. Em seguida, traça um breve relato histórico da política educacional, os principais conceitos sobre o *Modus Operandi* da política de educação no Brasil.

#### 3.1 Abordagem Conceitual

Conceituar termos ou áreas do conhecimento com os quais se pretende trabalhar é essencial para o perfeito entendimento e compreensão destes, bem como dos desmembramentos e impactos ao longo de sua trajetória nas sociedades.

Embora não havendo uma expressiva literatura na Língua Portuguesa, políticas públicas (*public policy*) é atualmente, um tema que permeia todo o universo social das nações mundo afora, em razão da constante necessidade da resolução de conflitos diversos, presentes diariamente nas relações humanas. Sobre estes conflitos explica Rua (1997, p. 1)

As sociedades modernas têm, como principal característica, a diferenciação social. Isto significa que seus membros não apenas possuem atributos diferenciados (idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, setor de atuação profissional, etc), como também possuem ideias, valores, interesses e aspirações diferentes e desempenham papéis diferentes no decorrer da sua existência. Tudo isso faz com que a vida em sociedade seja complexa e frequentemente envolva conflito: de opinião, de interesse, de valores, etc.

Nesse contexto, a política pública se apresenta como um elemento de coerção capaz de atuar, mediar e resolver os enfrentamentos e carências das sociedades atuais.

Eis a questão pela qual essa Ciência tem sido amplamente difundida, especialmente no pós-guerras, onde o papel do estado é crescente com o desenvolvimento das nações, a consolidação das democracias e a expansão e industrialização das cidades, que demandavam novas relações sociais, em especial, novas relações de trabalho e poder.

A clássica frase de Aristóteles “o homem é um animal político”, um ser político por natureza, traduz a dimensão e a relevância da política no contexto das sociedades, pois envolve tudo o que está relacionado à vida cotidiana (HEIDEMANN, 2009, p. 28).

Como Ciência, a área de políticas públicas avançou em busca de mediar os conflitos e reivindicações sociais surgidas a partir do novo panorama que inaugura o

século XX. Estas políticas tinham e têm como missão, auxiliar os governos na busca por ferramentas públicas capazes de atender às necessidades coletivas, mais explícitas no seio das sociedades modernas.

Assim, alguns estudiosos se destacaram na definição destas políticas públicas, com foco no diálogo, racionalidade e interesses diversos na busca por soluções de caráter coletivo. Estas devem ser implantadas ou implementadas pelos governos, para regular e suprir as constantes necessidades, surgidas no seio das sociedades, especialmente, as industrializadas.

Considera-se quatro grandes autores como fundadores das políticas públicas, assim identificados por Souza (2006, p. 23):

Laswell (1936), introduz a expressão *policy analysis* (análise de políticas públicas) como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e ainda, como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.

Simon (1957), trouxe o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional.

Lindblom (1959), questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio.

Easton (1965), sua contribuição foi consolidada ao definir a política pública, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente.

Estes autores, trouxeram para as políticas públicas (PP), conceitos e definições que refletiam os anseios do contexto político, econômico e social da época. Com eles as PP consolidaram-se como uma importante área do conhecimento, necessária aos governos na implantação ou implementação de suas instituições. Em uma perspectiva mais atual, parafraseamos Dye (2005), de acordo com este cientista político, política pública é tudo o que os governos decidem fazer ou deixar de fazer, ou seja a decisão de não fazer, mesmo representando um ato negativo, também decorre de uma decisão política.

Segundo Souza (2006), a política pública como área de conhecimento e disciplina acadêmica, surgiu nos EUA. Na Europa, essa ciência surgiu como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado, o governo, produtor por excelência, de políticas públicas.

Na América Latina, parafraseando Souza (2006), as políticas públicas ainda não conseguiram formar coalizões capazes de assegurar e impulsionar o desenvolvimento econômico e promover a inclusão social da grande maioria de suas populações.



No Brasil, as políticas públicas ganharam impulso com o advento da industrialização, no século XX, a partir das transformações exigidas pelo novo contexto do progresso e das relações de trabalho. O estado precisava regulamentar o mercado e, principalmente, atuar diante das questões sociais oriundas do cenário industrial emergente. Neste cenário, o desenvolvimento figura como a nova ordem a ser estabelecida e o estado precisa atuar com rigor para assegurar o ambiente necessário à consolidação da realidade desenvolvimentista.

### **3.2 Política pública educacional no Brasil: um breve relato.**

Ao longo da história, a humanidade busca se reinventar para encontrar respostas e soluções aos problemas de sua época, aprimorando seus fazeres e saberes. Assim, vai deixando incontestável legado, que permite às gerações posteriores uma ampla reflexão, além de experiências e modelos, que vão se transformando, adequando-se à realidade de cada era.

A constituição das sociedades, das estruturas e das organizações sociais trouxeram novas necessidades de organização e poder, dando lugar ao surgimento dos estados nacionais e suas estruturas hierárquicas.

A partir de então, o ser humano passa a delegar ao estado, a mais valiosa de suas riquezas, sua liberdade, seus direitos naturais e, nessa concepção, o estado assume o poder de fazer e responsabilizar-se pelo bem coletivo de seus cidadãos. Nesse contexto, o desenvolvimento do aparato estatal segue o curso das necessidades de seus cidadãos, em busca do progresso e de melhorias constantes em todos os aspectos essenciais à sua consolidação.

Sobre o progresso afirma Heidemann, (2009, p. 32):

A ideia do progresso embala a humanidade ocidental há quase quatro séculos. Em seu curso, ela iniciou e consolidou uma revolução pragmática na cosmovisão humana. Depois de superada sua visão romântica e simplista, ela gerou um novo ideal, o ideal do desenvolvimento, que, por sua vez, reclamou o surgimento do conceito de políticas públicas, como também os desdobramentos conceituais e operacionais que estas políticas implicavam.

Para o avanço dessa evolução, o estado necessitava consolidar seu poder, considerando as carências de seus cidadãos e de sua engenhosa estrutura, especialmente no cenário desenhado pelo progresso. Aos poucos o estado vai se transformando pelas relações do mundo do trabalho, passando do manufaturado, com domínio de toda a produção e comercialização, ao processo de industrialização.

Esse novo contexto, que chegou para mudar em definitivo todos os conceitos e práticas entre o trabalho, a geração de riquezas e a nova estrutura política, social e econômica, requer do estado uma postura capaz de definir e assegurar os serviços essenciais à manutenção da ordem e condições básicas de seus cidadãos. A partir da nova realidade imposta pela industrialização, as relações familiares sofrem, também, profundas e irreversíveis transformações.

Fenômeno do século XX, a provisão de serviços sociais, cobrindo as mais variadas formas de risco da vida individual e coletiva, tornou-se um direito assegurado pelo Estado a camadas bastante expressivas da população dos países capitalistas desenvolvidos (ARRETCHE, 1995, p.1).

Este fenômeno, denominado *welfare state*, caracterizado pelas políticas do bem-estar social, tem seu ápice no pós-guerras, expandindo-se para além das fronteiras das nações desenvolvidas, onde os programas sociais, em suas mais diversas áreas, já estavam consolidados com políticas públicas de proteção aos menos favorecidos, maioria da população.

As nações em incipiente formação de seus processos de industrialização, vêm nestas políticas uma possibilidade de assegurar determinado equilíbrio entre as forças de trabalho e as necessidades básicas da população. Este equilíbrio dava-se por meio de benefícios sociais, de caráter coletivo, essenciais às classes trabalhadoras, responsáveis pelas transformações no mundo do trabalho e, portanto, pela transformação do capitalismo e industrialização dos países.

No contexto das políticas sociais, a política educacional é, sem dúvida, uma das questões mais perturbadoras e inquietantes, objeto de grandes debates, estudos e formulações. Nesse campo, diferentes formas de visão e gestão, mudaram o rumo da história e do desenvolvimento das nações, moldadas pelas tomadas de decisões dos governantes, de acordo com suas aspirações e ideologias.

No Brasil, discutir a educação, nos sugere voltar aos primórdios da colonização e salientar o papel da igreja católica como protagonista dessa ação. Os colégios jesuítas permeados por uma pedagogia de caráter religioso-católico, marcada pela disciplina, rigidez, perseverança e hierarquia docente, eram a referência de educação no país. Os colégios jesuítas, destinados à classe social dominante, ofertavam o ensino em tempo integral, com um amplo currículo de formação do indivíduo para a vida.

Isto significa que, ao contrário do que muito se propaga, a educação em tempo integral se faz presente desde os mais remotos tempos de nossa história de país

colonizado. Todavia, esta educação era restrita e seletista, apenas um pequeno percentual da população brasileira tinha acesso.

A hegemonia jesuítica de norte a sul do Brasil estendeu-se até a expulsão destes, ocorrida com as reformas pombalinas em 1759. O primeiro-ministro português, Sebastião José de Carvalho e Mello “Marquês de Pombal”, no pacote de suas reformas desarticulou o único sistema educacional até então existente no Brasil, estabelecendo novos conceitos para o ensino, que não conseguiam alcançar êxito, na colônia.

Sobre essa desarticulação, Oliveira, (2004, p. 947) relata:

Da expulsão até as primeiras providências para substituição dos educadores jesuítas decorreram 13 anos. Neste período, desmantelou-se parte da estrutura administrativa do ensino jesuítico: substituiu-se a uniformidade de sua ação pedagógica pela diversificação das disciplinas isoladas. O Estado tentou assumir, pela primeira vez, os encargos da educação, mas os mestres leigos das aulas e escolas régias, recém-criadas, se revelaram incapazes de assimilar toda modernidade que norteava a iniciativa pombalina.

Em uma nova conjuntura, atrelada intimamente às questões de cunho político, econômico e social, a educação brasileira, viveu um período de grandes lacunas e desencontros, até o advento da chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808. Neste período, estabeleceu-se um tempo de intenso fervor cultural e novas propostas passaram a figurar no cenário nacional, com a criação de espaços de estudos e pesquisas, inclusive os primeiros cursos superiores, as primeiras faculdades foram implantadas para formação superior.

Passada essa era joanina, o país chegou à independência, desprovido de qualquer organização do sistema de ensino e das políticas educacionais. Contudo, a herança do império possibilitou a formação de intelectuais, que passaram a debater arduamente as questões econômicas e sociais. A questão da necessidade de mudanças nas políticas educacionais do país, figuravam nos discursos e criação de grupos e movimentos sociais. Suas ideologias, divergentes ou convergentes, suscitavam a educação como urgente e necessária para o desenvolvimento do país e o alcance da cidadania. (SILVA; SOUZA et al, 2016, p. 2) descrevem

O descaso para com a escola pública brasileira e seu atrelamento aos interesses econômicos e sociais, no final do século XIX e início do século XX, levou diferentes intelectuais brasileiros, a se manifestarem e lutarem, a partir da década de 20, do século XX, por melhoria na escola primária destinada aos filhos da classe trabalhadora..

A partir da década de 1920 e, mais precisamente 1930, quando o país iniciava seu processo, ainda incipiente, de industrialização e fortalecimento da economia, surgiram, diversos movimentos de intelectuais.

Estes movimentos, traziam em seu âmago, visões amplas e divergentes sobre as políticas sociais, em especial sobre a política de educação existente. Os intelectuais, uniam-se, de acordo com suas ideologias e concepções, propondo mudanças que coubessem no novo cenário mundial, justificando a realidade que se apresentava (SILVA et al. 2016, p. 11), sobre este período, afirmam que

A partir dos anos 20, no século XX, apresenta-se um quadro que contém um embate entre concepções pedagógicas que tentam se estabelecer como diretrizes orientadoras para a elaboração das políticas e reformas educacionais no Brasil. Todavia este embate, longe de se encerrar, irá permear as lutas ideológicas travadas no meio educacional, civil e político durante todo o percurso histórico da História da Educação no Brasil até os dias atuais.

Com o decorrer do desenvolvimento do país, vários contextos e processos, forçavam o estado a tomar para si a responsabilidade da educação. Mudanças foram implementadas para atender às demandas decorrentes das transformações e das relações de trabalho, oriundas da industrialização que se estabelecia.

Buscando meios para regular a política pública de ensino do país, que ao longo dos séculos foi marcada pela exclusão e descrédito que se perpetuaram, a política de escola de tempo integral se revela uma ferramenta de avanço, sinalizando novos rumos para o sistema de ensino público brasileiro.

Cabe destacar que nem sempre tal política é embasada na concepção de educação integral, ou seja, frequentemente pensa-se a ampliação do tempo escolar, numa perspectiva assistencialista, em que a escola torna-se tão somente um lugar seguro onde os pais deixam seus filhos, enquanto estão no trabalho.

Portanto, diante do cenário exposto, torna-se relevante o levantamento do Estado da Arte sobre Educação Integral, o qual é tratado no próximo capítulo.

## **4. O ESTADO DA ARTE EM EDUCAÇÃO INTEGRAL**

As discussões acerca das políticas públicas educacionais no Brasil, nas últimas décadas, têm sido pautadas pela adoção de políticas de oferta de escolas de tempo integral. Os governos, em suas diversas esferas, vêm concentrando esforços na elaboração, estruturação, implementação e financiamento de políticas que possibilitem a permanência do aluno em período integral, oferecendo no contraturno atividades diversificadas, diferenciadas do clássico currículo disciplinar.

Neste ambiente de discussões sobre uma nova concepção de política educacional a ser adotada no Brasil, cabe retomar o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Este foi, sem dúvida, um marco e um referencial nos debates e propostas para uma educação capaz de atender às necessidades de formação integral do cidadão.

A partir deste pressuposto, o presente capítulo analisa os trabalhos identificados na Revisão Sistemática da Literatura, que abordam, especificamente, as questões pertinentes à Educação Integral.

### **4.1. Considerações iniciais**

É consenso entre estudiosos, pesquisadores e autores que, a política educacional no Brasil, passa por certo modismo, o que dificulta a compreensão das diferenças conceituais entre escola de tempo integral e educação integral. Destaca-se que a segunda tem seus alicerces na concepção de Anísio Teixeira, que vislumbra a jornada ampliada como indispensável para assegurar ao aluno uma formação completa, tornando-o apto ao exercício pleno da cidadania.

A escola de tempo integral, de certa forma tem se tornado uma bandeira política em grande parte dos municípios brasileiros, sendo o propósito do tempo escolar ampliado, ainda um grande desafio aos gestores públicos e à sociedade.

“A questão da qualidade do ensino, garantindo a progressão escolar com efetiva aprendizagem, no entanto, apresenta-se ainda hoje, como um dos principais desafios dos gestores da educação” (BRANDÃO, 2009, p. 100).

Ao longo dos estudos científicos citados nesta pesquisa, constata-se o posicionamento de diversos autores como Cavaliere (2002, 2010, 2014; Brandão (2009); Moll (2009); Coelho, Maurício (2016), acerca das deficiências no campo das políticas educacionais no Brasil e as adversidades a serem enfrentadas por educadores, gestores e

sociedade, para que o ensino público ofertado em tempo ampliado seja capaz de trazer formação, informação e transformação.

Segundo Brandão (2009), somente o acesso à escola, não garante a cidadania para o exercício da democracia. Os índices da educação brasileira, ainda são os piores no cenário mundial, refletindo os baixos padrões de escolaridade oferecidos nas redes públicas de ensino do país, ainda que os índices de acesso e permanência, demonstrem um avanço positivo nos últimos anos.

Castro; Lopes (2011, p. 266) em uma pesquisa sobre os desafios e possibilidades da educação na rede pública do estado de São Paulo, com a perspectiva de melhoria e ampliação do Ensino Fundamental, com a implantação das escolas de tempo integral, afirmam que a organização do espaço e tempo escolar não foi alterada substancialmente.

Nesse mesmo entendimento, Barros (2008, p.150), argumenta que

para que as instituições educacionais realizem seus trabalhos com legitimidade da sociedade, faz-se necessário que se reveja a maneira como a qualidade vem sendo tratada no âmbito escolar, uma vez que na escola de tempo integral essa qualidade, deve estar referenciada nos valores sociais de emancipação.

Cavaliere (2009); Guará (2009); Maurício (2009); Da Costa; Hora (2013), abordam a temática escola de tempo integral e educação integral numa perspectiva de elucidar a real proposta de ampliação do tempo escolar, considerando não o tempo ou o contexto social. Mas sim, uma formação ampla do aluno em todas as suas dimensões, conforme propõe a concepção de formação cidadã, idealizada por Anísio Teixeira.

A concepção de educação integral adotada neste trabalho, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que “esta integralidade se constrói por meio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente” (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Aquino e Kassouf (2011, p. 26), em um estudo de avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo, concluíram que “os dados analisados dos alunos das escolas de tempo integral não apresentaram grandes diferenças de resultado, em termos de proficiência e aprovação escolar, relativamente aqueles que frequentaram as escolas tradicionais”.

E ainda, que a ampliação do horário escolar , por si só,

não garante ganhos em termos de qualidade de ensino. Os resultados encontrados sinalizam que as atividades realizadas no tempo extra não

contribuíram muito para que os alunos obtivessem melhores proficiências em Matemática e Língua Portuguesa, ou para que as escolas apresentassem uma melhora acentuada nas taxas de aprovação.

Outros estudos de casos, identificados nesta revisão da literatura, avaliaram o impacto da implantação das escolas de tempo integral no país e chegaram a conclusões similares a de Aquino e Kassouf (2011) e Nunes (2011, p. 82), que, sobre o estudo de caso numa escola pública do Guará – DF, relata:

A relação das variáveis *tempo, espaço e currículo* é muito delicada e depende da realidade de cada escola. Pudemos refletir primeiramente que a linha de separação de cada uma delas é muito tênue. A relação entre estas três variáveis e o processo de ensino-aprendizagem, foi um dos objetivos específicos de tal trabalho. Observamos através dos resultados obtidos que até o momento não há relato de que os alunos tenham melhorado o índice de seus processos de ensino-aprendizagem pela presença na educação integral.

Estes relatos, constantes na maioria das pesquisas realizadas no país acerca dessa “nova” proposta educacional, apontam que muito se necessita fazer para que ocorram mudanças efetivas nos processos de ensino e aprendizagem no ensino público brasileiro.

Miranda e Santos (2013, p. 1087), afirmam que:

O “novo” modelo de escola ou a inovação pretendida se limita ao aumento da carga horária diária, influenciando pouco nos aspectos realmente qualitativos do ensino, como currículo, relação entre professor e aluno, avaliação e processo de ensino-aprendizagem. A inovação que a escola integral produz ou os “novos tempos” que apregoa, em verdade, se constituem em repetição ou ampliação do que a escola de tempo parcial já oferecia. De modo que o “novo” permanece no campo do discurso, podendo contribuir para legitimar as propostas em curso e, de certa maneira, para estabelecer um consenso em torno de sua pretensa efetividade .

Com efeito, apreende-se que essa “nova” política educacional, em plena expansão no Brasil, traz consigo raízes profundas de segregação entre escolas de tempo integral e educação integral.

Libâneo (2014, p. 15), em seu artigo “Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino e aprendizagem?” ratifica que “há suficientes indícios na pesquisa de que, com raras exceções, a ampliação da jornada escolar tem se restringido a propiciar experiências de convivência social e ações socioculturais”. O autor analisa, ainda, que há uma lacuna entre o que se prega e o que realmente ocorre, pois a

ideia que se divulga é de que a escola de tempo integral articule e integre educação e formação, no sentido de articular atividades diversificadas não diretamente ligadas aos conteúdos com o ensino. No entanto, não é o que se vê, pois, as atividades diversificadas (arte, esporte, etc.) estão desvinculadas das ações de ensino-aprendizagem (ibidem).

Ribetto e Maurício (2009, p. 146), fazem uma análise das diversas pesquisas e produções científicas ao longo de duas décadas, acerca da educação em tempo integral no

Brasil e concluem: “É importante destacar que o aumento do número de artigos produzidos e publicados, impressos ou disponíveis na internet, mostram a persistência das questões relacionadas à política pública de educação em tempo integral nesses 23 anos”.

E, ainda na perspectiva da produção e discussão dessa temática, acrescentam que a produção é variada, tanto em termos do nível de formação, quanto ao vínculo institucional dos pesquisadores, que veem participando ativamente das pesquisas sobre o tema e contribuindo, assim, para “a instauração do debate público sobre educação pública em horário integral no Brasil”. Os autores avaliam como positivo esse movimento, uma vez que

uma constatação promissora atravessa esses trabalhos: a formação de grupos de estudo e de grupos de pesquisa nas universidades, a organização de eventos acadêmicos direta ou indiretamente relacionados ao tema e a livre disposição de artigos nas diferentes bases de dados da internet têm colaborado nessa contínua revitalização do tema (ibidem).

Tenório e Schelbauer (2013, p. 17), analisam a educação integral a partir da visão de Anísio Teixeira e destacam que, respaldado na corrente pragmatista de Dewey, Teixeira defendia uma educação que representasse uma ação libertadora e progressista, que entende a educação como detentora de força, capaz de libertar o homem e prepará-lo para a cidadania.

Transcorridas décadas e inúmeros projetos, ações e legislações implantadas ao longo desse período, os autores chamam a atenção para os frustrantes e descontínuos resultados da educação brasileira, especialmente na perspectiva de uma educação integral e afirmam, apesar da “inegável contribuição de Anísio Teixeira para a escola pública brasileira, “o seu sonho nunca veio a se concretizar de fato”. E, ainda analisando os problemas ainda enfrentados pela educação pública no país, informam que

adentramos a primeira década do século XXI sem experimentarmos uma educação que seja de fato, de qualidade, capaz de preparar o sujeito para a sua inserção plena na sociedade, tal como almejava Anísio Teixeira. Esse é um debate que ainda deve ocupar boa parte do nosso tempo, pois, na sociedade brasileira, capitalista, onde estamos inseridos, será que teremos as condições materiais necessárias para o favorecimento desta educação? Ademais, é preciso partir da compreensão da realidade na qual nos inserimos e não deixar de mobilizar esforços a fim de continuar lutando por uma educação emancipadora do homem, uma educação que tenha qualidade social em nosso país (ibidem).

Parente (2018, p. 425), fica explícita a necessidade da formulação de políticas de educação integral em tempo integral, articuladas à perspectiva de uma formação humana



o mais integral possível, ou seja, a mais oportunidades educacionais. Somente isso justifica ampliar o tempo de escola, entretanto

com base no exposto, nem sempre as políticas aqui citadas estão embasadas nessa concepção de formação humana e, muitas vezes, articulam-se apenas à melhoria de certos índices educacionais, supondo-se que a simples ampliação do tempo de escola levará à melhoria do desempenho em testes padronizados.

Alencar e Souza (2016, p. 246), corroboram, ao defender a necessidade de mudanças nas estratégias adotadas na ampliação do tempo escolar, pois

a perspectiva de pensar a escola de tempo integral como o local de atendimento das camadas populares, apenas como estratégia de suprir carências, necessidades básicas de alimentação, saúde, segurança, atividades desportivas, distancia se cada vez mais dos pressupostos de construir uma escola que possibilite o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos em diferentes dimensões.

Ainda sobre concepções e práticas que envolvem a política de escola de tempo integral e educação integral, (ROSA, 2016, p. 203) constata, “A nosso ver, o sentido do termo “integral” está consubstanciado no fato de uma educação que visa à formação do ser humano em todas as suas dimensões (física, emocional e cognitiva)”. O que ainda parece ser um dos desafios da educação brasileira, para a promoção de uma educação integral.

Com a expansão da política de escola de tempo integral, os estudos de caso em inúmeros municípios brasileiros se multiplicaram, permitindo um olhar atento de estudiosos em vários níveis de pesquisa, tratando, em especial, da qualidade desse tempo escolar ampliado e dos resultados obtidos na modalidade.

Alves (2013), Dos Santos; Silva; Da Silva (2015), Pereira (2016), Gomes (2016), Oliveira (2018), também realizaram estudos nas redes públicas de ensino, com a perspectivas de avaliar o impacto da implementação da política de escola de tempo integral e seus desdobramentos, com foco na educação integral e formação cidadã.

É inegável o papel social exercido por essa “nova” escola, especialmente às camadas mais vulneráveis da população e melhorias visíveis na infraestrutura de grande parte dessas escolas. Apesar disso, ao questionar a qualidade do ensino e as condições de infraestrutura, currículo, formação docente e metodologias da escola de tempo integral, é consenso entre os estudiosos a necessidade de avaliar e buscar a implementação de ações, imprescindíveis à efetividade do ensino e à formação plena do aluno.

Gomes (2016, p. 284), em um estudo na rede municipal de educação de Goiânia, relata:

A descontinuidade de orientações e de propostas, na mediação entre o prescrito e o vivido, contribuiu para reforçar as percepções dos professores acerca da

improvisação da política, justificando, por meio de discursos e práticas reiteradas no cotidiano escolar, o desconhecimento da política da SME e, principalmente, os objetivos e as finalidades das EMTI. Nesse contexto, na maioria das vezes, o que orienta o desenvolvimento da proposta são as práticas cotidianas imitadas e repetidas com vistas à garantia do cumprimento formal das prescrições repassadas, sobretudo, pelos apoios pedagógicos nas visitas de acompanhamento in loco às escolas.

Schmitz e Souza (2016, p. 576), destacam o fato de que a escola integra a rede de instituições de proteção infanto-juvenil. Todavia, alertam que seu papel fundamental de ensinar, jamais pode ser desviado. Este papel refere-se à “transmissão de conhecimento e saberes às novas gerações para a aquisição de competências e habilidades”. Esta é a perspectiva que deve “prevalecer como seu objetivo maior, dando a estes alunos condições não somente de competir no mercado de trabalho, mas sim, de uma formação multidimensional”. Ou seja, a escola de tempo integral pode e deve contribuir para proteger crianças e adolescentes dos perigos da rua, mas fundamentalmente “espera-se que [ela] propicie a aprendizagem em uma perspectiva multidimensional, mais do que proteção e cuidados ou uma função propedêutica de preparação para a vida futura”.

Debates sobre as diferenças conceituais entre escola de tempo integral e educação integral, sobre as perspectivas para o currículo nestas escolas, as necessidades de adequação da infraestrutura escolar, bem como sobre a formação docente, tem sido objeto de estudos e discussões de vários autores.

Há um norte comum nestes estudos, no que se refere à busca pela efetividade da educação integral, na compreensão do que se deseja ao ampliar a jornada escolar do aluno. Contudo, das diversas variáveis essenciais à efetividade da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, a formação docente fundamentada num currículo eficaz, configura-se como uma das ações prioritárias para esse alcance.

Ao abordar o currículo para as escolas de tempo integral, há que se considerar uma série de situações bastante específicas da rotina escolar em jornada ampliada. É preciso considerar a necessária integração entre as atividades desenvolvidas em todo o período e, inclusive, o vínculo entre corpo docente e discente, posto que estamos tratando de 9 (nove) horas diárias de convivência escolar.

#### **4.2. Política Pública de Educação Integral, no Brasil.**

Num contexto de elevada precariedade e deficitário sistema de ensino, surgem no início do século XX, diferentes orientações de ideologias e projetos educacionais distintos. Cada uma dessas correntes ideológicas buscava moldar suas propostas de

políticas voltadas às práticas educacionais, que melhor atendessem a seus anseios econômicos e sociais, sob pesadas críticas ao sistema educacional brasileiro, pobre, excludente e ineficaz, vigente na época, (CAVALIERE, 2010, p. 3) reitera que

As conseqüências do processo de urbanização e industrialização, a crescente, e cada vez mais visível, desigualdade social e as mazelas dela decorrentes geraram nesse período, de maneira generalizada na intelectualidade e na classe política, um forte apelo pela valorização e pela transformação da educação escolar.

A autora destaca também, a chegada do intelectual Anísio Teixeira neste cenário, com a seguinte descrição:

O ingresso de Anísio Teixeira no campo educacional foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil via diferentes áreas de estudo e diferentes autores, inicialmente europeus. Àquelas primeiras influências renovadoras somaram-se, ao final da década de 20, a americana, tendo sido Anísio Teixeira seu principal divulgador. A crítica e a renovação foram, portanto, os pontos de partida de suas atividades (ibidem).

Cavaliere ressalta a relevância da atuação de Anísio Teixeira, no contexto nacional. No momento em que ocorria o processo de industrialização e urbanização, num país de analfabetos, emergiram os diversos movimentos de intelectuais, preocupados em abolir a tradicional e discriminatória educação brasileira instituída. Nesse cenário, Teixeira e os pioneiros da educação nova, apresentaram uma proposta capaz de atender às necessidades de formação integral do indivíduo.

Eles propunham uma escola pública gratuita, obrigatória e laica, com uma proposição pedagógica centrada nas concepções de estudiosos como John Dewey, notadamente o mais expressivo dos representantes da corrente pragmatista e fonte de inspiração para um dos maiores defensores de uma profunda reforma no sistema educacional brasileiro, Anísio Teixeira.

Teixeira (1977, p. 129), afirmava que, com os efeitos do processo de industrialização, o papel da educação primária advinda da família foi suprimido e que à escola caberia preparar-se para assumir, a partir de então, a missão de formar integralmente os indivíduos dando-lhes “oportunidades completas de vida”.

Cavaliere (2010, p. 3) descreve que Anísio Teixeira

passou a desenvolver, gradativamente, com base no pragmatismo americano, uma concepção de educação escolar ampliada, que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar. Durante todo o seu percurso como administrador e como intelectual, permaneceu fiel à visão de educação escolar

que procurou reinventar, tendo como referência e finalidade a realidade educacional brasileira .

Referência na temática educação integral, Teixeira concebia a educação como um direito natural devido aos cidadãos e, portanto, não poderia se limitar a uma formação restrita a conteúdos formais, transmitidos repetidamente pelos professores, sem a participação efetiva do aluno. Parafraseando o autor, pode-se afirmar que não se educa para a vida, pois a educação é a própria vida.

A educação defendida por Teixeira deveria ser integral, formadora, completa na sua missão de formar cidadãos conscientes, capazes de exercerem sua cidadania de forma plena. Daí a necessidade de mais tempo na escola, “tempo ampliado” para que todo esse processo de formação pudesse acontecer, em espaços adequados à proposta de educação integral. A escola idealizada por ele, nas falas de (SILVA; DE SOUZA *et al*, 2016, p. 133) teria por preceito a

buscava a igualdade de direitos, de acesso e de permanência de todas as crianças à escola, principalmente às das classes populares, acreditava que as escolas deveriam estar fundadas em um ideal de educação que garantisse o desenvolvimento do ser humano em vários aspectos físicos, psicológicos, éticos, sociais.

A concepção escolanovista de Teixeira tinha como premissa uma educação baseada na reconstrução das experiências. Centrada na concepção de escola ativa de John Dewey, definitivamente desconsiderava a prática da educação bancária, hierárquica, disciplinar, legado da pedagogia jesuítica, responsável pela exclusão das classes mais carentes, resultando no alarmante índice de analfabetismo, que abriu o século XX no Brasil. Sobre o contexto educacional à época, Brandão (2009, p. 2) assim relata:

No início do século passado, a principal questão no campo da educação estava relacionada com a necessidade de ampliação do sistema de ensino para garantir a todos os cidadãos o direito à educação escolar. A democratização do ensino implicava políticas voltadas para a implantação de um sistema orgânico de escolas, com definição dos conteúdos obrigatórios (currículos) e desenvolvimento de critérios de seleção e formação de professores.

O autor chama a atenção para o foco na expansão, como característica principal da política educacional naquele momento, afirmando que a ampliação do acesso à escola, aos menos favorecidos, antes excluídos do processo, “ficou evidente o impacto das diferenças de socialização primária (familiar) sobre os processos de escolarização; a democratização escolar...”, motivando a discussão sobre a qualidade não somente da educação, mas também do ensino brasileiro.

Para compreensão da concepção de educação integral no Brasil, é imprescindível recorrer à obra de Anísio Teixeira, ainda que a expressão educação integral não esteja presente em suas literaturas. Os pensamentos deste defensor convicto e incansável de uma educação escolar ampliada em sua função de educar, perduram no pensar e fazer dos projetos educacionais que tratam do caráter público da educação escolar, formal.

Sobre o assunto, Cavaliere (2010, p. 3), detentora de um vasto estudo sobre a obra de Anísio Teixeira, avalia que seu ingresso no campo educacional

foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil via diferentes áreas de estudo e diferentes autores, inicialmente europeus [...] e, ao final da década de 20, a americana, tendo sido Anísio Teixeira, seu principal divulgador.

A autora destaca, ainda, que a crítica e a renovação foram pontos de partida das atividades de Teixeira. Crítica a um sistema inoperante, ineficaz e excludente. E, renovador em sua proposta de ampliação da oferta, mas também, e principalmente, de uma proposta pedagógica que desse às massas o acesso a uma educação transformadora.

Cavaliere (2010), destaca que a defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 1920, difundiu-se entre os intelectuais reformistas e apareceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento elaborado por 26 intelectuais que tinha como premissa a renovação educacional do país.

Ao longo de várias décadas, esforços e experiências diversas de intelectuais e governos, imbuídos do objetivo de ofertar aos cidadãos uma educação formadora e transformadora, foram desenvolvidas. Dentre eles, os espaços conhecidos como “escolas parque” de Anísio Teixeira (1900/1971); os Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps, de Darcy Ribeiro (1922/1997); os Centros Integrados de Atendimento à Criança, os Ciacs (1990/1992); os Centros de Atenção Integral à Criança, os Caics, (1992/1994) (GADOTTI, 2009, p. 22, 23, 24).

Estas e outras políticas públicas em âmbito nacional, estaduais e municipais foram implantadas ao longo do século passado, no sentido de corrigir as muitas falhas na formação, currículo e jornada escolar da educação brasileira. Todavia, o século XXI chegou e permanece o desafio para intelectuais, governos, educadores e sociedade, na construção de uma política pública educacional de qualidade, abrangente e continuada, que atenda às necessidades de formação da população, independentemente de sua condição social.

Em suas pesquisas, Barros (2008), Brandão (2009), Cavaliere (2009) argumentam que os debates atuais acerca da educação integral, em muito se confundem com as escolas de tempo integral. Assim, as políticas públicas ocupam-se da ampliação da jornada escolar, porém, sem o foco na formação integral e integradora e no desenvolvimento da capacidade para o exercício da cidadania.

Sobre as propostas atuais de tempo integral Gadotti (2009, p. 32, 33), afirma que “estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar ‘mais tempo na escola’ às camadas mais pobres da população”, reforçando a condição de que escola pública “precisa ser **integral, integrada e integradora**”. Remetendo à necessidade do envolvimento de todos os organismos presentes e atuantes na sociedade.

Ainda sobre as políticas públicas de ampliação do tempo escolar, na atualidade, Cavaliere (2002, p. 250) argumenta que “a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada”.

O governo brasileiro, imbuído da missão de cumprir as metas legais estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), vem empreendendo esforços junto aos estados e municípios, no avanço das políticas públicas de educação. E o foco destas, tem sido para além do acesso, a democratização e ampliação da jornada escolar.

Entretanto, as pesquisas sobre as políticas educacionais em vigor revelam que a concepção de educação integral, ainda não é realidade na maioria das iniciativas de estados e municípios brasileiros.

#### 4.2.1 Diferenças e semelhanças entre educação integral e escola de tempo integral.

Elucidar conceitos e práticas pedagógicas no contexto das políticas públicas de estado ou mesmo de governo, são essenciais para o atingimento de sua finalidade. Entretanto, como destaca Cavaliere, (2014), não há conceitos ou práticas firmados sobre o que seja educação integral escolar.

Ao implantar a política educacional de escolas de tempo integral, gestores, sociedade e os profissionais da educação, precisam ter clareza do que está se propondo por meio dessa ação. Embora haja o apelo visível das bandeiras político-partidárias alinhadas às demandas sociais, estas precisam encontrar fundamento teórico para sua consolidação.

Abdulmassih (2015, p. 109) corrobora ao abordar em sua tese essa imprescindível questão. Para a autora, ao falar em educação integral, o que deve estar em pauta é a concepção de educação ampla e não somente a ampliação da jornada escolar.

Convém destacar que a autora sustenta que nessa concepção mais ampla de educação, é fundamental que se compreenda a formação do aluno, de modo a atender às exigências do mundo contemporâneo, a formação de novas habilidades, competências e conhecimentos pertinentes à sociedade atual.

Cavaliere (2014, p. 1211), sobre as questões de caráter político-partidário, relata o ocorrido nas eleições de 2014, quando registra que

foi notória a presença da “bandeira” das escolas de tempo integral na campanha eleitoral de 2014 tanto para os cargos do Poder Legislativo como do Poder Executivo e em todos os partidos. Imaginando-se que, em geral, os candidatos estão sintonizados com as expectativas da população, o momento político reafirmou uma demanda social.

Questões sociais e educacionais são as principais demandas da sociedade brasileira e as agendas governamentais devem estar atentas, para a elaboração de políticas educacionais, que atendam aos alunos de maneira a dar condições para a permanência em jornada ampliada.

Essa jornada possibilita às famílias, em especial às mais carentes, condições de manterem seus filhos por mais tempo na escola, criando também uma expectativa quanto à melhoria de vida destes em um futuro breve. Assim, a escola pode ser instrumento de transformação da condição sócio-econômica, diferente daquela em que estão inseridos.

Brandão (2009, p.104) analisa como a educação tem sido instrumento importante na correção de problemas sociais, ao longo da história da educação brasileira. Ela ocupou-se da

saúde pública e higiene, no início do século 20; desenvolvimento econômico e social, a partir dos anos 50; e violência e marginalidade, mais recentemente, foram vistos como questões de políticas educacionais que utilizariam as escolas como meios de difusão de estratégias coletivas para eliminar as "chagas sociais" que afligem a sociedade.

Apesar da inegável contribuição social da escola, Guará (2009), Nunes (2011), chamam a atenção para as pseudos soluções adotadas para práticas educacionais, que propõem a ampliação da jornada escolar. Desvinculada de um projeto pedagógico escolar, buscando meramente a complementação ou ocupação do tempo do aluno, a escola em tempo ampliado, nada vai agregar frente aos desafios da educação brasileira, no que se refere à formação integral do educando, à preparação para vida e o exercício da plena cidadania.

Nessa concepção da busca por uma educação integral de qualidade, Brandão (2009, p. 105) se posiciona:

Meu argumento, ao propor a escola de tempo integral como o horizonte da melhoria da educação, centra-se no respeito à especificidade social dessa instituição – a de oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade, o que significa acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares. Essa legitimidade não me parece ser mera imposição das elites como uma determinada visão da sociologia do currículo defende, mas um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam a cidadania escolar.

No contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, a implantação das escolas de tempo integral tem sido o discurso de ordem desde o século XX, e vem ganhando espaço no cenário nacional, como a solução para as profundas omissões existentes na educação brasileira ao longo da história.

Contudo, embora essa seja uma política que beneficia a população, principalmente no contexto das transformações ocorridas nas famílias e na sociedade, há que se atentar para a fundamentação teórico pedagógica dessa política. Como bem definido por Brandão, precisa ir além da expectativa de dirimir as “Chagas Sociais” e compreender seu papel formador, integrador. Conforme a concepção anisiana, a jornada ampliada deve ser compreendida como ferramenta necessária à completa formação do aluno.

Autores que dedicam a enveredar-se por esse tão complexo, frágil e inconstante cenário educacional, são unânimes em chamar a atenção para as diferenças e semelhanças que aproximam ou distanciam as políticas educacionais implantadas ou implementadas pelos gestores públicos no campo educacional brasileiro, de uma proposta educacional com formação integral, como defendida por Anísio Teixeira.

Em um de seus estudos, Coelho e Hora (2013, p.185) conceituam educação integral.

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano .

O entendimento é que só há sentido pensar na ampliação da jornada escolar, na implantação de escolas de tempo integral, se considerar uma concepção de educação integral . Ou seja, a perspectiva é que este horário expandido, necessariamente represente a ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (GONÇALVES, 2006).

Gonçalves (2006, p. 130), também resgata um conceito de educação integral. Segundo o autor,



o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido em um contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial.

Ainda, no contexto das diferenças e semelhanças conceituais, evidenciadas a partir da literatura analisada, fica claro a necessária compreensão dos gestores, educadores e demais envolvidos no processo de formação do aluno, da importância do tempo expandido, mas também e, principalmente, do que se faz desse tempo.

Em muito pode acrescentar a jornada ampliada, se houver aproximação entre a escola de tempo integral e a educação integral. E, que o alcance da educação integral figure como objetivo principal, capaz de formar o indivíduo para a vida, sem as profundas e danosas falhas do processo educacional do Brasil, legado de sua colonização.

Uma Educação Integral em uma escola de tempo integral pode efetivamente apontar as condições diferenciadas para que acessem, permaneçam e aprendam no interior das escolas, aquelas crianças e jovens cujos pais foram excluídos e esquecidos, em função da obrigação de produzir sua vida material, reproduzindo eles mesmos a condição de seus pais e avós nas regiões mais pobres do país (LECLERC, 2012, p. 108).

Concluindo esta reflexão, cabe parafrasear Gonçalves (2006) para quem, falar em educação integral e de uma escola de tempo integral, longe de se constituir em modismo na educação pública, compreende a formulação de questões relevantes e atuais. É preciso pensar nas diversas proposições e formulações existentes, para além dos *slogans* educativos contemporâneos.

Convém aqui citar Menezes (2012, p. 150), ao afirmar que

se por um lado, graças, entre outros aspectos, à implementação de Programas, o Brasil deu a largada para lançar sua educação a patamares mínimos desejáveis, por outro, continua a necessitar de uma política consistente e sustentável, acima de interesses partidários momentâneos, que garanta o tão valorizado e necessário “padrão de qualidade” na educação.

Nesse sentido, o mais perturbador é que essa política pública pode ser desviada de sua finalidade. É fundamental ampliar os estudos e ir além das leituras superficiais ou de interesses que não atendam às questões sociais e de formação integral do cidadão.

#### 4.2.2 Educação em tempo ampliado e a jornada de trabalho dos servidores.

As novas propostas, projetos e ações alinhadas às necessidades de formação integral do aluno, requerem mudanças importantes, que impactam diretamente a rotina diária das escolas e dos servidores da educação, em especial sua jornada de trabalho.

A proposta de escola de tempo integral pressupõe a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, conseqüentemente, também exige a ampliação da jornada dos servidores para assegurar a realização das atividades propostas e a efetivação dos resultados esperados.

Ora, muitos professores, no modelo de tempo parcial, cumpriam suas jornadas de trabalho em mais de uma escola e mesmo assim, nas pequenas e médias cidades, tinham tempo, por exemplo, de almoçar com a família, o que não tem sido possível nas atuais organizações das atividades, nas escolas de tempo integral.

Se a escola é de tempo integral a jornada de trabalho também é, em vários projetos.

No Brasil, cresce o número de projetos na educação básica pública que têm como característica marcante a criação da jornada integral. A partir da abertura política, na década de 1980, algumas experiências ocorreram nessa direção, sendo a de mais longa duração e repercussão a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro. A partir da virada do século, com base no artigo 34 da LDB/96, intensifica-se o surgimento, nos sistemas públicos estaduais e municipais, de projetos que envolvem o aumento do tempo diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas (Cavaliere, 2007, p. 1016).

A autora reflete, também, sobre a qualidade do trabalho pedagógico, suscitando uma relevante discussão sobre o fazer pedagógico e a eficácia da modalidade de ensino em tempo ampliado na realidade das escolas públicas brasileiras.

Anísio Teixeira vê no tempo ampliado uma necessidade elementar para que o desenvolvimento das ações educativas ocorram com a qualidade necessária à preparação do sujeito para a vida. O tempo, considerando as possibilidades e expectativas nele depositadas, é fator preponderante em todos os contextos, no sentido de sua compreensão mais ampla de sociedade.

Para Cavaliere (2007, p. 1017), “a organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade”. Quando se trata do tempo escolar a importância revertida a esse tempo se torna mais expressiva, pois trata-se de uma das mais importantes referências para a vida familiar, social ou profissional.

Aquino e Nunes (2011) argumentam que, no contexto desse tempo escolar é preciso considerar todos os indivíduos inseridos direta ou indiretamente no processo.

Ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, significa também alterar as rotinas de professores, monitores, agentes educativos. Enfim, todos os envolvidos nesse amplo e ainda complexo modelo de jornada escolar ampliada, também são diretamente impactados por esta nova realidade escolar.

Na perspectiva de resignificar o tempo escolar para alunos, profissionais da educação, família e sociedade, a atuação do professor é de singular importância. Desse modo, é essencial que ele faça e sinta-se parte de todo esse complexo universo de formação/transformação cidadã.

A jornada de trabalho destes profissionais, assim como dos demais envolvidos no espaço de formação integral precisa ser e estar adequada. Durante toda a jornada sua atuação deve ser harmoniosa, equilibrada, intencionalmente planejada para articular a dimensão pedagógica, física e administrativa para que, os papéis ali desempenhados pelos diversos atores, possam propiciar a formação integral dos alunos. A escola precisa ser um ambiente onde haja prazer de estar e fazer parte dele, pois isso refletirá na convivência diária e nos resultados reais da aprendizagem.

Portanto, toda e qualquer política educacional, que se proponha a ofertar o ensino em escolas de tempo integral, necessita inicialmente, considerar todas as variáveis que vão do espaço físico adequado, currículo, ambiência propícia ao aluno e jornada de trabalho dos servidores que nela vão atuar. Gadotti (2000, p. 9) lembra que “a escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida. E porque passamos todo o tempo de nossas vidas na escola – não só nós, professores – devemos ser felizes nela”.

Considerar as condições de trabalho, especialmente as jornadas diárias enfrentadas pelos servidores é fator determinante de sucesso ou fracasso dessa política pública educacional, posto que a modalidade de escolas em tempo integral, traz consigo as expectativas da sociedade brasileira, de superação das profundas desigualdades sociais.

Ainda nessa perspectiva, relata Cavaliere (2007, p. 1018)

É preciso considerar ainda que, em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho .

No Brasil, o papel da escola está para além da oferta de uma educação formal, cabe à escola não apenas educar as crianças, mas também cuidar delas, assim, a escola precisa conjugar diferentes funções. Portanto, gestores, estudiosos, comunidade escolar e sociedade, ao pensar a escola de tempo integral e a educação integral do aluno, requer obrigatoriamente, pensar e debater sobre esta e outras variáveis culturais, para que sejam capazes de assegurar essa fundamental política para a formação plena dos cidadãos.

#### 4.2.3 Educação em tempo ampliado e a infraestrutura escolar

Outra variável de grande relevância para se fazer educação integral é a existência de espaços físicos adequados. “Construir e reformar escolas é condição *sine qua non* a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETIs” (CAVALIERE, 2014, p. 1213).

Esta afirmação de um dos principais nomes da literatura atual sobre educação integral e escola de tempo integral, reafirma a importância da construção ou ampliação física das escolas. A implantação dos programas depende de espaços adequados, que precisam não somente passar pela construção, como também por contínua manutenção.

Partindo dessa premissa, a ampliação do tempo escolar deve ser precedida de condições elementares ao seu funcionamento, a infraestrutura do espaço escolar necessita ser pensada criteriosamente. Os diferentes espaços devem atender plenamente às demandas educacionais dos alunos, visto que todos eles são ambientes educativos, portanto precisam ter condições adequadas ao desenvolvimento do aluno, em sua totalidade.

E ainda, pensando na funcionalidade dos espaços escolares, que essa infraestrutura deve oferecer a todos que ali atuam, Gonçalves (2006, p. 132), destaca que

uma escola deve apresentar condições adequadas, tanto físicas quanto organizacionais para funcionar, mas isso não basta. É preciso que algumas dessas condições existam *a priori*, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior.

Não se pode propor formação integral do indivíduo dando-lhe condições ínfimas, que o coloque em circunstância inferior, ou igual ao dos espaços e ambientes por ele frequentados, na grande maioria, fruto de sua condição econômica e social nada favorável.

Espaços escolares que possibilitem ao aluno resgatar sua autoestima, dignidade, que despertem o sentimento de pertencimento, têm potencial para estimular o desejo pela permanência e aprendizagem, oferecendo-lhe formação abrangente e capacitando-o para reclamar seu espaço profissional, social e humano, em condições de igualdade.

Anísio Teixeira, ao propor a jornada ampliada para a formação integral do aluno, dentre os diversos fatores que envolvem o processo, destaca a preocupação com os espaços para a oferta do ensino. Tais espaços mereceram especial atenção e estão descritos nos textos e práticas por ele adotados.

Cavaliere, (2010, p. 256) descreve a estrutura do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia:

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas- classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico.

Esta é uma estrutura ideal, mas mesmo que não a alcancemos plenamente, deve servir de norte para as políticas públicas para as Escolas de Tempo Integral.

No município de Palmas, objeto deste estudo, por ocasião da implantação da política de escolas de tempo integral, a temática da infraestrutura escolar, apresentou-se como condição essencial, permeando as discussões e estudos.

Sobre a implantação dessa política educacional em Palmas, afirma (DIAS, 2009, p. 17)

No contexto de Palmas, a implantação do horário integral, no sistema municipal de educação de Palmas já é uma realidade, com metas crescentes de novas unidades de ensino a serem implantadas em diversos bairros da capital. Dessa forma, surge a preocupação em estabelecer diretrizes de projeto arquitetônico para beneficiar essas escolas, conseqüentemente com uma estrutura física adequada ao clima e às atividades oferecidas no currículo de horário integral.

É notória a relevância da infraestrutura escolar, para o desenvolvimento das ações propostas no currículo das escolas de tempo integral, sejam elas construídas ou adaptadas para a oferta da modalidade.

Há que se considerar também diversas variáveis, entre elas o clima. Sendo o Brasil um país de clima tropical e dimensões continentais, cada região, precisa contemplar este fator determinante em seus estudos e discussões prévias. Para a implantação da oferta de escola em tempo integral, todas as condições que favoreçam o bem estar, conforto e ambiência, se convergem para a promoção de um espaço educativo em toda sua dimensão.

Desse modo, conclui-se esse tópico refletindo que, para a efetivação de uma política pública educacional, abrangente, integral e transformadora, esforços e recursos precisam estar disponíveis não só na implantação, mas, ao longo de todo o processo que abrange o desenvolvimento da política.

#### 4.2.4 Educação Integral e a formação do professor.

No decurso deste estudo, são tratadas abordagens pertinentes aos diversos assuntos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, nas escolas de tempo integral, considerando a formação integral como propósito maior. Todavia, há que se considerar, nesse universo, o papel fundamental exercido pelo professor, no contexto educacional atual de uma sociedade em constante transformação.

Sobre esse profissional pesa toda responsabilidade de conduzir as novas gerações, consolidando fazeres e saberes, num cenário de elevada competitividade, inovações tecnológicas diárias e globalização permanente. Assim, sua formação requer especial atenção, desde a formação inicial à formação continuada, ao longo de suas carreiras. Tal formação, como parte integrante do esforço conjunto de gestores, estudiosos e instituições de ensino, é fundamental para que ele possa ter segurança para atuar frente às diversas circunstâncias, buscando a promoção de uma educação de qualidade, que possibilite a formação integral dos alunos.

Hernani e Gonçalves (2018, p. 35), assim definem o propósito da formação docente “o objetivo final da formação de professores, conforme as legislações analisadas, é formar cidadãos que têm fortes convicções democráticas e que são capazes de produzir bem em um mundo altamente competitivo, globalizado e tecnológico”.

Os autores relatam, ainda, que:

Ser professor hoje é indubitavelmente contribuir para a formação de pessoas críticas e comprometidas com seu tempo e, para isso, é fundamental conhecer o mundo em que se vive, para então poder situar-se nele e encontrar uma resposta que contemple uma reflexão crítica e reflexiva da própria ação educativa.

As pesquisas de Castro e Saviani (2011), também apontam para a crescente ampliação dos deveres da escola, aliada aos grandes desafios de formação dos professores para atuarem nesse processo de formação integral.

A formação acadêmica, inicial e as formações continuadas são ferramentas imprescindíveis à construção e consolidação do projeto educacional de um país. No Brasil, o projeto laboriosamente defendido e implantado por Anísio Teixeira tem se multiplicado ao longo dos anos, embora, nem sempre sigam a concepção inicialmente estabelecida, para o alcance da formação plena dos cidadãos brasileiros.

Sobre esta carência na formação docente para atender às novas realidades da sociedade em que estão inseridos os alunos, Hernani e Gonçalves (2018, p. 31), afirmam:

A formação inicial de professores, tradicionalmente caracterizada por priorizar a aquisição e domínio de conhecimentos, determinando a sua qualidade de acordo com a amplitude do conteúdo ou conhecimento considerada no currículo. Este modelo não responde às mudanças e exigências do sistema educacional atual, aponta-se que é necessário preparar os professores para acompanhar a formação dos alunos com atitude autônoma e responsável, para que possam desempenhar um papel ativo na sociedade, em seus sistemas democráticos e econômicos e às novas exigências decorrentes.

Em concordância com os autores, para assegurar formação pedagógica adequada aos profissionais que atuam nas escolas de tempo integral, o reconhecimento e prioridade às políticas educacionais, especialmente nas práticas pedagógicas é *sine qua non* à melhoria da qualidade do ensino público no Brasil. É necessário valorizar a profissão docente, acreditar no papel fundamental desempenhado pelos professores, uma concepção clara do que é necessário para uma boa formação e o reconhecimento dos fatores condicionantes. Os cursos devem enfatizar “uma formação geral, que seja capaz de despertar a criatividade e pensamento crítico, promover as ciências, artes e letras, incentivando o conhecimento necessário para o desenvolvimento humano e para a vida na sociedade” (HERNANI; GONÇALVES, 2018, p. 31,32).

A partir de políticas e instrumentos de formação docente, eficientes em seus propósitos de qualificação e apoio continuados, os gestores estarão, de fato, cumprindo seu papel e assegurando a preparação para a longa e desafiadora missão de educar, enfrentada pelos professores no cotidiano das escolas brasileiras, sejam elas de tempo integral ou não.

Moll (2009, p. 39) acrescenta

Diante do agravamento das condições sociais de vida dos professores e educandos, torna-se nuclear aos currículos de formação dedicar tempo e análises aprofundadas sobre as questões sociais, econômicas, políticas e culturais que tanto afetam seu fazer profissional.

Neste sentido devem ser repensados os currículos, tanto da formação integral dos alunos da educação básica, quanto de formação de seus professores.

O contexto vivido, os problemas enfrentados e as necessidades observadas devem servir de reais parâmetros para estabelecer um currículo da formação docente, coerente com suas necessidades, especialmente de formação continuada.

#### 4.2.5. Concepção de currículo adotada neste trabalho

São variadas as concepções de currículo escolar identificadas na literatura da área. Por isso, cabe destacar que a concepção de currículo, adotada no presente trabalho,

converge com as escolhas feitas por Moreira e Candau (2007, p. 21), que conceituaram currículo como

as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares.

Os autores argumentam, ainda, que o currículo é o coração da escola é onde as ações acontecem. Portanto é possível deduzir que é nele que a formação integral do aluno pode ocorrer.

Também corroboram com esse conceito, os aspectos de desenvolvimento do currículo, enumerados por Sacristán e Gómez (2009) ao longo de sua obra, especialmente em **“Compreender e transformar o ensino”**:

1. A seleção e a organização dos conteúdos do currículo. Refere-se ao que se escolhe e ao que se omite da cultura pública da comunidade. E, também a quem tem o poder de selecionar ou intervir em sua modificação.

2. O modo e o sentido da organização das tarefas acadêmicas, bem como o grau de participação dos alunos na configuração das formas de trabalho.

3. A ordenação do espaço e do tempo na aula e na escola. Refere-se à flexibilidade ou rigidez do cenário, do programa e da sequência de atividades. Tratando-se de escola em tempo integral, a ordenação dos espaços e tempo pode fazer grande diferença na consecussão dos objetivos

4. As formas e estratégias de valorização da atividade dos alunos. Os critérios de valorização, assim como a utilização diagnóstica ou classificatória dos resultados, também são diferenciais no currículo.

5. Os mecanismos de distribuição de recompensas como recursos de motivação extrínseca e a forma e grau de provocar a competitividade ou a colaboração.

6. Os modos de organizar a participação dos alunos na formulação, no estabelecimento e no controle das formas e normas de convivência e interação.

7. O clima de relações sociais presidido pela ideologia do individualismo e da competitividade ou da colaboração e solidariedade. A colaboração pode alavancar ações, com ela muitas coisas impossíveis de se fazer sozinho, podem ser executadas, com êxito. Trata-se da colaboração entre alunos, mas principalmente entre os profissionais, que atuam na escola de tempo integral.



Enfim, tudo o que acontece na escola, todas as ações, intencionais ou não, compõem o currículo e interferem na formação dos alunos. Sem parar para refletir e planejar, ensina-se valores, forma-se hábitos. Então, o mais prudente e recomendável é que estes sejam parte do projeto educativo da escola e que tais ensinamentos ocorram com intencionalidade e que possam contribuir para a formação integral dos sujeitos.

Além disso, na sociedade contemporânea, não cabe mais um currículo focado somente na transmitição de informações, posto que neste quesito os poderosos meios de comunicação são mais eficientes que os humanos. “A função da escola contemporânea deve se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2009, p.25).

É nesta perspectiva que o presente trabalho compreende o currículo e propõe um plano de ação para sua discussão com os profissionais em atividades nas escolas de tempo integral, em Palmas, Tocantins. O currículo como um instrumento complexo de organização da ação escolar que se materializa, muito mais do que na relação de conteúdos a serem ensinados ou em habilidades a serem desenvolvidas, nas diferentes formas de organização dos tempos e dos espaços pedagógicos.

## **5. POLÍTICA PÚBLICA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PALMAS – TO**

Palmas, cidade planejada para ser a capital do Tocantins, último estado brasileiro do século XX, consolidado na constituição de 1988, como parte do desmembramento territorial do norte goiano para a criação do estado do Tocantins, atualmente, nos seus trinta anos de história, conta com uma vasta miscigenação de pessoas vindas de todos os cantos do Brasil, em busca de melhorias profissionais e pessoais.

No ano de 2019, o IBGE estima uma população de, aproximadamente 299.127 habitantes. No último censo (2010), essa população era de 228.332 habitantes. É neste contexto de expansão populacional, que a partir do ano de 2007, a rede municipal de ensino aderiu à Política Pública de Escola de Tempo Integral (ETI).

Este capítulo descreve e analisa a implantação da modalidade ETI na rede pública municipal de Palmas. Para tal, utiliza dados obtidos na análise documental e falas dos participantes, coletadas por meio da metodologia “Grupo Focal (GF)”, que contou com a participação de professores e equipe técnico-administrativa, de duas escolas pesquisadas.

A partir da análise dos relatos dos participantes e da pesquisa documental, este capítulo apresenta a realidade da implantação da modalidade escola de tempo integral, alicerçada na rotina dos profissionais, no município de Palmas - TO.

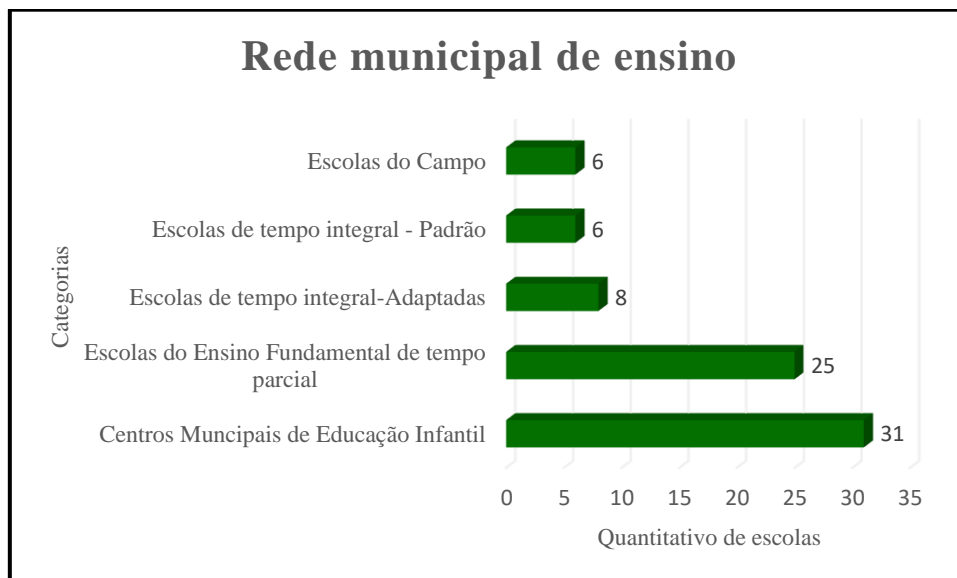
Esta análise está organizada em 5 (cinco) categorias, como descrito na metodologia e aqui receberam os seguintes subtítulos: Educação integral e escola de tempo integral; Educação em tempo ampliado e a jornada de trabalho dos servidores; Educação em tempo ampliado e a infraestrutura escolar; Educação Integral e a formação do professor e a quinta que emergiu dos dados: (DES) Integração entre o turno e o contraturno ou por onde caminha o currículo para a Educação Integral?

Antes, porém cabe apresentar o panorama geral da rede pública de ensino neste município, resultante da análise documental.

### **5.1 Rede Municipal de Ensino em Palmas, Tocantins.**

A rede municipal de ensino de Palmas, no ano de 2019, constitui-se por 76 (setenta e seis) unidades de ensino, distribuídas nas modalidades: Centros municipais de educação infantil; Escolas de tempo parcial; Escolas de tempo integral adaptadas; Escolas de tempo integral padrão e Escolas do campo.

As modalidades citadas, estão representadas no Gráfico 1.

**Gráfico 1- Unidades escolares da rede municipal de Palmas, Tocantins**

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Palmas (Outubro/2019)

A cidade de Palmas detém um processo de crescimento acentuado, bem acima dos demais municípios brasileiros e, ao longo de sua história, as políticas públicas buscaram inovar, na concepção de fazer desta, uma cidade referência em agendas positivas.

Com um crescimento visível não somente em termos populacionais, como também em empreendimentos e serviços públicos diversos para atender aos cidadãos, Palmas comumente se apresenta no cenário regional/nacional, com inovações e ações públicas, visando melhorias para o desenvolvimento humano.

Diante deste cenário, a política pública de educação no município, desde o início pautou-se pela adoção de ações inovadoras. Atualmente, esta política educacional evidencia-se nos 6 (seis) prédios escolares construídos para atender à modalidade de tempo integral e reforma de 8 (oito) escolas anteriormente de tempo parcial, adaptadas para ampliar a oferta do ensino em tempo integral.

As 6 (seis) escolas estabelecidas em áreas rurais, denominadas, “escolas do campo”, ofertam o ensino em tempo integral, com boas instalações e infraestruturas que também passaram por reformas e adaptações e ainda, uma escola agroecológica recém inaugurada, com diversos ambientes, que favorecem o desenvolvimento de ações do currículo formal e diversificado, incluindo-se a estas atividades de cultivo, criação, preservação e integração comunidade-escola.

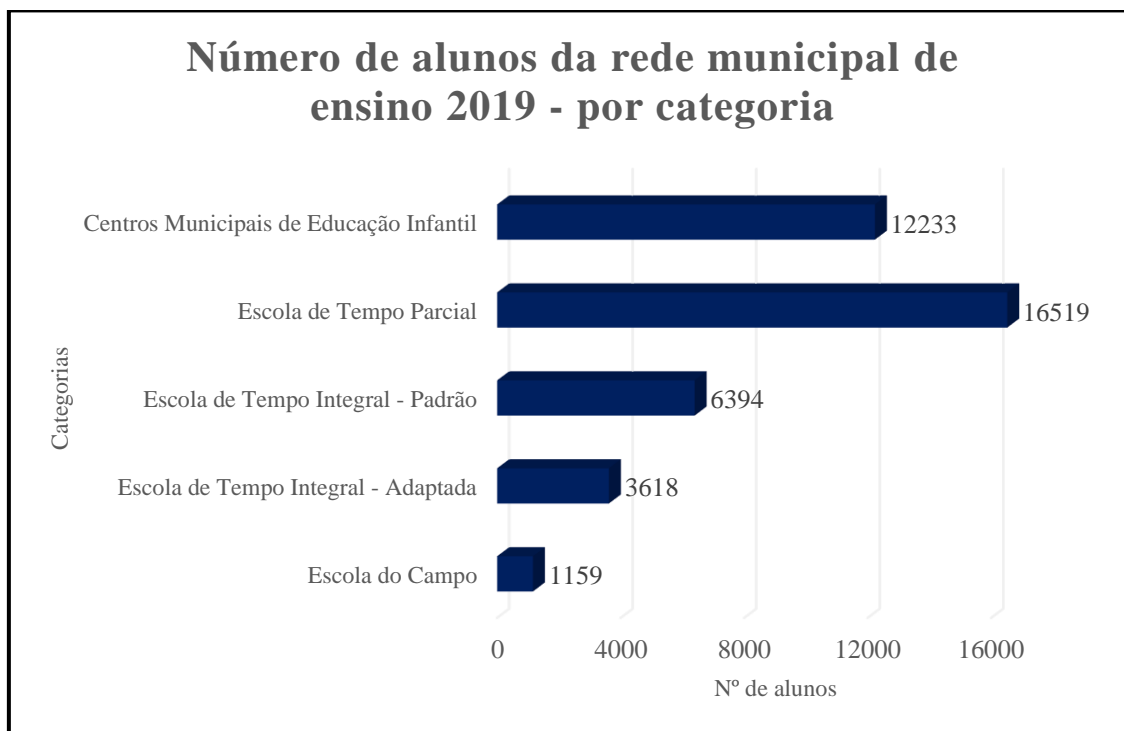
As escolas municipais de ensino em tempo parcial, em sua maioria, possuem edificações em boas condições físicas, são ao todo vinte e cinco escolas, algumas com

oferta do ensino nos três turnos, acolhendo tanto alunos do Ensino Fundamental I e II, como a educação de jovens e adultos, no noturno.

A educação infantil no município, conta hoje com 31 (trinta e um) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Essa modalidade acolhe crianças de zero a três anos em período integral e, crianças de quatro e cinco anos em tempo parcial. A infraestrutura destes prédios, em grande parte, possuem espaços adequados às atividades do currículo infantil.

A rede municipal de ensino de Palmas, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação, atualizados em outubro de 2019, contabiliza 39.913 (trinta e nove mil e novecentos e treze) alunos, matriculados na educação infantil, Ensino Fundamental I e II e, educação de jovens e adultos (EJA), representados no Gráfico 2, a seguir:

**Gráfico 2 – Alunos matriculados na rede municipal de Palmas, por categoria**



**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Palmas ( Outubro/2019).

Em termos gerais, para uma melhor compreensão, os alunos matriculados na rede municipal de ensino, estão distribuídos por modalidade de ensino, sendo aproximadamente 30%, nas ETIs.

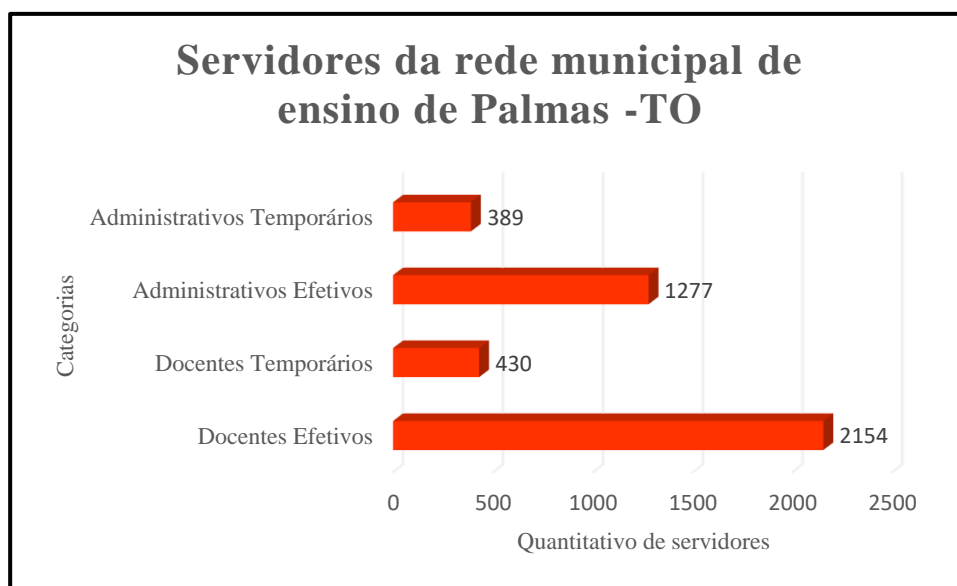
Faz-se oportuno destacar que o número de escolas, assim como o de matrículas na rede municipal, cresceu consideravelmente no período de 2007 a 2019. As escolas passaram de 46 (quarenta e seis) unidades, ao final do ano de 2006, compreendendo

educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, para 76 (setenta e seis) atualmente, enquanto o número de matrículas, saltou de 27.000 (vinte e sete mil), para 39.913 (trinta e nove mil e novecentos e treze) alunos.

Pesquisa realizada em 2013, no mesmo contexto deste trabalho, já demonstrava esse avanço. Tratando-se do ensino fundamental, a oferta de educação em tempo integral iniciou com o atendimento a 1.150 (mil cento e cinquenta) alunos, chegando em 13.301 (treze mil trezentos e um) matrículas em 2011, o que à época correspondia à 56,04% do total de matrículas da rede que era de 30.251 (trinta mil duzentos e cinquenta e um) (ALVES, 2013).

Para atender aos alunos matriculados na rede, o município de Palmas possui atualmente um quadro funcional com 2.584 (dois mil, quinhentos e oitenta e quatro) docentes e 1.666 (mil e seiscentos e sessenta e seis) servidores, que integram o corpo técnico-administrativo das 76 (setenta e seis) unidades educacionais de Palmas (Gráfico 3).

**Gráfico 3 - Servidores da Secretaria Municipal de Palmas, Tocantins**



**Fonte:** Setorial de Recursos Humanos/ Secretaria Municipal de Educação de Palmas (Agosto/2019).

O panorama apresentado, permite compreender o quadro da política pública de educação neste município, cabe assim, descrever e analisar o que foi evidenciado durante esta pesquisa, sendo este o foco do trabalho – o tempo integral como prerrogativa para a educação integral.

## 5.2. Educação integral e escola de tempo integral, em Palmas

A modalidade ETI foi implantada na rede pública municipal de ensino, a partir do ano de 2007, com a construção de uma escola padrão, projetada com infraestrutura adequada para ofertar as atividades propostas nessa nova modalidade. Posteriormente, foram realizadas adaptações em escolas de oferta em tempo parcial para, também, se tornarem ETIs, concomitante à construção de novos prédios escolares.

Sobre essa fase de implementação das ETIs em Palmas, cabe destacar alguns trechos do texto da proposta de implantação desse novo modelo de escola no município de Palmas:

Após ter sido eleito, o governo de Palmas reiterou no seu plano, a construção das Escolas de Tempo Integral, que estão em constantes debates e discussões coordenadas pela SEMEC e pelo Secretário Municipal da Educação e Cultura que constituiu comissão, formada por profissionais da SEMEC e um grupo de consultores para o estudo e implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral, desde a discussão o Projeto arquitetônico, até os Fundamentos Teóricos relativos à proposta Pedagógica-Curricular da Unidade Escolar. (PALMAS, 2007, p.15).

O citado documento, apresenta os seguintes objetivos:

Implantar, implementar, acompanhar e avaliar a Escola de Tempo Integral na região norte do município de Palmas – Tocantins;  
Apontar subsídios para a construção de uma proposta pedagógica, em que o currículo do Ensino Fundamental seja concebido de forma integrada e com base na formação integral da criança e adolescente (PALMAS, 2007, p.7).

Sobre a concretização dos objetivos da ETI, relata um docente:

Estou na escola desde sua inauguração, essa escola foi implantada como um projeto de governo, naquele momento era um cenário favorável, com verbas federais, tinha um encaminhamento para que a escola acontecesse. Mas desde o início houve uma série de problemas, posso generalizar dizendo que a escola de tempo integral em Palmas ainda não aconteceu, porque ela nunca conseguiu fazer uma educação integral. Já começou com nove horas de aula, uma carga horária excessiva (PD3-ETI Pe. Josimo).

Os entraves ou problemas mencionados por PD3, vão reaparecer nas falas dos demais participantes, no decorrer das diferentes categorias de análise quando serão retomados e melhor analisados. Por hora, convém continuar a tratar da implantação das ETIs, no município.

Como proposta de governo, durante os dois mandatos do então gestor do executivo municipal (2005/2008 e 2009/2012), a política de implantação de escolas de tempo integral, figurou como uma das principais bandeiras da gestão municipal. Recursos públicos do erário

municipal e da união destinados à construção, ampliação, reforma, custeio e recursos humanos foram capitaneados para promover essa política no município de Palmas.

Um docente, participante da pesquisa, avalia a implantação da política de escola de tempo integral:

A secretaria lançou a escola de tempo integral, no começo foi aquele booomm, só que deve haver uma política para trabalhar a parte do ensino, porque a escola tem uma estrutura boa, mas o aluno não tem os resultados esperados. Os gestores precisam vir para o chão da escola e conhecer a realidade. Não se deve só pensar nas avaliações do SAEB, porque trabalhamos os conteúdos e eles vão sair bem (PD8- ETI Olga Benário).

E acrescenta sua preocupação de que a ETI faça uma educação integral. Para ele “os gestores precisam trazer para a escola, projetos para desenvolver o ensino, buscar saber porque o aluno não está aprendendo. A secretaria precisa conhecer mais a escola, no sentido pedagógico” (PD8- ETI Olga Benário).

O que PD8 reivindica é o apoio da gestão para a concretização da educação integral no município, para além de somente expandir o tempo escolar.

Ainda sobre a implantação, um docente relatou:

Vejo a escola de tempo integral ainda como uma política assistencialista, os pais não têm onde deixar os filhos, não estão preocupados se os filhos vão progredir, estão preocupados só com onde deixá-los. Reclamam muito quando tem um feriado ou reunião que os filhos são dispensados mais cedo, a maioria não vem buscar, ficam até o final do dia (PD6- ETI Pe. Josimo).

Outro relato afirma que a “escola não consegue atingir esse objetivo, nós estamos conseguindo atingir o oferecimento da escola de tempo integral, manter o aluno aqui longe das situações de risco, mas não fazemos uma educação integral” (PAD1- ETI Olga Benário).

Os participantes expressam as diferenças entre escola de tempo integral e educação integral e parecem ressentir-se por não alcançarem a segunda.

“A escola de tempo integral não caminha junto com a educação integral, devido às várias fragilidades apontadas como infraestrutura, currículo, formação, principalmente por ser uma escola adaptada” (PDA8- ETI Olga Benário).

“Na perspectiva dos conceitos, [a educação Integral] ainda é algo para o futuro” (PD4- ETI Pe. Josimo).

“Ainda falta muito para alcançarmos uma formação integral, há muito para se corrigir” (PD4- ETI Pe. Josimo).

As fragilidades da educação ofertada nas ETIs, reveladas nas falas dos profissionais que nelas atuam, são traduzidas muitas vezes em insatisfação ou frustração profissional, pois não há clareza do que se quer atingir e demonstram a necessidade e urgência de atuação da gestão em busca da consolidação da política pública de Educação Integral na rede municipal de ensino.

As falas de participantes da equipe administrativa, corroboram com a concepção dos docentes.

A escola de tempo integral foi pensada e implantada a princípio nesta área, visando ao assistencialismo, era para atender às classes mais necessitadas. Se pensou numa escola de tempo integral, mas há uma diferença entre escola de tempo integral e educação integral, talvez nós temos uma escola de tempo integral, mas que não fornece educação integral (PAD1- ETI Pe. Josimo).

Minha filha estuda aqui, mas eu como mãe não sou favorável à escola de tempo integral. Os filhos precisam de uma participação maior da família e, para a maioria dos pais, a escola de tempo integral é um abrigo para os filhos. Eles não estão preocupados que os filhos cresçam em conhecimento, que aprendam. Não vejo um bom rendimento nos alunos, eles chegam muito cedo e ficam até tarde, vão muito cansados para casa, a mente não descansa e no dia seguinte a rotina é a mesma (PAD2- ETI Pe. Josimo)

Parece consenso entre os profissionais que falta clareza sobre a definição da finalidade precípua das ETIs no município de Palmas. Também observa-se que a questão social, é recorrente em suas falas.

Na visão destes participantes, a ETI foi pensada para ser uma escola mais assistencial, para que os pais pudessem trabalhar e os filhos não ficassem nas ruas. Ademais, o acesso inicial dos alunos se deu a partir da visita nas casas para a conferência das condições da família. Na prática, a ideia era trazer o aluno para permanecer mais tempo na escola, o que não significa necessariamente fornecer uma educação integral, embora o texto do documento de implantação traga em seu bojo atenção especial à formação integral do aluno.

Corroboram com os resultados, pesquisas como a de Nunes (2011), para quem a ênfase na educação pública brasileira, atualmente está sendo dada na permanência do aluno na escola.

Os resultados da pesquisa sobre ETIs, realizada por Maurício (2009), também se aproximam dos relatos dos profissionais participantes dessa pesquisa, ao revelar que a geração de pais de nossos alunos, em sua maioria, não foi totalmente escolarizada. Desse modo, essa faceta da história sobrecarrega a escola atual com demandas que não foram



atendidas no passado. Os professores reclamam desta sobrecarga, afirmam que não é tarefa da escola e sim, dos pais.

Concordando com Maurício (2009), acredita-se que os professores estariam corretos “se a história da educação brasileira fosse outra”, porém nem todos os pais, muito menos avós, responsáveis pela criação de grande parte dos atuais alunos, passaram pela escola. Estes hábitos e conhecimentos não adquiridos, repercurtem na escola, provocando conflitos, angústias e frustrações.

Mesmo apresentando limitações, é fundamental e imperioso repensar a concepção de educação que se pratica nas ETIs brasileiras, para que as políticas se concretizem nas práticas cotidianas nos turnos e contraturnos escolares. Há que se fazer educação integral e não somente tempo integral.

Mas a concepção assistencialista, de intuição que abriga as crianças e não necessariamente faz sua formação integral, parece angustiar muito os docentes, especialmente os da escola adaptada, que não têm uma estrutura adequada para atender a todas as necessidades decorrentes da permanência dos alunos, por tantas horas diárias.

A escola de tempo integral virou um depósito, os pais reclamam quando há algum feriado, conselho de classe e, até mesmo as férias escolares, com a preocupação de onde deixar os filhos. [...]. Isso também compromete bastante nosso trabalho (PD8- ETI Olga Benário).

O convívio familiar é pequeno, a criança passa nove horas na escola, mas tem crianças que ficam mais de dez horas, porque os pais deixam muito cedo e só vem buscar já à noite. Se esse tempo fosse focado no desenvolvimento físico, motor, intelectual seria bom demais, mas a preocupação está somente em manter a criança na escola. [...]. É comum as crianças dormirem, e eu não acordo, porque sei que estão cansadas, principalmente no turno da tarde (PD1- ETI Olga Benário).

Situação semelhante é retratada por um docente da ETI padrão:

O tempo integral deixa os alunos muito exaustos, eles dormem em sala de aula, não há um momento de descanso e lazer. O que fazemos é dar muito conteúdo pela manhã, e à tarde, não há uma vivência com a parte diversificada, sempre no tradicional (PD7- ETI Pe. Josimo).

Assim, o trabalho deixa de ter a perspectiva do ensino-aprendizagem para a formação integral do aluno. Sobre esta questão outros participantes, se posicionaram:

Uma vez estabelecida escola de tempo integral, nós temos quase 500 alunos para manter no tempo integral, mas isso não significa que a educação seja integral, não está sendo oferecido educação integral, é diferente, a educação integral se pensa a formação do ser. Essa escola de tempo integral é para manter os alunos em período integral, não significa uma formação integral do aluno (PD1- ETI Olga Benário).

A escola está perdendo seu papel, perdendo sua função principal de ensinar. Estou há nove anos na escola de tempo integral, são muitos problemas que com o tempo integral o professor assumiu vários papéis que não é dele (mãe, pai, psicólogo, enfermeiro) para manter e fazer andar. [...]. Nosso papel de professor está distorcido. Hoje eu ensino 50% do tempo e o restante é educar a criança em coisas que deveriam ser da família. Isso frustra muito o professor, perdemos a motivação para estudar, não temos força mais. (PD3- ETI Olga Benário).

Em outro momento, um participante expressa seu entendimento sobre a necessidade de mudanças na política educacional, para a oferta de educação integral nas ETIs:

A escola pede mudanças, porque houve várias mudanças tanto da classe quanto da nossa clientela. Outros órgãos municipais também precisam estar presentes na escola, a saúde, por exemplo, com psicólogos, enfermeiros e outros profissionais necessários a essa proposta de educação integral ( PAD1- ETI Pe. Josimo).

Sobre a formação integral, a visão exposta pelos profissionais é que “a escola não consegue atingir esse objetivo, nós estamos conseguindo atingir o oferecimento da escola em tempo integral, manter o aluno aqui longe das situações de risco, mas não fazemos uma educação integral” (PAD1- ETI Olga Benário).

A pesquisa de Maurício (2009), realizada em quatro Cieps também constatou fatos semelhantes aos descritos pelos participantes na presente pesquisa. Os resultados encontrados dão conta de que também lá, o aluno vai para a escola de horário integral porque a mãe trabalha e não tem outra alternativa, ou para não ficar exposto aos perigos da rua. “Esta concepção implica o reconhecimento da escola como um depósito, onde a criança fica guardada enquanto a mãe vai trabalhar, para suprir a carência de necessidades objetivas e primárias” (MAURÍCIO, 2009, p. 23).

As conclusões das pesquisa de Maurício (2009), corroboram com os depoimentos dos participantes da presente pesquisa. Estes demonstram inquietudes e fragilidades, resultante das condições de trabalho, especialmente dos docentes quanto à clareza no direcionamento quanto ao que se pretende a escola de tempo integral, e ainda, sem a integração família e escola, sentem-se sobrecarregados. Para os profissionais da escola adaptada, a visão de escola de tempo integral também não se distancia dos relatos dos servidores da padrão.

Resta demonstrado nas falas dos profissionais certo descontentamento e insatisfação com o trabalho nas escolas de tempo integral, por não conseguirem efetivar a oferta de uma educação integral aos alunos.

Para eles, a escola de tempo integral é uma política que foi implantada, sem que houvesse um olhar diferenciado e específico da gestão para essa modalidade de ensino.

Essa lacuna, ainda não superada segundo eles, dificulta o avanço e as possibilidades de avaliação e correção das deficiências existentes nas rotinas destas escolas, para uma transformação real do ensino ofertado atualmente.

Paradoxalmente, o documento da proposta de implantação da escola de tempo integral, trata da educação ofertada nas ETIs da seguinte forma:

Tornar os homens e mulheres mais humanos (as) implica proporcionar-lhes experiências que contribuam para que se tornem capazes de vivenciarem a educação ao longo da vida, que seja humanizadora e libertadora e não se dê no formato de uma educação bancária.

Além disso, nesta unidade de formação integral um dos pontos-chaves deve ser a participação efetiva da comunidade através de uma gestão democrática, que atue com autonomia e garanta às famílias, aos alunos e à comunidade em geral um ambiente físico e humano por meio de estruturas e funcionamento adequados, que propicie experiências e situações intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos aos bens culturais, esportivos e educacionais, que proporcionem uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz (PALMAS, 2007, p. 24).

A dicotomia entre documento oficial e visão dos sujeitos envolvidos, pode ser reflexo da forma como a política pública foi implementada, em um modelo *top down* (de cima para baixo). Embora as intenções dos governantes sejam boas, os resultados nem sempre são satisfatórios. Esse modelo é baseado na distinção entre política e administração, pois ocorre uma ruptura entre a proposta política e a implementação. Ou seja, esse modelo de implementação da política pública baseia-se na distinção entre “Política e Administração” (WILSON, 1887), na qual os formuladores (políticos) são separados dos implementadores (administração) (SECCHI, 2013).

Sobre esse aspecto, Parente (2017), identificou que os estudos sobre políticas de educação integral, em tempo integral, podem concentrar-se em níveis mais estratégicos e estruturais da política pública, buscando captar as articulações entre política formulada e política implementada. Este tipo de estudo parece ser fundamental para possibilitar avanços nos projetos em andamento. No futuro, espera-se que problemas como os detectados deixem de ser tão frequentes.

A articulação entre formulação e implementação das políticas públicas mostra-se indispensável para que a escola de tempo integral possa promover educação integral. De fato, parece que ainda se faz muita confusão sobre o que seja Educação Integral e Tempo Integral ou Tempo Ampliado. O tempo pode ser um facilitador da Educação Integral, mas aumentar o tempo não implica, necessariamente, a promoção de uma formação integral para os alunos.

O caminho até aqui percorrido pela educação no município de Palmas, oportuniza a percepção dos avanços alcançados e os desafios que a gestão pública municipal necessita enfrentar rumo a uma educação transformadora.

Entretanto, depreende-se dos relatos, documentos e literaturas pesquisadas que a temática escola de tempo integral e educação integral tem sido muito presente nas discussões e agendas políticas, bem como, por estudos em diferentes esferas, realizada por pesquisadores e estudiosos da educação. Contudo, Brasil afora percebe-se o distanciamento entre o que está formulado e o que é vivenciado no ambiente escolar.

Parente, (2017), corrobora com a afirmação ao argumentar que a formulação de políticas de educação integral em tempo integral deveria estar articulada à perspectiva de uma formação humana o mais integral possível. Nem sempre as políticas públicas estão embasadas nessa concepção de formação integral. A autora argumenta também que, não raramente, articulam-se apenas à melhoria de certos índices educacionais, supondo-se que a simples ampliação do tempo de escola levará à melhoria do desempenho em testes padronizados, sem de fato preparar o aluno para os desafios do mundo atual.

Gomes (2016), em sua tese sobre a ampliação da jornada escolar na rede municipal de ensino de Goiânia, avalia que, no contexto das políticas públicas para o Ensino Fundamental, ocorre a disseminação de uma lógica unidimensional que compreende qualquer projeto ou programa de ampliação do tempo escolar como educação integral. Essa distorção oculta as condições que, de fato, propiciariam a formação integral das crianças, aproveitando adequadamente o tempo estendido, com essa organização escolar.

São diversas as concepções de educação integral e, em cada uma, há uma compreensão de formação vinculada a ela e uma organização curricular própria. Essas concepções, sejam elas de caráter, assistencial, autoritária, multissetorial ou democrática, determina a forma como a escola se organiza e estrutura seu currículo (CAVALIERE, 2007; ROSA, 2016).

Lembrando os estudos de Cavaliere (2007), no contexto educacional brasileiro podem ser identificados pelo menos quatro concepções de ETIs, nos últimos dez anos, mas a visão assistencialista é predominante. Embora essa não seja a concepção expressa nos documentos, parece ser a predominante nas práticas cotidianas das ETIs arroladas na presente pesquisa. Mas as práticas podem e devem evoluir, na medida que o processo de implantação se consolida, as formações docentes vão se aperfeiçoando e o currículo seja construído colaborativamente.

Entretanto, o déficit conceitual existente não é restrito ao contexto da presente pesquisa. Cabe lembrar a pesquisa de Gomes (2016) e seus argumentos sobre o longo caminho a ser percorrido para que a educação brasileira cumpra as metas do Plano Nacional de Educação - PNE 2014, especialmente quanto à qualidade do ensino nesse “tempo ampliado”.

A política de educação de tempo integral no município de Palmas trouxe, indiscutivelmente, melhorias consideráveis em diversos aspectos, especialmente na ampliação da jornada escolar dos estudantes, antes relegados às inúmeras intempéries da vulnerabilidade social, e ainda, significativas transformações das estruturas físicas das unidades de ensino, que ofertam a modalidade.

Contudo, lacunas nos projetos pedagógicos, mudança repentina na jornada dos educadores e servidores envolvidos diretamente no trabalho nessas unidades escolares, capacitações e a carência de um referencial curricular próprio, necessários à nova realidade apresentada pela escola de tempo integral, fragilizam a proposta.

Esse cenário evidencia a necessidade de ações nos campos político e pedagógico, no sentido da análise da aplicabilidade dessa nova modalidade de “Escola de Tempo Integral”. É preciso avaliar as limitações e as possibilidades de avanços contínuos, para a oferta de uma educação integral e integradora, tão veementemente defendida por Anísio Teixeira.

Para tal, assegurar a gestão democrática da escola pública; implantar políticas de formação, valorização e profissionalização docente; garantir infraestrutura adequada nos prédios escolares para atendimento às especificidades da ampliação da jornada escolar, são ações fundamentais para a conquista de uma educação pautada na qualidade do ensino público.

### **5.3 Educação em tempo ampliado e a jornada de trabalho dos servidores**

A ampliação da jornada escolar, no caso de Palmas, de nove horas diárias, implica significativas alterações não somente na vida dos alunos e familiares, mas na rotina dos profissionais da educação, inseridos nesta realidade.

Nessa jornada ampliada, os professores atuam exclusivamente em uma única unidade educacional, com uma carga horária de 40 horas semanais, permitindo-lhes a centralização de seu foco de trabalho. Cabe destacar que a remuneração salarial dos educadores, na rede municipal de Palmas, considerada e atende ao piso nacional, com

alguns benefícios destinados aos servidores em regência, além de Plano de Cargos, Carreira e Salários próprio.

Contudo, a satisfação dos profissionais com sua jornada de trabalho não limita-se à questão salarial. Passa, principalmente, pela gestão das horas diárias de trabalho, da organização de suas rotinas e a qualidade de vida que tais rotina pode ou não propiciar-lhes.

Parafrazeando Dalfior, Lima e Andrade (2015), o conceito de microgestão, para referir-se ao âmbito do processamento da política pública de tempo integral em cada ETI. Esse nível local (micro) é fundamental, pois é nele que os ajustes necessários precisam e devem ser feitos para o alcance dos objetivos desenhados pelos idealizadores da política.

Durante os trabalhos nos grupos focais, essa categoria arrolada na pesquisa trouxeram, nas falas dos profissionais, docentes e não docentes, manifestações diversas de consideráveis impactos, assim retratadas:

Quero resumir essa resposta parafrazeando uma música dos Beatles que diz “hoje eu não sou nem metade do homem que eu costumava ser”. Depois do tempo integral, no sentido do ser humano mesmo, de preocupar com outro, de ser mais sensível, não sou nem metade do homem que eu era. Me tornei mais caledado, mais duro, porque essa rotina exige muito de nós, temos uma hora de almoço somente, a correria é muito grande. Não tem espaço para florescer ações tendo em vista o cansaço. Não temos tempo para olhar as particularidades do outro como deveríamos. A maioria dos professores não saem da escola no período do almoço em função do tempo curto. Não temos um ambiente para descanso nesse intervalo (PD1- ETI Olga Benário).

Outro participante complementa:

Sem contar que nós almoçamos com os alunos, estamos com o prato na mão e ao mesmo tempo cuidando da disciplina, orientando os alunos. Não conseguimos sentar e relaxar para almoçar, pois se fizermos isso perdemos o controle. Voltamos com os alunos para as salas e quando tem o intervalo de uma hora, também não conseguimos descansar, devido ao barulho, não temos um lugar adequado para o descanso. Quando retornamos para a sala já estamos “pilhados”, no final do dia as aulas já não fluem mais tanto em razão do nosso cansaço, como também dos alunos (PD8- ETI Olga Benário).

Ainda sobre o acúmulo de responsabilidades e preocupação com a segurança dos alunos nessa jornada diária, especialmente durante o intervalo, outro reitera:

Primamos muito pela segurança dos alunos, nessa uma hora de intervalo, fazemos uma escala para cuidar desses quase 500 alunos, para que nada aconteça. É muito tenso, temos que rezar para que nada aconteça. Não temos esse suporte para cuidar dos alunos (PAD8- ETI Olga Benário).

O documento de implantação das ETIs, reserva um trecho de seu texto para tratar especificamente do perfil dos profissionais aptos a atuarem nessas escolas, assim definidos.

Os servidores para atuar na unidade escolar “Escola de Tempo Integral” (ETI) da rede pública municipal da Educação e Cultura de Palmas devem ser habilitados de acordo com o cargo, em conformidade com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Os servidores são responsáveis pela condução do processo ensino-aprendizagem, estimulando a reflexão e autonomia do pensamento dos alunos [...] (PALMAS, 2007, p. 30)

O texto ocupa-se ainda de evidenciar as características destes profissionais.

Todos os servidores da unidade escolar “ Escola de Tempo Integral” (ETI) da Rede Pública Municipal de Educação e Cultura de Palmas devem, portanto, ter um espírito investigativo e criativo e perspicácia para selecionar conteúdos e propostas inovadoras a serem implementadas junto aos estudantes do Ensino Fundamental.

Desta forma, no decorrer do processo educativo, os servidores devem refletir sobre sua prática e transformá-la sempre que necessária, bem como ter disponibilidade para os programas de formação continuada promovidas pela unidade escolar e pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Os mesmos devem considerar-se uma pessoa nova na vida dos alunos e provavelmente em um novo ambiente, com novas regras a serem negociadas e estabelecidas (PALMAS, 2007 p. 31).

Para os profissionais da escola padrão, ainda que possuam um espaço físico dotado de melhorias e ambientes inexistentes nas escolas adaptadas, as falas registram problemas semelhantes e, igual descontentamento com a rotina escolar estabelecida.

“As pessoas chamavam a escola de tempo infernal, não queriam vir para cá” (PD3- ETI Pe. Josimo). Outro docente da ETI declara “Saímos daqui exaustos todos os dias” (PD1- ETI Pe. Josimo), tendo sua fala complementada por outro participante que se manifesta “Só temos uma hora para dar uma respirada, é muito cansativo para nós e para os alunos também” (PD6- ETI Pe. Josimo).

Parafraseando Oliveira (2012), é perceptível que a política pública de escolas de tempo integral, teoricamente, pressupõe uma escola democrática, cidadã. Entretanto, na prática o que se percebe é uma intensa e contínua insatisfação, questionamentos e desencontros com o fazer pedagógico.

Essas angústias e insatisfações estão presentes especialmente nos docentes, ratificadas nas falas apuradas durante a pesquisa e, ainda conforme Oliveira, tais angústias e queixas estão diretamente vinculadas ao desconhecimento quanto ao propósito e alcance dessa política pública.

Os dados mostram que a jornada ampliada impactou favorável ou, desfavoravelmente, a todos que nela estão inseridos. Seja como família, que vê nesta uma possibilidade de acolhimento de seus filhos em um lugar seguro e com instrução, capaz

de permitir-lhes uma condição de vida melhor. Seja para os gestores públicos, com a redução dos índices de marginalidade, vulnerabilidade social e estatísticas positivas quanto ao acesso e permanência na escola. Seja para o corpo técnico administrativo das escolas de tempo integral, que também tiveram suas rotinas alteradas, mesmo porque, nas ETIs de Palmas, em sua maioria, a hora do intervalo é de responsabilidade da equipe administrativa.

As falas dos participantes desta pesquisa, sinalizam que não ocorreu apropriação, adequada dessa jornada ampliada na rede municipal de ensino de Palmas, pelos profissionais das ETIs. Chamam a atenção, nesse sentido, os seguintes relatos:

Na escola de tempo integral sempre se trabalha em dobro, costumo dizer que “escola de tempo integral é para os fortes”. A rotina é muito intensa e as demandas são muitas. Estamos resolvendo o problema dos outros enquanto que às vezes o problema em nossa própria casa se acumula pelo desgaste e falta de tempo para nossas famílias (PAD8- ETI Olga Benário).

Considerando tais impactos da jornada ampliada, não somente no contexto escolar ou profissional, mas os efeitos na vida pessoal, outro participante assevera:

Não é só nós que temos que nos adequar à rotina da escola de tempo integral, nossas famílias também precisam se adequar. Na minha casa o almoço é feito seis horas da manhã e eles esquentam quando chegam para almoçar. Impacta a vida da família toda (PAD6- ETI Olga Benário).

Outro tópico citado pelos participantes, alusivo à jornada de trabalho, refere-se à modulação da ETI adaptada.

A modulação da ETI adaptada, demonstrada nas falas dos participantes, indica a carência de revisão, atendendo às necessidades dessa modalidade. Segundo relatos dos profissionais, a escola oferta uma jornada em tempo integral, de nove horas com o aluno, contudo, a modulação permanece inalterada. “Ainda temos a mesma estrutura de quando ofertávamos o ensino parcial”(PAD2- ETI Olga Benário).

Em meio ao debate, os profissionais ratificaram a necessidade da designação de mais servidores para o quadro funcional, para comporem equipes de apoios e coordenações de áreas, não contempladas na modulação atual. “Temos muitas necessidades na escola, principalmente nessa questão da modulação, falta de servidores e, percebemos que isso não é uma prioridade. [E finaliza] Isso compromete o trabalho provocando sobrecarga a toda a equipe” (PAD6- ETI Olga Benário).



Os resultados alcançados na presente pesquisa, encontram respaldo em vários autores como Marques (2017), ao afirmar que são recorrentes as análises que destacam falta de formação para o trabalho com o tempo integral; fragmentação entre os turnos e a inadequada distribuição da carga horária de trabalho dos profissionais da educação para o tempo integral.

O adequado ajuste da jornada de trabalho destes profissionais nas ETIs, emerge como um dos desafios para a melhoria do ensino ofertado. E indica o dever da gestão pública de atuar na avaliação dessa política, visando o alcance da formação integral aos alunos.

Ainda na percepção de superação dos desafios explicitados ao longo dos estudos, para além da gestão pública, esta é uma causa que necessita de mobilização de diferentes instâncias da sociedade brasileira.

Corroborando com estes resultados, Gomes, (2016, p. 149) para quem “o debate sobre a jornada de trabalho de tempo integral para o professor está para além dos limites da vida cotidiana” A autora ressalta que tal debate “ resulta de lutas, reflexões teóricas e legais dos pesquisadores em educação e dos sindicatos da categoria, entre outros movimentos sociais em defesa da educação pública”.

Vários estudos (apresentados no capítulo 4) certificam a importância da jornada ampliada para a consolidação de uma educação integral. Nesse cenário, amplia-se, também a jornada dos profissionais das escolas de tempo integral, entretanto urge focar, não somente no tempo em que o aluno permanece na escola, mas essencialmente, o que é feito desse tempo. Um planejamento feito de forma colaborativa pode ajudar a identificar as melhores formas para fazê-lo, além de ser fator preponderante para o êxito da política.

Para tal, estes profissionais carecem de uma formação contínua que os capacitem para a jornada ampliada e ainda, precisam estar preparados para os incontáveis desafios dessa realidade. Isso inclui o bem estar físico e psicológico, assim como: salários dignos, ambientes adequados, trabalho pedagógico que contemple as necessidades da rotina escolar e apoio constante de todos os envolvidos (equipe pedagógica, gestores públicos, família, universidades e sociedade).

Na perspectiva do aprimoramento profissional para a superação dos desafios diários, cabe lembrar Maurício (2009), que corrobora com os resultados ao afirmar que neste horário integral é imprescindível que os docentes tenham tempo para reuniões diárias, destinadas ao planejamento de suas atividades, ao estudo e

desenvolvimento de práticas reflexivas, que permitam o aperfeiçoamento de sua visão sobre o trabalho desenvolvido e lhes dêem segurança para o enfrentamento das adversidades cotidianas nas ETIs.

As falas dos participantes, legitimadas por autores, acerca da jornada de trabalho dos profissionais nas ETIs, indicam um intenso conflito existente, quando o assunto é a jornada de trabalho.

Esse conflito, talvez resultante do modelo *top down* de implantação da modalidade, chama atenção para a urgente identificação das causas do descontentamento, para que a gestão possa buscar meios capazes de minimizá-los e encontrar o equilíbrio fundamental à fluência das ações pedagógicas, no ambiente escolar.

#### **5.4. Educação em tempo ampliado e a infraestrutura escolar**

Nesta categoria, foram consideradas as particularidades da escola padrão, projetada e construída para a finalidade da oferta em tempo integral separadamente da escola adaptada, anteriormente projetada para a oferta do ensino em tempo parcial, que após reforma, passou a ofertar a jornada em tempo integral. A pesquisa reconhece essas duas realidades como elementares para um resultado o mais aproximado possível da prática cotidiana.

Em termos gerais, a infraestrutura das escolas da rede municipal de Palmas, adaptadas ou padrão, apresentam ambientes agradáveis, arborizados, limpos, arejados, bastante coloridos e ainda, decorações de cunho educativo que complementam os espaços.

Algumas escolas possuem hortas que acrescentam a alimentação escolar, tanques de criação de peixes e espaços de produção de panificação própria.

No que se refere às escolas padrão, os prédios não possuem um projeto em comum, cada uma unidade à medida que foram sendo projetadas, buscou-se superar problemas e necessidades das unidades anteriormente construídas, porém todas apresentam grandes espaços, auditórios, salas de jogos diversos, piscinas, refeitórios, quadras cobertas, laboratórios e outros ambientes para a prática das atividades previstas na matriz curricular.

As imagens a seguir apresentam, respectivamente, a ETI padrão Pe. Josimo, e a ETI Olga Benário, objeto dessa pesquisa.

**Figura 1- ETI Pe. Josimo (padrão)**



**Fonte: Disponível no site da Secretaria Municipal de Educação de Palmas.**

**Figura 2- ETI Olga Benário (adaptada)**



**Fonte: Disponível no site da Secretaria Municipal de Educação de Palmas.**

As falas dos participantes da ETI adaptada, relativas aos impactos da infraestrutura escolar para o desenvolvimento adequado das ações na escola de tempo integral, indicam que a adaptação das escolas, anteriormente de oferta parcial, não atendem às necessidades requeridas pela oferta do ensino em tempo integral.

Nesta escola adaptada, a falta de auditório, piscina, salas para o desenvolvimento de atividades como artes, dança, teatro e atividades físicas, perpassaram as falas dos profissionais.

Sobre essa categoria, manifesta o participante:

A estrutura física influencia demais, a movimentação com os alunos de um local para outro, acaba por tirar a concentração dos alunos, perda de material. Se houvesse local adequado para cada atividade, influenciaria positivamente no aprendizado dos alunos (PD2- ETI Olga Benário).

A inadequação e insuficiência dos espaços foram evidenciados nos relatos como causas determinantes de frustrações, ou seja, boa parte das dificuldades enfrentadas nas ETIs estão vinculadas à infraestrutura da escola. Segundo depoimentos, a falta de espaços adequados impedem o melhor aproveitamento do tempo escolar.

Uma questão muito presente nas falas dos profissionais desta escola é o refeitório improvisado, com cadeiras grandes, inapropriadas aos alunos menores, situado no centro da escola, ladeado por salas de aulas, em atividade.

As cadeiras do refeitório, também não atendem aos alunos, por serem grandes e altas. As crianças menores ficam com os pés dependurados comprometendo a circulação sanguínea (PD8- ETI Olga Benário).

Os profissionais afirmam que, no período em que os alunos saem para as refeições, fica impossível dar aula, em razão do barulho e da movimentação destes, lembrando que a logística para tais refeições, segue uma rotina que considera a faixa etária dos alunos, sempre dos menores para os maiores.

Temos um grande problema com o refeitório entre as salas de aula, quando as crianças começam a almoçar por volta de 10:30 até 12h é impossível conseguir trabalhar com o barulho que vem de fora. O professor está ficando doente, a acústica da escola é totalmente insalubre para o professor ( PD5- ETI Olga Benário).

Ainda sobre a desconformidade do espaço para a satisfatória oferta do tempo escolar ampliado, manifesta um participante:

Hoje as crianças chegam cansadas na escola, dormem em sala de aula, ficam sujas, passam o dia todo, tem educação física, tem o intervalo, elas se sujam muito, não tem banheiro para tomar banho. Então percebo que eles pensaram numa escola melhor, visando um local onde os pais pudessem deixar os filhos para não ficarem na rua, eu vejo isso como algo bom para o aluno, melhor estar

na escola do que na rua, só que eles não pensaram como isso vai acontecer dentro da escola (PD5-ETI Olga Benário) .

Depreende-se dos relatos analisados que, embora a escola tenha recebido reformas e adaptações, diversos espaços fundamentais para o desenvolvimento das atividades e o bom andamento das ações, bem como, o número insuficiente de profissionais, são desafios iminentes e que, para a resolução destes, indispensavelmente, reclama-se a ação da gestão municipal.

Como na maioria dos outros municípios, é um processo moroso para tudo que as prefeituras e estados fazem. Esta escola é de tempo integral, mas ela não era para isso, ela foi construída para oferta do ensino em tempo parcial. (PD6- ETI Olga Benário).

Não obstante, os relatos dos profissionais da escola padrão, projetada e construída especialmente para acolher a modalidade de tempo integral, embora dotada de uma ampla construção com refeitório, piscina, quadras esportivas, laboratórios, auditório e outros ambientes próprios à realização das atividades propostas para os alunos tempo integral, talvez, em razão do tempo decorrido da construção e carência de manutenção constante e adequada, também revelaram desafios relacionados à infraestrutura.

Falhas de engenharia na construção do prédio, espaços subutilizados, super lotação das turmas, laboratórios sem condições de uso, falta de ambiente adequado para o descanso dos alunos, perpassaram as falas dos profissionais atuantes nesta escola.

Dados encontrados nas falas de participantes da escola padrão, ETI Pe. Josimo, também atestam dificuldades encontradas, resultantes da infraestrutura escolar.

Nesta ETI, para além das questões evidenciadas na ETI adaptada, outros aspectos chamaram a atenção. Dentre eles, os relatos em relação ao número de alunos por turma, apontada pelos docentes como um obstáculo ao ensino de qualidade.

O quantitativo total de alunos, muito acima da capacidade prevista por ocasião da construção do prédio escolar, figura como um agravante relativo à infraestrutura escolar. Sobre a questão acima, relata um participante:

A escola foi mesmo construída para tempo integral e sua capacidade era para 800 alunos, hoje atendemos 1200 alunos. Algumas salas que eram para ser de descanso e outras atividades, foram transformadas em salas de aula para atender às demandas da comunidade. Talvez para 800 alunos as condições seriam melhores (PD7- ETI Pe. Josimo).

Infere-se das falas dos profissionais da escola padrão e da escola adaptada, que em ambas há problemas de espaço físico e ausência de recursos necessários à melhoria

do ensino-aprendizado em relação a ambientes apropriados para alunos e profissionais, durante essa extensa jornada.

A proposta elaborada pela gestão por ocasião da implantação das ETI, quanto à infraestrutura define: “Essa escola deve ser redimensionada e enriquecida em sua estrutura organizacional com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos, sem perder de vista os ganhos já conquistados” (PALMAS, 2007, p.16).

O documento de implantação, esclarece ainda, sobre a intencionalidade do Gestor Público Municipal, desde sua campanha eleitoral quando colocou como meta “a construção de duas unidades de Ensino de Tempo Integral, bem como a valorização de todas as unidades escolares existentes, através de maiores investimentos físicos, equipamentos, livros e recursos didáticos” (PALMAS, 2007, p.13).

Na presente pesquisa, foi possível analisar duas realidades distintas, numa mesma rede de ensino. Os participantes, oriundos destes dois subcontextos, no contexto da pesquisa, apresentam relatos semelhantes, quando o assunto é a relevância da infraestrutura escolar para o desenvolvimento e fortalecimento do ensino em tempo integral. Essa relevância está legitimada pela contribuição de vários autores.

Cavaliere (2014), ao tratar sobre escola pública de tempo integral no Brasil, afirma que as escolas são instituições complexas e uma ETI é ainda mais complexa. Segundo a autora, o Brasil não tem construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral. Portanto, construção e reformas destas escolas é condição primordial a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETIs.

Os estudos de Alencar e Souza, (2015, p. 264), sobre a concretização da política de educação no Brasil, corroboram com estes resultados. Evidenciam os dilemas e fragilidades a serem superados para a transformação da política pública de educação integral no Brasil. Segundo os autores, a escola de tempo integral enquanto espaço e tempo de atividades diferenciadas, onde vigora uma proposta educacional assimilacionista, “ao agregar os diferentes num único espaço para integrá-los na cultura padrão, nega suas especificidades e particularidades”. Portanto, a ausência das condições infraestruturais faz com que “a concepção de educação integral se efetive de forma superficial, em condições mínimas e que não potencializam a transformação social e o desenvolvimento do aluno nas diferentes dimensões” (ibidem).

Gadotti (2009), ao escrever sobre a educação no Brasil, também corrobora com os resultados e contribui afirmando que a plataforma do Fórum Mundial de Educação (FME), aprovada em janeiro de 2007, em Nairóbi (Kênia), aponta não só para a

necessidade de integralidade e intersectorialidade da educação, mas também para esses aspectos infraestruturais, determinantes da qualidade da educação.

A categoria **Educação em tempo ampliado e a infraestrutura escolar**, chancelada pelos relatos dos participantes e corroborada pelos diferentes autores, aponta a infraestrutura como um dos fatores preeminentes, para que os profissionais possam exercer suas atividades com as condições e ambientes favoráveis. Para que os alunos tenham uma formação multidimensional, coerente com a concepção da integralidade do ensino, faz-se necessário não somente a adequação do tempo, mas também dos espaços.

Para tanto, a gestão pública precisa atuar no levantamento das necessidades das escolas da rede, sejam elas padrão ou adaptadas e prover com recursos financeiros, os gestores escolares para que possam corrigir as deficiências e alcançar a eficácia da educação, na rede pública municipal de ensino de Palmas.

### **5.5 Educação Integral e a formação do professor**

Intencionalmente, para nomear esta categoria foi empregado o termo Educação Integral e não Educação em Tempo Ampliado, como as anteriores. É um exercício de começar a pensar a formação docente nesta perspectiva de educação integral, deixando um pouco de lado a ênfase até então dada ao tempo ampliado.

Salienta-se positivamente a formação acadêmica em nível superior da maior parte dos profissionais da rede e, da modulação destes em suas respectivas áreas de formação. No currículo da parte diversificada, essa formação ainda não alcança a maioria dos profissionais, conforme extraído dos relatos dos participantes, pois não há profissionais com qualificação superior, especialmente na área cultural, como música, dança e teatro, para atender à demanda gerada atualmente.

No contexto da formação aqui tratada, cabe analisar a inconstância da formação docente continuada, no Brasil. Diversos estudos que tratam dessa política, atribuem às constantes mudanças ocorridas ao longo de dois séculos, a causa da inconstância e ineficiência nos processos de formação docente.

A política educacional brasileira tem sido foco de amplos debates, estudos, produções e implementação de novas práticas, visando à melhoria do ensino público brasileiro, que vem alcançando estatísticas muito positivas, no tocante ao acesso e permanência do aluno.

Todavia, a estruturação do ensino, notadamente na oferta do tempo integral e sua finalidade precípua, necessita do envolvimento direto de gestores públicos, profissionais

da educação, universidades, estudiosos, família e sociedade, com o propósito do alcance de novos caminhos, práticas, valorização e fazer pedagógico, rompendo-se assim as amarras da educação brasileira, no que tange à qualidade desta.

No âmbito da presente pesquisa, os docentes participantes evidenciaram as profundas lacunas dessa formação. Sejam elas inicial ou continuada, ofertada pela gestão da rede.

Ao expressar-se sobre a necessidade de melhor aproveitamento desse “tempo integral”, um participante ressalta o papel dos gestores. Segundo ele é necessário e urgente:

Um olhar da gestão diferenciado para as escolas e, especialmente, para os profissionais que nelas atuam, no sentido das melhorias estruturais, assim como para uma formação docente adequada, com foco no aproveitamento desse tempo ampliado do aluno na escola (PAD1- ETI Pe. Josimo).

Os docentes, também reenvindicam formação profissional, compatível com os deveres dos profissionais que executam suas atividades na modalidade. Consideram que:

ainda estamos muito distantes, a começar pelas universidades que também não formam os profissionais para uma educação integral. Os professores, em sua grande maioria, não têm essa definição de conceitos de educação integral, muito menos formação” (PAD3- ETI Pe. Josimo).

Não temos nenhum momento de estudo para tratar desses conceitos de educação integral e escola de tempo integral (PAD6- ETI Pe. Josimo).

Ao abordar a temática formação docente, para os profissionais que atuam nas escolas de tempo integral da rede municipal de Palmas, evidenciou-se que acontecem formações pontuais, contudo, não atendem às realidades presentes nas rotinas das escolas de tempo integral.

Outros participantes, também ratificaram tais falas:

A falta da formação é um problema da própria rede. Primeiro precisa pensar no currículo, depois sim toda a formação deve ser baseada nesse currículo. As disciplinas do contraturno, quando há formação, fazem uma adequação. Junta todos, mas devia ser separado por área (PD3- ETI Pe. Josimo).

As formações não falam com nossa realidade, acho que deveríamos ter momentos de encontro dos profissionais, por área de atuação, para fazermos estudos da nossa realidade e trocar experiências para melhorar nossa atuação em sala de aula, reforça (PD4- ETI Pe. Josimo).

A necessidade de adequação da formação também foi abordada pelos participantes da ETI adaptada. “As formações não surtem efeito, só slides e leitura. Precisamos de coisas práticas que realmente vamos fazer depois em sala” (PD8- ETI Olga Benário).



Corroborando com estes relatos, André (2013, p. 48) em um estudo com estados e municípios brasileiros acerca da formação docente, revelou que em grande parte dos estados e municípios são oferecidas ações de formação docente “na forma de oficinas, palestras, cursos de curta e longa duração, presenciais e à distância, voltados, em geral, para um professor genérico, sem um acompanhamento dos efeitos dessas ações na escola e na sala de aula”.

Cabe destacar que a gestão municipal, por ocasião da implantação das ETIs em Palmas, cientes das medidas essenciais à formação docente com foco na escola de tempo integral, determinou que

Levando em consideração essa necessidade básica fundamental de formação continuada de seus profissionais desenvolverá um programa especial de formação continuada pois acredita que não seja possível construir e atingir os resultados esperados sem este apoio pedagógico aos profissionais ali envolvidos. No entanto, esse programa deverá levar em conta a reflexão sobre a teoria e prática anteriormente adquirida, incorporando-a nova prática pedagógica proposta para esta unidade escolar (PALMAS, 2007, p. 41).

A citação anterior, retirada do documento de implantação da ETI em Palmas, manifesta o entendimento da gestão à época da implantação, quanto à necessária formação docente e apoio pedagógico a estes profissionais que, em suas formações acadêmicas, não foram contemplados com tais metodologias e concepções de um ensino integral e integrador.

O documento em questão, suscita a formação continuada dos docentes como fator de sucesso dessa política, considerando inclusive o desenvolvimento de um “programa especial de formação continuada”, para o atingimento dos resultados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos das ETIs de Palmas.

Esta proposta de programa de formação precisa ser retomada e as intenções devem se concretizar, para o sucesso da prática educativa. Contudo, os relatos dos profissionais, no decurso da pesquisa, apontam para uma grande lacuna entre o proposto e o cotidiano dessas ETIs. A escola do turno e contraturno prevalece como prática nessas escolas, onde o tradicionalismo do ensino se mantém como regra, sem que haja qualquer interação com as disciplinas do currículo diversificado, externando um grave conflito no ambiente escolar.

As disciplinas alusivas ao currículo diversificado, que comumente acontecem no contraturno, restou revelado nos relatos dos participantes como uma das fragilidades dessa formação docente, sobretudo na escola adaptada.

A parte diversificada é um problema, não há uma preocupação em que os professores que atuam sejam formados ou faça uma formação para trabalhar na área diversificada. A secretaria envia o professor sem perguntar se ele está

apto a ministrar aulas de música, dança, teatro, informática, artes (PD7 – ETI Olga Benário).

Na expectativa de encontrar caminhos que assegurem uma formação docente eficaz, as falas traduzem alguns dos anseios destes profissionais, notadamente para uma formação continuada que contribua efetivamente com sua prática de ensino, permitindo-lhe novos conhecimentos e mudanças no fazer pedagógico, capazes de alcançar resultados sólidos na formação integral de seus alunos.

Ainda sobre formação docente, em especial dos docentes que atuam na área diversificada, expõe o participante:

Os alunos querem aprender, avançar nas disciplinas diversificadas, mas na maioria das vezes o professor fica só na teoria por não ter formação, capacidade para ir além. Tem aluno que sabe mais que o professor (PD7- ETI Olga Benário).

Os profissionais apontam para uma formação docente inerente à modalidade e ainda, o indispensável e salutar apoio da gestão municipal para aqueles docentes que buscam, individualmente, melhor qualificação profissional, como especializações, mestrados, doutorados.

Sobre este assunto, participantes da ETI Pe. Josimo, relatam:

Outra possibilidade viável seria fazer uma formação somente com os professores das escolas de tempo integral (PD4).

Quando um professor passa num mestrado, não tem o apoio da secretaria (PD2).

Fiz o mestrado sem conseguir uma única licença (PD3).

Não adianta trazer doutores de fora para fazer palestra, eles não conhecem nossa realidade, isso já aconteceu aqui, mas não nos ajudou (PD1).

As falas dos participantes nessa categoria, demonstram as falhas no aspecto da formação continuada, direcionada aos profissionais das ETIs da rede municipal de Palmas. Estes relatos apresentam algumas possibilidades aos gestores públicos, que, de posse de um currículo ordenado, a partir das particularidades dessa escola de tempo integral, com a participação efetiva de todos os atores envolvidos, poderá elaborar e desenvolver uma proposta de formação docente, apta a capacitá-los para a desafiadora missão de ensinar, preparar e formar integralmente os cidadãos .

Nesta lógica, corroboram com os resultados alcançados pela pesquisa quanto à formação docente, autores como Marques (2017), ao afirmar que todas as atividades relacionadas à apropriação de conhecimentos que o professor realiza, podem e devem contribuir para o enriquecimento das ações, desenvolvidas em sua prática diária.

Gadotti (2009, p. 54), a respeito da formação docente no Brasil, cita Paulo Freire, e argumenta que, “para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor”. O autor destaca que é fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão”.

Os estudos de Saviani (2011, p. 10), mostram nuances dessa política ao longo da trajetória histórica, assim como, o cenário atual evidenciado nas pesquisas. O autor destaca que, nos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças no processo de formação dos profissionais da educação no Brasil, demonstram a inconstância deste. Também revelam a “permanente precariedade das políticas formativas, que não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente”.

A constatação de Saviani, remete a um legado nada favorável e ainda muito presente, no panorama educacional, no tocante à formação docente no Brasil e nas ETIs, os esforços parecem maiores, quando se trata de formação docente para alavancar a qualidade do ensino.

Ao abordar essa questão da formação docente para as ETIs, Cavaliere (2014), reafirma a necessidade de pensar sobre a necessidade de projetos pedagógicos específicos nas ETIs, articulados a um verdadeiro fortalecimento da instituição escolar e de seus profissionais. Para além de um conjunto de atividades oferecidas de forma pontual, faz-se necessária uma articulação entre formação docente e a estruturação de um currículo integrado e integrador.

Caso contrário, a ampliação do tempo escolar transforma esse tempo ampliado meramente em tempo para a pacificação e controle dos alunos, com pouca repercussão na qualidade educacional.

Contudo, em busca de uma educação ampla, plena ou integral, parafraseando Teixeira (1997), destaca-se a necessidade de ofertar, a cada indivíduo, sejam alunos ou professores, meios para participarem, plenamente, em conformidade com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da sociedade, assegurando o exercício de sua plena cidadania.

Assim, em termos de ganhos na qualidade do ensino com a adoção da jornada ampliada, demonstrou-se que significativas fragilidades e grandes desafios precisam ser superados. Para além da implantação de escolas de tempo integral, faz-se necessário

repensar a política, no contexto das realidades das rotinas escolares, na perspectiva do benefício desse tempo ampliado.

Parece evidente a necessidade de adequar o currículo das ETIs, de modo a propiciar a integração de todas as atividades e todos os atores nesse tempo escolar. Aliado a isso, é preciso construir uma proposta de formação docente, que atenda às mudanças em curso e a efetividade destas formações, como fator essencial de melhoria na qualidade do ensino público nas ETIs.

### **5.6 (DES) Integração entre o turno e o contraturno ou por onde caminha o currículo para a educação Integral?**

Sobre a organização curricular, o documento da proposta de implantação das ETIs em Palmas, já citado nas categorias anteriores, aborda, também a questão deste quesito para as referidas escolas.

A organização curricular dessa escola deve manter o desenvolvimento do currículo do Ensino Fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, de modo a revesti-lo de uma singularidade que ofereça novas oportunidades de aprendizagem e se constitua em uma escola com projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados (PALMAS, 2007, p.16).

Salientado desde a concepção das ETIs no município, observa-se a importância e necessidade de um currículo adequado ao fazer pedagógico dessas escolas, para que se construa um ambiente educativo, em toda sua dimensão. Nesta perspectiva de assegurar aos alunos formação, numa concepção que envolva as múltiplas dimensões do ser humano, o documento de implantação das ETIs, não se omitiu de propor que

a Escola de Tempo Integral se pautará numa proposta curricular construída coletivamente, cujos núcleos de formação são apreendidos pelos alunos de modo a proporcionar-lhes condições de se apropriarem de seus saberes e experiências em torno da consolidação e potencialização de sua convivência educativa na escola.

É nessa perspectiva que a equipe pedagógica da Escola de Tempo Integral propõem-se a construir um currículo como crítica do fazer pedagógico uma vez que concebem como fruto da discussão dos envolvidos no processo de educação escolar, e que o conhecimento assume a tarefa de formar os alunos para enfrentarem os problemas inerentes à formação da nova rede de convivência no mundo moderno (PALMAS, 2007, p.21).

Para fazer Educação Integral é de extrema relevância ter um planejamento coletivo e compartilhado pelos diferentes participantes do processo educativo, para o pleno desenvolvimento do aluno. Os profissionais, no entanto, declaram a ausência de um planejamento respaldado por um currículo integrador de todas as rotinas da escola,

com foco na promoção de um trabalho capaz de ofertar novas possibilidades de ensino e de aprendizagem.

PD3 destacou que, no momento de implantação da ETI Pe. Josimo “a escola era a vitrine da Secretaria de Educação. Entretanto, a sua leitura é que “naquele momento, ampliou-se o tempo, mas era como se acontecessem duas escolas”.

Outro participante aborda essa dualidade entre os tempos escolares, destacando o cansaço dos alunos, o aproveitamento do turno matutino para ministrarem as aulas do conteúdo formal e à tarde, as atividades da parte diversificada, que não interagem com as disciplinas do chamado “currículo formal”.

Dentre os principais desafios a serem enfrentados, o que indica ser um grande impasse nestas escolas é a estrutura curricular, os relatos sobre a “escola do turno e do contraturno” foram constantes durante a realização das conversas.

Os docentes afirmam não haver uma interação entre as atividades desenvolvidas no currículo formal e na parte diversificada, onde ocorrem as atividades culturais e esportivas, desvinculadas das demais atividades escolares.

Além da falta de integração, parece existir uma dicotomia no currículo praticado no turno e no contraturno escolar, assim representadas nas falas dos participantes.

Durante muito tempo o foco da escola era o contraturno, apresentações culturais e o esporte e continuou assim, um turno tradicional e o contraturno com atividades teoricamente mais emancipadoras. O aluno vivia uma dupla realidade, ele estava numa escola tradicional porque a maioria dos professores são defensores do ensino tradicional e no contraturno tinha toda uma abertura para que a cultura acontecesse. Ainda hoje não conseguimos fazer um trabalho interdisciplinar, são três realidades diferentes, o turno tradicional, o esporte e a cultura (PD3-ETI Pe. Josimo).

Outro docente fala, como que num desabafo: “O foco principal é o esporte, os alunos são retirados das aulas normais para os treinos” (PD1- ETI Pe. Josimo).

Observa-se nos relatos dos docentes que a relação turno e contraturno escolar se apresenta como um grande obstáculo, seja na escola padrão, como na escola adaptada. Percebe-se nas falas, a ausência de um trabalho pedagógico que permita a interação destes profissionais e o desenvolvimento de ações educacionais interdisciplinares.

PD1, PD3 e PD7 relatam uma situação muito frequente nas fases de implantação de novos projetos de ampliação do tempo escolar. Trata-se da desarticulação entre as atividades desenvolvidas no turno regular, planejadas e desenvolvidas pelos professores regentes e as realizadas no contraturno, focadas em atividades artísticas e culturais, dentre outras.

Esta constatação é recorrente nos relatos dos educadores. Segundo eles, a parte diversificada do currículo em nada se conecta com as disciplinas consideradas do currículo regular, inclusive, são ministradas em turnos diferentes, não havendo nenhum planejamento comum a todos os educadores, independente das disciplinas por eles ministradas. Alegam, também, que não há um referencial curricular que atenda às singularidades da modalidade educacional.

Parafraseando Gadotti (2009, p. 98) é preciso considerar o conceito de integralidade como um princípio organizador do currículo escolar. O autor afirma, ainda, que “numa escola de tempo integral” (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos.

Os profissionais das escolas pesquisadas foram enfáticos ao afirmarem que ainda não ocorre esta interação entre os turnos. Para eles, o trabalho continua na linha tradicional e citam a falta ou insuficiência da formação docente e orientação pedagógica, como alguns das principais causas do problema. As falas destes participantes, trazem à tona uma questão fundamental à concretização de uma educação integral, para além do tempo integral, um currículo escolar próprio para a modalidade.

Na rede municipal de ensino de Palmas, ficou constatado que este currículo específico para as ETIs, ainda não foi construído. O Referencial Curricular em vigência, elaborado pela Secretaria Estadual da Educação, e adotado nos cento e trinta e nove municípios tocantinenses, conforme relato dos docentes, ratificados pela secretaria municipal de educação, não contempla a realidade e as necessidades da Educação Integral.

Esse dado indica a organização curricular, como um dos principais desafios para a consolidação da educação Integral nas ETIs de Palmas. E que este seja construído de forma colaborativa, como proposto pela gestão à época de sua implantação.

Um participante destacou a lacuna existente neste quesito e como isso impacta negativamente a educação ofertada aos alunos, em tempo integral.

Nem mesmo a secretaria tem clareza de como conduzir esse projeto de escola de tempo integral. Não há um currículo específicos para as escolas de tempo integral, é o mesmo currículo para os 139 municípios. As disciplinas do contraturno não fazem parte do currículo. A escola de tempo integral nessa perspectiva então é um ponto cego, vai no fluxo. Doze anos levando da forma que dá, cada professor faz como quer, como sabe (PD3- ETI Pe. Josimo).

Embora a concretização de uma formação integral, promovida via currículo integrador, figure como um dos objetivos identificados na proposta de implantação da

escola de tempo integral, este parece ser um dos principais pontos que, ainda, precisa ser considerado para a consolidação dessa primordial política pública.

Os resultados encontrados por Dos Santos Felício (2017) ao analisar o projeto para a ETI, em Minas Gerais, também evidenciaram a necessidade de organização curricular privilegiando o trabalho do contraturno e a matriz curricular do Ensino Regular.

Castro e Lopes (2011, p. 265), sobre um estudo realizado na rede pública estadual de São Paulo, que analisou os desafios e possibilidades da escola de tempo integral, também corroboram com os resultados. Os autores verificaram que não ocorreram alterações significativas na organização do espaço e do tempo, pois “as aulas das disciplinas do currículo básico e das oficinas obedeciam aos moldes de uma aula expositiva tradicional”.

Portanto, identificar a concepção proposta e seguida pela política educacional de escolas de tempo integral no município de Palmas, parece ser o caminho natural para a elaboração de um referencial curricular, apto a fazer a integração de todas as ações desenvolvidas pela escola, para que possam interagir nessa construção pedagógica alunos, educadores e sociedade na busca pela promoção de uma Educação Integral.

Cabe aqui lembrar Cavaliere (2007), Sacristán (2009), Moreira e Candau (2007) ao entender que a concepção de educação integral determina a forma como a escola se organiza e estrutura seu currículo. E, mais, todas as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, constituem o currículo.

Diante das falas dos profissionais, confrontadas com o documento de implantação das ETIs e, corroboradas pela literatura analisada, expõe-se uma lacuna decorrente da falta de um currículo adequado à realidade destas escolas.

Este é um desafio para a gestão municipal, que precisa ser vencido para que seja dada nova orientação, não somente ao fazer pedagógico das escolas, como também, à formação continuada dos docentes, estruturada a partir de um currículo norteador das ações. É fundamental assegurar melhor aproveitamento do tempo escolar, rumo à formação de cidadãos críticos, cientes e conscientes de seus direitos e obrigações, capazes de promoverem as transformações necessárias ao mundo atual.

Ao analisar as marcas do pensamento e das ações do educador Anísio Teixeira nos diferentes momentos de sua vida pública, percebe-se, em todos eles, a concepção que trazia consigo de uma educação integral, que estivesse voltada à preparação do sujeito para a vida (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2013). Ao adotar a concepção anisiana é

preciso entender que uma formação integral, cidadã, pressupõe a união de esforços de diferentes instâncias, capazes de assegurar as condições, sejam elas relacionadas à infraestrutura escolar, jornada de trabalho, formação docente ou a organização curricular.

E lembrando Gadotti (2000), para ser uma escola cidadã, que forma cidadãos, a ETI precisa ter projeto próprio, precisa planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, colocá-los em prática e monitorá-los continuamente. Ou, nas palavras de Cavaliere (2014), uma condição essencial para que se torne “escola cidadã”, passa pela formulação e/ou aperfeiçoamento de modelos de trabalho, que articulem as áreas disciplinares e temáticas, tratadas tanto nas atividades desenvolvidas no turno regular, quanto no contraturno. Essa é uma tarefa a ser desenvolvida, necessariamente, no âmbito das discussões mais aprofundadas sobre currículo.

Outra condição fundamental é o aumento do efetivo de professores com a incorporação regular, e não precariamente, de profissionais de diferentes formações, para além dos professores. Faz-se necessária a “a intencionalidade político-pedagógica na relação professor/aluno/conteúdos de ensino em sala de aula”. Além disso, também são imprescindíveis, ações no âmbito da gestão no sentido da “organização do trabalho pedagógico, do exercício da docência, da infraestrutura educacional, do financiamento público e das condições materiais e humanas para o desenvolvimento da política em condições de qualidade” .

Endossada pelos relatos dos participantes a categoria integração curricular destaca-se como o ponto crucial para melhoria da política pública de ETI, no município de Palmas. De tais relatos, certificados pelos autores expostos, extrai-se do presente estudo a urgência e relevância da organização colaborativa do currículo escolar, para as ETIs.

Do que se pôde inferir na realização deste trabalho, a rede pública de ensino de Palmas cresceu, tanto em número de unidades escolares, quanto no acesso e permanência dos alunos. Entretanto, o tempo ampliado ainda não está relacionado, direta ou indiretamente, à formação integral, destes alunos. Os participantes da pesquisa reivindicam um currículo adequado às necessidades e especificidades das ETIs. Cabe, portanto, como contribuição do presente estudo, apresentar um plano de ação para a discussão, construção e implantação colaborativa desse currículo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentada pela concepção anisiana, das finalidades da política educacional de ampliação da jornada escolar, essa pesquisa realizou uma análise da política pública de escolas de tempo integral no município de Palmas, concebendo esse “tempo integral” indispensável, mas não suficiente, para a concretização de uma educação integral, na perspectiva da transformação na educação brasileira.

Buscou-se compreender os desafios, enxergar as melhorias alcançadas, considerando, as categorias de análise estabelecidas pela pesquisa, a saber: Diferenças conceituais entre educação integral e escola em tempo integral; os impactos dessa política na jornada de trabalho dos servidores; na infraestrutura escolar, na formação docente e no currículo escolar. Compreender tal contexto é fundamental, mas não é somente isso o almejado pela pesquisa, que buscou, fundamentalmente, indicar novos rumos e possibilidades para a reestruturação vital à garantia da educação integral na rede pública municipal.

Orientada pelas citadas categorias e embasada pela literatura identificada, a análise de documentos e de relatos dos profissionais participantes da pesquisa, apreendeu-se que, em quase doze anos de implantação das escolas de tempo integral em Palmas – TO, muitos foram os avanços, neste processo de construção da política educacional no município.

**Em relação à concepção de educação integral**, em vigor nas ETIs arroladas na pesquisa, cabe considerar uma dicotomia entre o que estabelecem os documentos oficiais e a prática declarada pelos participantes. Foi constatado que o município de Palmas, ao formular tal política, conforme extraído do documento de implantação da modalidade de tempo integral, pautou-se em uma concepção de formação ou educação integral a ser desenvolvida de forma concomitante a essa jornada ampliada.

Entretanto, na prática parece prevalecer uma concepção assistencialista. Dados da pesquisa revelaram que o município tem alcançado patamares consideráveis de acesso e permanência dos alunos na rede, além de outros ganhos como os recursos financeiros geridos pelas próprias escolas, por meio das associações, alimentação de qualidade aos alunos. Isso não é pouco, entretanto não é suficiente para que a ampliação do tempo e espaços nas escolas, reflita o alcance das metas da educação integral.

Cabe destacar os esforços governamentais para o alcance da meta 6 (seis), do PNE que estabelece, no mínimo, 50% das escolas públicas brasileiras, com jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024. Contudo é preciso que os educadores e os gestores compreendam que o simples alcance da meta, não indicará melhorias na qualidade do ensino no país.

Entende-se como substancial que os educadores percebam as nuances da política pública, a concepção subjacente às práticas, para que possam promover mudanças determinantes na educação brasileira. Para uma educação integral é preciso focar na formação ofertada aos alunos, para que estes possam ser protagonistas de transformações sólidas, capazes de elevar o desenvolvimento dessa nação em todas as suas dimensões.

Não basta inserir o tema ETI nas agendas governamentais, ou seja, formular e implantar políticas públicas, é vital a ação de acompanhar e avaliar regularmente tais políticas, a fim de identificar as dificuldades e corrigí-las, para que estas possam se efetivar.

**Em relação à Jornada de Trabalho de quem atua nas ETIs** percebe-se nos relatos dos profissionais, que embora sucedidos mais de 11 (onze) anos, as mudanças ocorridas parecem não agradar aos profissionais, portanto precisam ser repensadas para reduzir conflitos e contribuir para melhores resultados.

Na escola adaptada, o desagrado com a organização da jornada de trabalho, esteve presente em todas as falas. Como causas prováveis destacam-se a extensa jornada de 9 (nove) horas diárias em espaços não favoráveis às atividades diversas; o aumento das responsabilidades atribuídas à escola; a ausência da família na educação não formal dessas crianças e adolescentes; a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos e a sobrecarga de trabalho para toda a equipe escolar. Tais causas são exposições constantes nos relatos.

Restou perceptível a inquietude e descontentamento dos docentes e demais servidores que atuam nestas ETIs, quando o assunto é a jornada de trabalho. Por terem somente uma hora de intervalo para o almoço, a maioria dos profissionais lamenta a restrição do tempo com seus familiares, a qualidade de vida comprometida pela rotina atribulada e os incontáveis desafios e responsabilidades assumidas pela escola, nessa jornada ampliada.

Parafraseando Cavaliere (2002), a escola fundamental vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez.

Essas responsabilidades e compromissos educacionais a que Cavaliere se refere, por vezes, sobrecarregam os profissionais. E esta sobrecarga se dá, principalmente em decorrência no caráter adotado pela ETI, que neste município, conforme relatos, configura-se como uma visão assistencialista .

**Sobre a Infraestrutura**, a pesquisa demonstrou sua importância, nos 2 (dois) subcontextos da pesquisa, ou seja, tanto na ETI padrão, como na ETI adaptada. Em ambas, embora bem distintas, a estrutura dos prédios escolares representam um obstáculo ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, propostas para o tempo ampliado.

A escola padrão foi construída, no município de Palmas para acolher os alunos em tempo integral. Entretanto, conforme registrado nas falas dos participantes, atualmente apresenta-se insuficiente para atender ao número de alunos frente às demandas sociais e as rotinas pedagógicas. Falhas de engenharia na construção, laboratórios subutilizados, materiais ultrapassados, ocupação não planejada de espaços e superlotação das salas de aula, emergem como grande óbice ao fazer pedagógico dessa ETI.

Ademais, a ausência de uma rotina escolar estruturada, integrada e interdisciplinar, dificulta a interação entre os profissionais e a integração dos conteúdos, provocando um desencontro entre o tempo integral e a educação integral, anunciada formalmente nos documentos oficiais. Esse desencontro, também compromete, e é comprometido, pela ocupação e utilização dos espaços, equipamentos e materiais, que certamente em muito podem agregar ao ensino e aprendizagem do aluno, em tempo integral.

Para a escola adaptada, essa estrutura escolar, revela-se com um apelo ainda maior, visto que, mesmo passando por reformas e modificações dos ambientes, estes prédios carecem de inúmeras mudanças para assegurar uma oferta satisfatória das atividades propostas no tempo escolar ampliado.

As limitações na infraestrutura dessa escola percorrem as falas de todos os participantes, como determinante no processo de aprendizagem dos alunos e as possibilidades de melhorias no ensino, tanto na parte comum do currículo, como da parte diversificada.

Nesse contexto, a privação de espaços indispensáveis numa jornada em tempo integral, configura-se em considerável impedimento ao sucesso da política pública estabelecida. Há que se considerar também, que a falta destes espaços ou ambientes, requerem mais esforços para a realização das atividades, por parte de toda a equipe,

resultando em excesso de trabalho, ansiedade e esgotamento físico dos profissionais, claramente evidenciados por eles durante a pesquisa.

**Com relação à Formação Docente** foi possível extrair dos relatos a presença pontual de ação de formação para os profissionais, ofertada pelo órgão gestor da educação municipal, todavia parece que tais formações são insuficientes ou não consideram as singularidades existentes na rede, em especial, nas escolas de tempo integral.

Tal formação, não reconhecida nas falas como formação continuada, também evidenciou fragilidades decorrentes da ineficácia dos temas trabalhados, bem como dos resultados.

A expectativa dos profissionais por uma formação apropriada, apta a subsidiar o trabalho pedagógico, pautada por um currículo próprio para a educação integral, é notória nos seus relatos. Certamente, a gestão municipal compartilha esse desejo, posto que o documento de implantação da escola em tempo integral, considera a formação docente continuada como fundamental, prevendo, inclusive, um programa de formação especial para os profissionais que atuam nas ETIs.

Sem desconsiderar os avanços identificados, em busca de uma educação integral na perspectiva defendida por Teixeira (1997), e em termos de ganhos na qualidade do ensino com a adoção da jornada ampliada, a pesquisa mostrou significativas fragilidades, representando grandes e urgentes desafios para a Gestão Pública Municipal.

Foi possível observar as reais carências, na perspectiva dos profissionais da educação, que atuam nas 2 (duas) ETIs. Dentre as deficiências explicitadas pelos participantes, destacaram-se a inexistência de um currículo integrado, adequado ao tempo ampliado. Também há um déficit de formação docente, respaldada por este currículo integrado e integrador. Este, significa o ponto de partida para que o tempo ampliado seja efetivamente empregado para uma formação também ampliada, na perspectiva da integralidade dos sujeitos.

O uso do tempo escolar ampliado na rede municipal de ensino de Palmas, com foco na educação integral, salientou-se como um dos maiores desafios a serem enfrentados pela gestão municipal. A concretização da educação integral carece do envolvimento de diversos setores da sociedade palmense, notadamente, universidades, pesquisadores, estudiosos do tema e, especialmente, dos profissionais da educação lotados nas ETIs, que indiscutivelmente, são os atores principais desse processo e das mudanças essenciais à melhoria da qualidade da educação municipal.

Assim, ficou constatada a urgente necessidade da discussão e formatação de um currículo, um referencial curricular, adequado às especificidades do tempo escolar integral, considerando a integração singular que deve haver entre profissionais, áreas e conteúdos desenvolvidos nos 2 (dois) turnos e destes com os alunos. Sem uma real interação e integração de todos os indivíduos que atuam no universo da escola de tempo integral, formalizada por um currículo, que contemple as demandas ressaltadas pelos profissionais participantes da pesquisa, não se fará educação integral.

Portanto, o ponto crucial para a estruturação da educação integral, restou comprovado ser a elaboração do referencial curricular inerente à escola de tempo integral, como pilar estruturante e norteador do fazer pedagógico e da efetividade da proposta educacional implantada.

Desse modo, considerando a especificidade do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas, ao encerrar a presente dissertação, cabe apresentar um produto. Trata-se de uma proposta de ações para a elaboração de um currículo escolar próprio, que contemple as rotinas escolares diferenciadas, exigidas pela escola de tempo integral. A expectativa é que a construção colaborativa desse currículo integrado, observando o real propósito de formação integral do indivíduo, possa garantir o fazer pedagógico nas ETIs, considerando todas as necessidades e dimensões, elementares a uma formação cidadã **(APÊNDICE E)**.

Este processo de discussão e construção do currículo poderá, inclusive, constituir-se em objeto de pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

- ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira. **Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal.** 2015.
- ALENCAR, Anselmo Colares; SOUZA, Rosana. Educação e diversidade: Interfaces e desafios na escola de tempo integral. **Revista Histedbr On-line**, 01 February 2016, Vol.15(66), pp.247-266.
- ALVES, Roneide Pereira de Sá. **Os caminhos da educação integral em Palmas – Tocantins**, 2013.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, v. 29, n. 50, p. 35-49, 2013.
- AQUINO, Juliana Maria de; KASSOUF, Ana Lúcia. A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo. **Rede de economia aplicada**, p. 26, 2011.
- ARRETCHE, Marta TS. Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)**, v. 39, p. 3-40, 1995.
- ARROYO, Miguel. **Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização.** Tese (Professor Titular). Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, 1985.
- BARROS, Kátia Oliveira de. **A escola de tempo integral como política pública educacional: A experiência de Gioanésia-GO (2001-2006)**, 2008.
- BORGES, C. D.; SANTOS, M. A. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo** Jan.-Jun. 2005, Vol. 6, No. 1, pp. 74-80.
- BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral - Serie Mais Educação.** Brasília: MEC, 2009: Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf).
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CASTRO, Adriana de; LOPES Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, 2011.
- CAVALIERE, A. M. V. C. (orgs). **Educação brasileira em tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

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

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

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental**. Reunião anual da ANPED, v. 27, 2004.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em revista**, v. 28, n. 45, p. 73-89, 2012.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. **Educação integral, tempo integral e currículo**. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 27, 2013.

DALFIOR, Eduardo Tonole; LIMA, Rita de Cássia Duarte; ANDRADE, Maria Angélica Carvalho. Reflexões sobre análise de implementação de políticas de saúde. **Saúde em Debate**, v. 39, p. 210-225, 2015.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DIAS, Adriana. Avaliação das condições de conforto térmico e acústico de salas de aula em escola de tempo integral: estudo de caso da Escola Padre Josimo em Palmas (TO). 2009. **Educação & Realidade**, 01 December 2016, Vol.41(4), pp.1161-1182.

DOS SANTOS, Maria Lucivânia Souza; SILVA, Katharine Ninive Pinto; DA SILVA, Vanessa Cardoso. Trabalho docente e ampliação da jornada escolar no ensino médio-intensificação em escolas de referência da rede estadual Pernambuco. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 18, 2015.

DOS SANTOS FELÍCIO, Helena Maria; DA SILVA, Carlos Manuel Ribeiro. Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 51, p. 147-166, 2017.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. **Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. Produção de terceiros sobre Paulo Freire: Série Livros, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas S.A.,2002.

GOMES, Marcilene Pelegrine. **O prescrito e o vivido: Estudo da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia, Goiânia-GO**, 2016.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec Nova Série**, v. 1, n. 2, 2006.

GUARÁ, Isa Maria FR. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

HEIDEMANN, Francisco G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UNB, p. 22-39, 2009.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; DO NASCIMENTO, José Mateus. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **HOLOS**, v. 4, p. 63-76, 2015.

HERNANI, Chávez; DE LOS ANGELES, María; DA ROCHA VIEIRAGONÇALVES, Suzane. A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximaciones y diferencias. **Educación**, v. 27, n. 52, p. 26-45, 2018.

PALMAS. **Lei Orgânica de Palmas**, de 05 de abril de 1999, Palmas – TO, Art 165, Capítulo IV, Seção I, p. 51.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral. **Educar em revista**, v. 28, n. 45, p. 91-110, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?**. Goiânia: Cegraf, v. 1, p. 4-309, 2014.

MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. **A Formação e o trabalho docente na escola de tempo integral**, Juiz de Fora, 2017.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso et al. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, p. 26, 2009.



- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva [online]**. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626.
- MIRANDA, Marília Gouveia; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?. **Perspectiva**, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo, Papirus, 4 ed, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.
- NUNES, Greice Cerqueira. **Tempo, espaço e currículo na educação integral**: estudo de caso em uma escola do Guará-Distrito Federal. Brasília-DF, 2011.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio**, v. 12, n. 45, p. 945-958, 2004.
- OLIVEIRA, Lorena Alves de. **Variações locais na implementação de políticas públicas de educação integral**: Estudo de casos em escolas da rede pública estadual do município de Patos de Minas/MG, 2018.
- OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. **Educação Integral**: Cartografia do mal – estar e desafios para a formação docente, Brasília – DF, 2012.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 425, 2018.
- PALMAS. **Lei Orgânica do Município de Palmas**, 2008. Disponível em <http://www.palmas.to.gov.br/media/doc/lei/2806.pdf>.
- PALMAS. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal de Tempo Integral Pe. Josimo Moraes Tavares**: 2009. Palmas-TO, 2009. Documento digitado.
- PALMAS. **Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral Pe. Josimo de Moraes Tavares**, Palmas-TO, 2007. Documento digitado.
- PEREIRA, Helen Betane Ferreira. **Educação integral em tempo integral na rede municipal de ensino de Goiânia**: múltiplos discursos, múltiplos significados culturais, 2016.
- RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: . Acesso em: 12 jan. 2015.

RIBETTO, Anelice et al. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, p. 146, 2009.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Pesquisando a relação educação integral e (m) tempo integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012**: O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado? Rio de Janeiro–RJ, 2016.

RUA, Das Graças Maria. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. **Manuscrito, elaborado para el Programa de Apoyo a la Gerencia Social en Brasil**. Banco Interamericano de Desarrollo: INDES, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **El curriculum**: una reflexion sobre la práctica. Madrid. Morata, 5 ed, 1995.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, AI Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SCHMITZ, Heike; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2016.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**/ Leonardo Secchi. 2 ed. São Paulo: Congage Learning, 2013

SILVA, Maria Gorete Siqueira; BRITO, Vilma Miranda. **As vicissitudes da implementação do ensino médio em tempo integral–escola da autoria**. Jornada brasileira de educação e linguagem/encontro do PROFEDUC e PROFLETRAS/jornada de educação de Mato Grosso do Sul, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em <http://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4897>

SILVA, Luciene; DE SOUZA, Maria de Fátima Matos; DA CUNHA, Célio. A influência do pensamento pedagógico brasileiro na política de educação integral do século XXI. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 69, p. 124-139, 2016.

SOUZA, Celina; Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, 2006.

SOUZA, Celina. Federalismo: teorias e conceitos revisitados. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v. 65, p. 27-48, 2008.

TEIXEIRA, A; **Educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.

TEIXEIRA, A. S; **Educação não é privilégio**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TEIXEIRA, A; **Educação Para a Democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; SCHELBAUER, Anaete Regina. **A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira**. Universidade de Maringá, 2013.

THIESEN, Juares da Silva. **Tempo integral**: uma outra lógica para o currículo da escola pública. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

UNESCO. **Relatório para a UNESCO** da comissão internacional sobre educação para o século XXI, 1996.

WILSON, Wodroow. The study of administration. **Political science quarterly**, 1887/1941, 56:481-506.

ZABALLA. Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. São Paulo: Artmed, 2002.

## **APÊNDICES E ANEXOS**

**APÊNDICE A** - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
- UNIDADE DE ENSINO PESQUISADA E SEMED

**APÊNDICE B** - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE-  
INDIVIDUAL

**APÊNDICE C** - ROTEIRO PARA PESQUISA COM GRUPO FOCAL

**APÊNDICE D** - REGISTRO DO GRUPO FOCAL

**APÊNDICE E**- PROPOSTA DE AÇÕES PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR  
NAS ETIS DA REDE MUNICIPAL DE PALMAS, TO.

**ANEXO A:** MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL - ESCOLAS EM  
REGIME DE TEMPO INTEGRAL - PALMAS-TO.

**ANEXO B:** TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

**ANEXO C:** PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DE  
PESQUISA EM SERES HUMANOS- CEP

## **APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE - UNIDADE DE ENSINO PESQUISADA E SEMED**

**Prezado (a) Gestor (a),**

A equipe das Escolas ETI Padre Josimo e ETI Olga Benário, pertencentes à **rede municipal de educação de Palmas, Tocantins** está convidada a participar do projeto de pesquisa “**Política Pública de Tempo Escolar Ampliado e Educação Integral: por um Currículo Integrado e Integrador**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Euzeni Pedroso Grimm, como requisito para a realização do mestrado profissional, junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública: Gespol, pela Universidade Federal do Tocantins, sob orientação da prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves.

O objetivo da pesquisa é compreender as principais necessidades e desafios enfrentados nas escolas de tempo integral em Palmas para o desenvolvimento de uma educação integral (Anísio Teixeira), visando à propositura de um plano de ações aos gestores municipais de educação, para a construção e implantação colaborativa de um currículo integrado, para as ETIs de Palmas - TO, considerando suas necessidades e especificidades.

Se aceitar participar, o (a) Senhor (a) e os educadores da rede municipal de Palmas-Tocantins, em atividade nas Escolas de Tempo Integral, estarão contribuindo para explicitar as necessidades de construção colaborativa de um currículo específico, bem como, de formação continuada de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dentro da real perspectiva do que propõem a concepção da modalidade “educação integral”; avanço das políticas públicas de educação com ações pensadas a partir dessas necessidades, na qual o professor seja o principal protagonista, permitindo a elaboração de um referencial curricular próprio para a educação integral. Ainda como benefício, caso a propositura de elaboração colaborativa do referencial curricular seja acatada, pode-se destacar as possibilidades de avanço da política educacional, maior envolvimento e satisfação dos profissionais e melhoria da qualidade do ensino, dos alunos da rede de ensino municipal de Palmas – TO, tornando-a uma referência nacional em educação integral e integradora.

A coleta de dados será realizada por meio da metodologia denominada “Grupo Focal” para a identificação dos principais avanços e desafios, no contexto de duas Unidades Escolares do município de Palmas (Escola Municipal de Tempo Integral Pe. Josimo e Escola Municipal de Tempo Integral Olga Benário); avaliação da satisfação dos

educadores, nas referidas escolas, com a infraestrutura, recursos disponíveis, currículo educacional, jornada de trabalho e formação para atuar na modalidade;

Além disso, poderão ser solicitados para análise, ao senhor (a) e/ou à gestão escolar, documentos relativos ao referencial curricular de educação integral.

Esclareço que será respeitada a liberdade dos participantes (gestores, professores e técnicos) se recusarem a participar ou retirarem seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Garantimos, ainda, que a privacidade dos participantes da pesquisa será preservada, bem como nos comprometemos a manter a confidencialidade das informações obtidas, que serão usadas, após a aprovação individual dos participantes, exclusivamente para fins acadêmicos. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (63) 9.9978 9924 ou e-mail: euzeni.fcp@gmail.com.

Para obtenção de qualquer outra informação e esclarecimentos sobre os procedimentos éticos, o (a) Senhor (a) também poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** com Seres Humanos, da Universidade Federal do Tocantins (CEP-UFT) – Endereço: Quadra 109 Norte, Avenida NS 15, ALCNO 14, Plano Diretor Norte, Campus Universitário de Palmas, Prédio do Almoxarifado, CEP: 77.001-090, Palmas - TO. E-mail: cep\_uft@uft.edu.br – Fone: (63) 3229 4023. O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa, sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética.

Este documento é emitido em duas vias que serão, ambas, assinadas por mim e pelo (a) Senhor (a), ficando uma via com cada um de nós.

### Consentimento Pós-informação

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal pela Rede Municipal de Palmas, Tocantins, declaro ter sido informado (a) sobre o Projeto de Pesquisa “**Política Pública de Tempo Escolar Ampliado e Educação Integral: por um Currículo Integrado e Integrador**” sob a responsabilidade da pesquisadora Euzeni Pedroso Grimm, como requisito para a realização do mestrado profissional, junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública: Gespol, pela Universidade Federal do Tocantins.

Foi-me garantido que os professores serão consultados sobre sua participação e que serão orientados sobre seus direitos, inclusive de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo a participação das escolas no projeto de pesquisa acima descrito. Estou ciente que receberei uma via desse documento e do resultado da pesquisa, via e-mail: \_\_\_\_\_.

Palmas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Nome e assinatura do gestor

---

Assinatura da Pesquisadora  
EUZENI PEDROSO GRIMM

## **APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) INDIVIDUAL**

Prezado (a) senhor (a),

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“Política Pública de Tempo Escolar Ampliado e Educação Integral: por um Currículo Integrado e Integrador”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Euzeni Pedroso Grimm, aluna do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins, sob a orientação da Profa. Dra. Lina Maria Gonçalves.

O objetivo da pesquisa é compreender as principais necessidades e desafios enfrentados nas escolas de tempo integral em Palmas para o desenvolvimento de uma educação integral (Anísio Teixeira), visando à propositura de um plano de ações aos gestores municipais de educação, para a construção e implantação colaborativa de um currículo integrado, para as ETIs de Palmas - TO, considerando suas necessidades e especificidades.

Se aceitar participar, o (a) Senhor (a) e os educadores da rede municipal de Palmas-Tocantins, em atividade nas Escolas de Tempo Integral, estarão contribuindo para explicitar as necessidades de construção colaborativa de um currículo específico, bem como, de formação continuada de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dentro da real perspectiva do que propõem a concepção da modalidade “educação integral”; avanço das políticas públicas de educação com ações pensadas a partir dessas necessidades, na qual o professor seja o principal protagonista, permitindo a elaboração de um referencial curricular próprio para a educação integral. Ainda como benefício, caso a propositura de elaboração colaborativa do referencial curricular seja acatada, pode-se destacar as possibilidades de avanço da política educacional, maior envolvimento e satisfação dos profissionais e melhoria da qualidade do ensino, dos alunos da rede de ensino municipal de Palmas – TO, tornando-a uma referência nacional em educação integral e integradora.

A coleta de dados será realizada por meio da metodologia denominada “Grupo Focal” para a identificação dos principais avanços e desafios, no contexto de duas Unidades Escolares do município de Palmas (Escola Municipal de Tempo Integral Pe.



Josimo e Escola Municipal de Tempo Integral Olga Benário); avaliação da satisfação dos educadores, nas referidas escolas, com a infraestrutura, recursos disponíveis, currículo educacional, jornada de trabalho e formação para atuar na modalidade;

Além disso, poderão ser solicitados para análise, ao senhor (a) e/ou à gestão escolar, documentos relativos ao referencial curricular de educação integral.

A pesquisa não oferece, diretamente, riscos físicos ou psicológicos, mas, caso o (a) senhor (a) se sinta constrangido, insatisfeito ou sofra qualquer risco, em função da contrariedade pelo uso de seu tempo, pela exposição de suas concepções, atitudes e posturas, a pesquisa será suspensa imediatamente.

Esclareço que, caso ocorram estes ou quaisquer outros riscos decorrentes de sua participação na pesquisa, a pesquisadora se compromete a providenciar-lhe, imediatamente, atendimento especializado. E, também, que o (a) Senhor (a) tem o direito e a liberdade de recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar seu consentimento, a qualquer momento da pesquisa, independentemente do motivo, sem nenhum prejuízo ou exigências, de qualquer natureza.

Os resultados da pesquisa serão divulgados aos participantes, garantindo-lhe o acesso a eles. Durante todas as fases da pesquisa a pesquisadora tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins acadêmicos. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (a) Senhor (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Esclareço, ainda, que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, sendo que a sua participação será a título de voluntariado, para fins de estudos científicos. Se houver necessidade, quaisquer despesas serão assumidas ou ressarcidas pela pesquisadora. E em qualquer momento, se o participante sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa terá direito à indenização.

Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (63) 9.9978 9924 ou e-mail: Euzeni.fcp@gmail.com.

Para obtenção de qualquer outra informação e esclarecimentos sobre os procedimentos éticos, o (a) Senhor (a) também poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** com Seres Humanos, da Universidade Federal do Tocantins (CEP-UFT) – Endereço: Quadra 109 Norte, Avenida NS 15, ALCNO 14, Plano Diretor Norte,

Campus Universitário de Palmas, Prédio do Almojarifado, CEP: 77.001-090 Palmas - TO. E-mail: cep\_uft@uft.edu.br – Fone: (63) 3229 4023. O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa, seja respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética.

Este documento é emitido em duas vias que serão, ambas, assinadas por mim e pelo (a) Senhor (a), ficando uma via com cada um de nós.

#### Consentimento Pós-informação

Eu,....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável, sobre a pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Palmas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

**Assinatura do participante**

---

**Assinatura da Pesquisadora**  
EUZENI PEDROSO GRIMM

## **APÊNDICE C: ROTEIRO PARA PESQUISA COM GRUPO FOCAL**

**Temática:** Gestão de políticas públicas educacionais.

Tema da pesquisa: “**Política Pública de Tempo Escolar Ampliado e Educação Integral: por um Currículo Integrado e Integrador**”.

**Local da pesquisa:** Escola Municipal de Tempo Integral Olga Benário.

**Público participante:** professores do 1º ao 5º ano, em atividade na escola.

**Duração da sessão:** de 90 a 100 minutos, no máximo.

**Número de participantes:** 6 a 8 professores.

**Preparação do espaço:** ambientação da sala com cadeiras em círculo e ou, mesa para que todos se vejam, música e ambiente descontraído.

**Material necessário:** etiqueta adesiva para o nome, pincel, água, gravador, papel e caneta.

**Moderador e relator:** Mestranda e colaborador/relator.

**Caracterização do espaço da pesquisa:** Escola Municipal Olga Benário, situada na região sul de Palmas, com \_\_\_\_\_ anos de funcionamento, no ano de 2019 atende a \_\_\_\_\_ alunos de 1º ao 5º ano, em jornada ampliada, compreendendo o período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ horas, totalizando \_\_\_\_\_ de horas diárias na escola.

**Introdução:** Este trabalho propõe a realização de uma avaliação, na perspectiva dos professores, que é quem de fato, faz com que esse “tempo integral” possa proporcionar uma Educação Integral”.

Ao longo de mais de onze anos da implantação das ETIs, no município de Palmas, como os senhores avaliam os processos de implantação e consolidação das ETIs, em Palmas? Aborde os avanços e as principais dificuldades enfrentadas, em todos os aspectos, e o que seria necessário para que esse "tempo integral" favoreça uma "educação integral”.

Proponho que mantenhamos o foco nas questões (afinal é um grupo focal) para que nosso encontro possa atingir o objetivo e se encerre em 90 minutos, no máximo 100 minutos.

Deixo claro aqui que minha pesquisa, segue todas as normas éticas, conforme combinamos no TCLE, não havendo, em hipótese alguma, a publicação de nomes ou

quaisquer situações que exponham os participantes que serão identificados genericamente por meio de códigos, conforme o grupo de pesquisa a que pertençam.

**Questões implícitas a serem instigadas pelo moderador:**

Como você sugere que seja realizada a formação contínua dos professores?

Pois bem, o espaço físico é inadequado. Certo? Qual seria, na concepção deste grupo, o grau de comprometimento do trabalho, ocasionado por essa inadequação? E qual, ou quais seriam as alternativas?

Como a nova realidade da jornada ampliada impactou ou impacta sua vida profissional e pessoal?

**Questões norteadoras da pesquisa:**

- QP1 – Quais as diferenças conceituais entre educação integral e escola de tempo integral?
- QP2 – Quais os impactos da política pública de educação em tempo ampliado, na jornada de trabalho dos educadores e técnicos das escolas de tempo integral?
- QP3 – Quais as influências da infraestrutura escolar para o desenvolvimento da proposta de educação integral?
- QP4 – Quais as metodologias aplicadas na formação de educadores da educação integral?

**APÊNDICE D: REGISTRO DO GRUPO FOCAL**

Data:

Local:

Horário de Início: ..... Término: .....

Participantes: \_\_\_\_\_ professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

Relação dos participantes (PD – participante docente)

PD1 -

PD2 –

PD3 –

PD4 –

PD 5 –

PD6 –

PD7 –

PD8 –

PD9 –

PD10-

**Desenvolvimento do GF:**

Durante a realização no grupo focal, o relator deve registrar a ordem das participações e, sempre que possível, trechos importantes da fala (o início da primeira frase, expressões chaves ditas pelo participante e até mesmo expressões faciais, reticências ou outros sinais não verbais indicadores de posicionamento do participante, ante ao tema tratado.)



**APÊNDICE E: PROPOSTA DE AÇÕES PARA A GESTÃO NAS ETIS DA REDE MUNICIPAL DE PALMAS, TO.**

<p><b>Título da Proposta:</b> DA DICOTOMIA ENTRE O TURNO E O CONTRATURNO À INTEGRAÇÃO CURRICULAR NAS ETIS DA REDE MUNICIPAL DE PALMAS</p>
<p><b>Área do Conhecimento:</b> Ciências Humanas/Educação</p>
<p><b>Responsável e sua Titulação:</b> Euzeni Pedroso Grimm – Mestranda em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL/UFT)</p> <p><b>Orientadora:</b> Prof<sup>ª</sup> Dra: Lina Maria Gonçalves</p>
<p><b>Resumo da Proposta:</b> O presente documento é resultante da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas, ofertado pelo convênio entre UFT e Prefeitura Municipal de Palmas. Trata-se de uma proposta de ações, a ser apresentada, como contribuição à gestão pública municipal, para a elaboração de um referencial curricular, que contemple as rotinas escolares diferenciadas, exigidas pela escola de tempo integral. A intenção é proporcionar debates e reflexões sobre práticas integradoras, visando à construção colaborativa da referida proposta. Para tal deve contar com a participação ativa dos profissionais lotados nas ETIs de Palmas, representantes de pais e das Universidades locais. A proposta pretende alcançar os principais desafios apontados pelos participantes da pesquisa, em relação à necessidade de um currículo específico para a modalidade, capaz de propiciar a interação/integração do fazer pedagógico, de todos os docentes que trabalham nos dois turnos escolares, trazendo a interdisciplinaridade para os planejamentos e práticas de ensino, no contexto escolar.</p>
<p><b>Duração:</b> 8 meses, sendo 6 meses para elaboração e os 2 últimos para acompanhar a implantação nas ETIs</p>
<p><b>Coordenador(a):</b> A critério da SEMED, em parceria com as Universidades Locais.</p>
<p><b>Participantes:</b> Gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores da rede municipal de Palmas e professores da parte diversificada/contraturno, que atuam nas ETIS de Palmas, Tocantins. Também devem participar, representantes das universidades locais e dos pais.</p>
<p><b>Introdução e justificativa:</b></p> <p>Fundamentada nos relatos dos profissionais da educação na rede municipal de Palmas, Tocantins, participantes desta pesquisa, constatou-se a necessidade de um referencial curricular próprio para as escolas de tempo integral. Na visão destes profissionais, a falta deste referencial vem ocasionando limitações à oferta de uma educação integral, nas referidas unidades escolares.</p> <p>Uma queixa recorrente diz respeito à desarticulação entre as atividades do currículo formal, regular e as atividades do contraturno. Para mudar essa dicotomia, faz-se necessário compreender a importância de ambas atividades e da articulação entre elas, ou seja, de uma integração curricular, para a formação dos alunos.</p> <p>Autores como Antônio Flávio Moreira (1999) e Gimeno Sacristán (1995), além de muitos outros, apresentam as bases para tal integração. Entende-se que um currículo que contemple as demandas e regule o trabalho diário dos docentes que atuam no turno e no contraturno, poderá orientar a prática educativa para melhor uso da jornada</p>

ampliada. Para tal, deve pautar-se nos referenciais do currículo integrado que “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (RAMOS, 2008, p. 3).

Considerando que os documentos oficiais, norteadores da implantação das ETIs na rede municipal de Palmas, pautam-se na propositura de uma educação integral; considerando, ainda, que qualquer decisão tomada nas escolas, consciente ou inconscientemente, tem por base a concepção de ser humano que se quer formar e o modelo de sociedade que se pretende. Em consequência, caso se pretenda formar integralmente um sujeito capaz de compreender a realidade e nela atuar, é necessário que se eduque para a complexidade (ZABALLA, 2002). E essa educação precisa considerar as diferentes dimensões do ser humano: física, mental, emocional, social, além da cognitiva, ou seja, uma educação integral.

Thiesen (2006, p. 3), argumenta sob a lógica a educação integral, “permite que o espaço e o tempo de aprendizagem passem a ser essencialmente o da interação entre o aprendiz e as diferentes formas de comunicação e de aproximação com o objeto/sujeito de conhecimento”.

Assim, ampliar o tempo escolar somente faz sentido se pautado em ações que assegurem a formação integral do aluno, em espaços e tempos de aprendizagem. Ou, como defende Arroyo, as instituições escolares

deverem ser repensadas como tempos e espaços da cidadania e dos direitos no presente, para que o tempo da escola permita uma experiência mais plena possível da infância e da adolescência, sem sacrificar autoimagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações... (1985, p. 9)

Destaca-se que a reestruturação da jornada ampliada, a partir de um currículo integrado, por meio de práticas integradoras, trará maior organização ao ambiente escolar, mais efetividade nos processos de ensino e de aprendizagem, maior segurança aos docentes e ainda, valorização e reconhecimento do seu trabalho, elevando a autoestima e a motivação dos profissionais e dos alunos.

As práticas integradoras são assim denominadas porque mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituições. Elas podem ocorrer em diversos níveis e envolvendo uma diversidade de elementos, de forma a propiciar a existência de uma rede de relações de saberes, o que se pode identificar como rede epistêmica (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p. 68).

Diante do exposto, justifica-se a necessidade e urgência da elaboração de um currículo direcionado à modalidade, a fim de orientar o ensino nessas ETIs. Este deverá ser construído de forma colaborativa e priorizar a formação integral dos alunos, pautado nas exigências dessa formação, assim como na integração dos conteúdos e interação em todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar, seja no turno regular ou no contraturno.

Na perspectiva desse currículo construído e implantado de forma colaborativa é necessário considerar questões essenciais ao seu pleno desenvolvimento, conforme categorias levantadas na pesquisa em pauta.

Destaca-se que os problemas relativos à infraestrutura escolar, à jornada de trabalho dos docentes e à formação continuada dos profissionais que atuam nas ETIs, precisam ser analisados de forma conjunta, pois impactam diretamente na motivação e envolvimento destes, na elaboração colaborativa da proposta curricular. As ações da gestão para minimizá-los, portanto, constituem-se como pré-requisitos para o sucesso da presente proposta.

#### **Objetivos:**

**Objetivo Geral:** Apresentar à SEMED, proposta de plano de ações para a organização colaborativa do currículo para as ETIs da rede, visando redimensionar a



utilização do tempo e os espaços escolares, pautado na política educacional de tempo integral para a educação integral, via integração do currículo praticado nos dois turnos de atividades nestas unidades de ensino.	
<b>Objetivos Específicos:</b> Promover debates sobre currículo integrado e sua importância para melhor utilização da jornada escolar ampliada; Orientar a construção colaborativa de currículo integrado a ser desenvolvido nas ETIs, conforme as necessidades da modalidade.	
<b>Cronograma (etapas):</b>	
Pre-requisitos	<p>Recomenda-se que:</p> <p>No quesito infraestrutura , estipular no planejamento anual, valores pré-estabelecidos especificamente para manutenção e ou ampliação dos espaços físicos necessários. Também, deve-se assegurar a utilização dos ambientes, conforme sua destinação, prevista no projeto arquitetônico, ou seja o espaço físico deve ser posto a serviço do projeto pedagógico para o alcance da educação integral.</p> <p>No quesito jornada de trabalho, é fundamental que a adequação da modulação, em conformidade com a modalidade ofertada. Deve ser observada, também, a organização interna (Gestão Escolar) da jornada diária dos servidores. Nesta organização, o horário do almoço, bem como o espaço para descanso dos professores, são essenciais à saúde e bem estar do profissional.</p> <p>No quesito formação continuada, os resultados da presente pesquisa mostraram a necessidade de mudanças conceituais. Neste sentido, a formação poderá se iniciar com os grupos focais sobre o currículo integrado, entendendo que os debates realizados se constituirão em uma primeira formação.</p> <p>Destaca-se que os docentes precisam se sentir partícipes, da proposta tanto da formação dos alunos como de sua própria formação, para propiciar mudanças conceituais, e consequentemente seu engajamento.</p>
1ª etapa	Realização do primeiro Grupo Focal (GF) sobre o currículo existente na rede municipal, identificando seus pontos fortes e fracos. Este será momento oportuno para reflexão sobre a concepção de currículo que subsidia a prática pedagógica.
2ª etapa	Sistematização dos resultados do primeiro GF e preparar o segundo.
3ª etapa	Realização do segundo GF, direcionando o debate para as possibilidades de integração curricular, no contexto.
4ª etapa	Sistematização dos resultados do segundo GF, em um esboço da proposta curricular e preparar o terceiro GF.
5ª etapa	Realização do terceiro GF, para analisar a proposta esboçada. Nesse GF, também devem ser combinadas as estratégias para a validação da proposta curricular, junto às ETIs .
6ª etapa	Promoção de um ciclo de análise da Proposta Curricular nas ETIs.

7ª etapa	Sistematização da proposta curricular, incorporando as contribuições do terceiro GF, bem como alguma proveniente das ETIs.	
8ª etapa	Encaminhamento da proposta curricular para aprovação pelos órgãos competentes e, posteriormente, acompanhar sua implantação nas ETIs.	
<b>Observações</b>	<p>Os grupos focais serão constituídos por representantes docentes e não docentes das ETIs, representantes das universidades locais e dos pais.</p> <p>A pesquisadora poderá participar das reuniões, ajudando na condução dos GF, mas a sistematização ficará a cargo do coordenador (designado pela SEMED).</p>	
<b>Monitoramento e avaliação</b>		
Fase 1	<p>É fundamental verificar se os procedimentos foram entendidos pelos participantes, se as atividades (em cada etapa) estão sendo executadas de forma que haja compreensão conceitual para a construção do currículo integrado ou se há necessidade de ajustes.</p> <p>O monitoramento deve ser realizado paralelamente à execução e ao final de cada etapa.</p>	
Avaliação	<p>Se durante o monitoramento for encontrado algum ponto que deve ser ajustado, a ação corretiva deve ser feita de imediato. A finalidade da avaliação é o aperfeiçoamento contínuo, garantindo o alcance do objetivo, ou seja, a construção colaborativa do currículo para as ETI.</p>	
<b>Orçamento</b>		
<b>Item</b>	<b>Valor Unitário</b>	<b>Valor Total</b>
Substitutos para os participantes, nos dias das reuniões.	---	Os docentes poderão ser substituídos, nos dias de reunião, por estagiários não remunerados, conforme convênio entre SEMED e Universidades.
Impressões e encadernação.	R\$ 0,35 (preto e branco) R\$ 2,00 (colorida) R\$ 4,00 Encadernação	R\$ 6.100,00
Materiais de consumo (papel, toner, etc).	R\$ 20,00 (25 resmas - A4) Toner R\$ 120,00 (6 Un. preto e branco)	R\$ 1.200,00
Lanches (café e bolacha).	R\$ 400,00	R\$ 3.200,00 (oito encontros)
Deslocamento para as ETIs, para orientar o ciclo de debates e a posterior implantação da proposta.	Carro oficial	A equipe da SEMED se deslocará até as ETIs nos veículos oficiais do município.

Contratação de profissional especializado para assessoria na condução/elaboração da proposta curricular.	R\$ 1.500,00	R\$ 12.000,00 (oito encontros)
<b>Resultados esperados</b>		
<p>Espera-se que, com os debates realizados, possa ser construída colaborativamente uma proposta curricular que contemple as necessidades e a realidade das ETIs da rede municipal de Palmas.</p> <p>Espera-se, ainda, que tal proposta curricular, respeite e direcione o ensino nas ETIs e contribua para o tempo ampliado assumir sua real função de formação integral do aluno. Desse modo, a escola de tempo integral poderá, não somente assegurar o acesso e permanência dos alunos, como também elevar a qualidade da educação ofertada pela rede pública de ensino de Palmas, preparando cidadãos, para o exercício irrestrito de sua cidadania.</p>		
<b>Referências</b>		
<p>ARROYO, Miguel. <b>Mestre, educador, trabalhador</b>: organização do trabalho e profissionalização. Tese (Professor Titular). Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, 1985.</p> <p>HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; DO NASCIMENTO, José Mateus. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. <b>HOLOS</b>, v. 4, p. 63-76, 2015.</p> <p>MOREIRA, Antônio Flávio. <b>Currículos e programas no Brasil</b>. São Paulo, Papirus, 4 ed, 1999.</p> <p>RAMOS, Marise. <b>Concepção do Ensino Médio Integrado</b>. 2008. Disponível em: . Acesso em: 12 jan. 2015.</p> <p>SACRISTÁN, J. Gimeno. <b>El curriculum</b>: una reflexion sobre la práctica. Madrid. Morata, 5 ed, 1995.</p> <p>THIESEN, Juares da Silva. Tempo integral–uma outra lógica para o currículo da escola pública. <b>Universidade Federal de Santa Catarina</b>, 2006.</p> <p>ZABALLA. Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. São Paulo: Artmed, 2002.</p>		
<b>Parecer da SEMED</b>		
<p>(Transcrever parecer após apreciação e possível aprovação).</p> <p>_____</p> <p><b>Diretor(a) de currículo da SEMED</b></p> <p style="text-align: right;">Data ____/____/20__</p>		
<b>Parecer da Diretoria e Ensino Fundamental</b>		
<p>(Transcrever parecer, após apreciação e possível aprovação).</p> <p>_____</p> <p>Diretor(a) de Ensino Fundamental de Palmas, TO</p> <p style="text-align: right;">Data ____/____/20__</p>		

<b>Parecer da SEMED, quanto ao orçamento</b>	
(Transcrever parecer após apreciação e possível aprovação)	
_____	
Secretário(a) Municipal da Educação de Palmas, TO	
_____	
Diretor(a) Financeiro da SEMED	Data
_____/_____/20____	
<b>Homologação final da SEMED</b>	
<input type="checkbox"/> APROVADO nos termos apresentados  <input type="checkbox"/> APROVADO com ressalvas  <input type="checkbox"/> Indeferido	Observações:

**Anexo:** matriz curricular atual (ponto de partida para os debates)



	<b>Língua Espanhola</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	1	40	1	40	160	
	<b>Pesquisa e Produção de Texto</b>	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	200	
	<b>Leitura</b>	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	480
	<b>Tecnologias</b>	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
	<b>Filosofia</b>	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	200	
	<b>Experiência Matemática</b>	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	560
	<b>Educação Ambiental</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	160
	<b>Parte Diversificada – Atividades Artísticas</b>																					
	<b>Teatro</b>	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
	<b>Dança</b>	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
	<b>Música</b>	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
	<b>Parte Diversificada – Atividades Esportivas e Motoras</b>																					
	<b>Esporte/Natação</b>	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
	<b>Jogos Educativos de Tabuleiro</b>	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
	<b>TOTAL DE AULAS /CARGA HORÁRIA</b>	39	1560	39	1560	39	1560	39	1560	39	1560	38	1520	38	1520	38	1520	38	1520	38	1520	13850

horários de entrada e saída: **08h às 17h**

**Legenda:** S: semanal - A: anual

**Semanas: 40**

## ANEXO B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



### PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

104 Norte, Avenida JK, Edifício Via Nobre Empresarial, 1º e 2º andar, Plano Diretor Norte, Palmas-TO  
Telefone: (63)3234-0203/0212

Palmas, 22 de janeiro de 2019.

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Autorizamos EUZENI PEDROSO GRIMM, acadêmica pesquisadora do Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins – UFT, a realizar a pesquisa acadêmica intitulada “A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ”, nas Escolas Municipais de Tempo Integral Pe. Josimo Moraes Tavares e Olga Benário, sob orientação da profª Draª Lina Maria Gonçalves, com o objetivo de compreender as principais necessidades e desafios enfrentados nas escolas de tempo integral, em Palmas, para o desenvolvimento de uma educação integral (Anísio Teixeira), visando a propositura de um plano de ação para o gestor municipal, com ênfase na formação continuada dos profissionais envolvidos, conforme projeto anexo.

Ao final dos estudos, além da elaboração da dissertação sobre a pesquisa realizada, como produto final do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas, será apresentada a sugestão do plano de ação para o gestor municipal, com ênfase na formação continuada dos docentes das escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de Palmas.

A pesquisadora compromete-se, ainda, a participar de eventos pedagógicos, promovidos pela rede pública de ensino, proferindo palestras e/ou relatos de experiências sobre o tema junto à comunidade escolar.

  
**JUSCÉIA APARECIDA VEIGA GARBELINI**

Secretária Municipal da Educação

Juscéia Garbelini

Secretária Municipal da Educação

ATO nº 946 - NM

Ciência do Compromisso:

  
**EUZENI PEDROSO GRIMM**

Acadêmica/Pesquisadora – Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas – UFT

## **ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA EM SERES HUMANOS- CEP**

### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** "A Política de Educação de Tempo Integral no município de Palmas - TO: Desafios e possibilidades para uma formação cidadã". **Pesquisador:** EUZENI PEDROSO GRIMM

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 07982919.3.0000.5519

**Instituição Proponente:**Fundação Universidade Federal do Tocantins

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.407.722

#### **Apresentação do Projeto:**

O tempo ampliado, defendido na concepção de Anísio Teixeira, ao longo dos anos foi passando por diversas leituras/transformações, numa tentativa de se buscar novos rumos para a educação brasileira, ainda que sem buscar as bases teóricas e avaliar os contextos específicos de cada realidade, os gestores políticos passaram a inserir em suas agendas governamentais a política de educação em tempo integral, como uma maneira de tentar corrigir as profundas lacunas existentes na formação das crianças e adolescentes e atender, mesmo não sendo ainda de caráter obrigatório, ao proposto na legislação atual. Nessa perspectiva, o município de Palmas - TO, cidade instalada na região central do Brasil, para ser a sede administrativa do mais novo estado brasileiro, tem, a partir do ano de 2007, uma nova proposta educacional implantada inicialmente em algumas unidades de ensino, voltadas para uma jornada escolar em tempo integral e uma estrutura curricular diferenciada para o ensino fundamental.

Referendada pela legislação municipal, a Lei Orgânica do Município que diz que "o ensino oficial será gratuito em todos os graus e atuará, prioritariamente, no ensino fundamental e pré-escola," (Art. 165), a rede pública de ensino municipal inicia sua nova proposta pedagógica que, ainda de forma incipiente, torna-se uma bandeira política, gerando grande expectativa, especialmente para aquelas áreas com grandes concentrações de populações menos favorecidas, carentes de políticas sociais e abundante em problemas com drogas, prostituição e outras situações de vulnerabilidade que assolam as comunidades locais.



No intuito de dar ao aluno uma formação integral, capaz de assegurar-lhe condições necessárias à aprendizagem e a construção de conceitos e valores que se traduzam em cidadania, foi implantada na Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental a Escola de Tempo Integral. Inicialmente, a partir de 2007, como projeto piloto, devido ao seu elevado custo, em duas unidades de ensino, projetadas exclusivamente para atender à nova realidade da modalidade e, ao longo dos anos, foi expandindo-se com a construção de novas unidades educacionais, bem como, com a adaptação de escolas de ensino regular já existentes. A política de educação de tempo integral no município de Palmas, foco desse estudo, trouxe, indiscutivelmente, melhorias consideráveis em diversos aspectos, especialmente na ampliação da jornada escolar dos estudantes, antes relegados às inúmeras intempéries da vulnerabilidade social e na transformação das estruturas físicas de algumas Unidades de Ensino para atendimento dessa nova realidade de tempo integral.

Contudo, lacunas nos projetos pedagógicos, mudança repentina na jornada dos educadores e servidores envolvidos diretamente no trabalho nessas unidades, capacitações e adequações necessárias à nova realidade apresentada pela modalidade de ensino em tempo integral, vieram facilmente à tona. Tais lacunas evidenciam a necessidade de um olhar e decisões de cunho político e pedagógico, no sentido da análise da aplicabilidade dessa nova modalidade de “Escolas de Tempo Integral”, para avaliar as limitações e as possibilidades de avanços contínuos, capazes de ofertar uma educação integral e integradora, tão veementemente defendida por Anísio Teixeira. Na apresentação do projeto, tem-se uma descrição da proposta do trabalho.

### **Objetivo da Pesquisa:**

#### OBJETIVOS

##### Objetivo Geral

Compreender as principais necessidades e desafios enfrentados nas escolas de tempo integral em Palmas – TO, para o desenvolvimento de uma educação integral (Anísio Teixeira), visando à propositura de um plano de ação para o gestor municipal, com ênfase na formação continuada dos profissionais envolvidos.

##### Objetivos Específicos

Descrever as diferenças e semelhanças conceituais entre educação integral e escola de tempo integral e os desafios para o desenvolvimento da educação integral em publicações recentes;  
Identificar os principais desafios enfrentados no contexto de duas Unidades Escolares do município de

Palmas - TO (Escola Municipal de Tempo Integral Pe. Josimo e Escola Municipal de Tempo Integral Olga Benário);

Avaliar a satisfação dos educadores, nas referidas escolas, com a infraestrutura, recursos disponíveis, currículo educacional, jornada de trabalho e formação para atuar na modalidade; Propor um plano de ação para o gestor municipal, com ênfase na formação contínua dos profissionais envolvidos na modalidade Educação de Tempo Integral no município de Palmas – TO.

A Definição de Objetivos, é concordante com a metodologia proposta no estudo.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A avaliação dos Riscos e Benefícios, foi realizada adequadamente.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto representa uma contribuição para compreender as principais necessidades e desafios enfrentados nas escolas de tempo integral em Palmas – TO, para o desenvolvimento de uma educação integral (Anísio Teixeira), visando à propositura de um plano de ação para o gestor municipal, com ênfase na formação continuada dos profissionais envolvidos.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos de apresentação obrigatória, foram descritos adequadamente.

#### **Recomendações:**

Não há.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Atualizar o cronograma.

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1283126.pdf	18/04/2019 12:36:54		Aceito
Outros	CARTA_DE_RESPOSTA_PENDENCIA S.pdf	18/04/2019 12:33:25	EUZENI PEDROSO GRIMM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALTERADO.docx	18/04/2019 12:29:19	EUZENI PEDROSO GRIMM	Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ALTERADO_EUZENI_GRIMM.docx	18/04/2019 09:37:24	EUZENI PEDROSO GRIMM	Aceito
Declaração de Pesquisadores	AUTORIZACAO_PESQUISA_SEMED.pdf	06/02/2019 22:02:42	EUZENI PEDROSO GRIMM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_EUZENI_PEDROSO_GRIMM.docx	14/01/2019 16:46:51	EUZENI PEDROSO GRIMM	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_EDUCACAO_INTEGRAL_FINAL.pdf	14/01/2019 16:02:56	EUZENI PEDROSO GRIMM	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	09/01/2019 18:46:16	EUZENI PEDROSO GRIMM	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	09/01/2019 18:36:04	EUZENI PEDROSO GRIMM	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	09/01/2019 18:33:42	EUZENI PEDROSO GRIMM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SERVIDORES.doc	07/01/2019 21:04:45	EUZENI PEDROSO GRIMM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SEMED.doc	07/01/2019 21:02:46	EUZENI PEDROSO GRIMM	Aceito
Outros	DECLARACAOORIENTADOR.pdf	07/01/2019 21:01:03	EUZENI PEDROSO GRIMM	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PALMAS, 24 de Junho de 2019

---

**Assinado por:**  
**PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA**  
**(Coordenador(a))**