

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

Valdete Maria da Silva

Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal
Professor Ubiraci Carvalho

Juiz de Fora

2021

VALDETE MARIA DA SILVA

**Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal
Professor Ubiraci Carvalho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Elisabeth Gonçalves de Sousa

Juiz de Fora

2021

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

Silva, Valdete Maria da.

Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho / Valdete Maria da Silva.

-- 2021.

156 f. : il.

Orientadora: Elisabeth Gonçalves de Sousa

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Educação Integral. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Currículo Integrado. I. Sousa, Elisabeth Gonçalves de, orient. II. Título.

Valdete Maria da Silva

**Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal
Professor Ubiraci Carvalho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: 29/07/2021

BANCA EXAMINADORA

**ELISABETH GONCALVES
DE SOUZA:77350812604**

Assinado digitalmente por ELISABETH GONCALVES DE SOUZA:77350812604
DN: CN=ELISABETH GONCALVES DE SOUZA:77350812604, OU=CEFET-RJ -
Centro Fed. Educ. Tecnol. Celso S. Fonseca, O=CPEdu, C=BR
Ra3d0: Eu sou o autor deste documento
Localização: sua localização de assinatura aqui
Data: 2021.10.06 15:38:52-03'00'
Fonte PDF Reader Versão: 11.0.1

Prof.^a Dr.^a. Elisabeth Gonçalves de Souza (Orientadora)

**ELISABETH GONCALVES
DE SOUZA:77350812604**

Assinado digitalmente por ELISABETH GONCALVES DE SOUZA:77350812604
DN: CN=ELISABETH GONCALVES DE SOUZA:77350812604, OU=CEFET-RJ - Centro Fed. Educ.
Tecnol. Celso S. Fonseca, O=CPEdu, C=BR
Ra3d0: Eu sou o autor deste documento
Localização: sua localização de assinatura aqui
Data: 2021.10.06 15:40:07-03'00'
Fonte PDF Reader Versão: 11.0.1

Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira (UFJF)

**ELISABETH GONCALVES DE
SOUZA:77350812604**

Assinado digitalmente por ELISABETH GONCALVES DE SOUZA:77350812604
DN: CN=ELISABETH GONCALVES DE SOUZA:77350812604, OU=CEFET-RJ - Centro Fed. Educ. Tecnol. Celso S.
Fonseca, O=CPEdu, C=BR
Ra3d0: Eu sou o autor deste documento
Localização: sua localização de assinatura aqui
Data: 2021.10.06 15:40:07-03'00'
Fonte PDF Reader Versão: 11.0.1

Prof.^a Dr.^a. Marcília Elis Barcellos (CEFET-RJ)

Aos meus pais José Marcos e Maria Antônia (in memoriam) que deixaram um grande legado. A meu filho Edvaldo (in memoriam), que foi meu maior incentivador e estaria transbordando de felicidade pela minha conquista. Filho, a você, meu amor! Às minhas filhas, Catarina e Clarice, que são razão de meus risos e, pela dedicação e compreensão em meus extensos momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus todo louvor, por Ele, para Ele e com Ele, sempre e para sempre.

À minha família que é minha base e meu porto seguro, a quem eu tenho orgulho de pertencer. Minha eterna gratidão a cada irmã(o), sobrinho(a), cunhado(a), tios(as) e primos(as), pelo suporte e admiração que sempre me impulsionam a querer vencer.

Às minhas filhas, Catarina e Clarice, por quem luto incansavelmente para ser uma boa referência. Vencemos, filhas!

A Kleber Montezuma, um companheiro fiel e um amigo dedicado, que soube sabiamente me levar de volta ao meu ponto de equilíbrio nos momentos de tensão e ansiedade. As conversas descontraídas na varanda, sempre regadas a vinho, eram estratégias usadas para me fazer relaxar, mas, na verdade, eram para mim verdadeiras aulas de gestão.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Elisabeth Gonçalves de Souza, pela forma calma, serena e competente como conduziu todo processo de construção que me permitiu chegar aqui.

Às Assistentes de Suporte Acadêmico, Amanda Sangy Quiossa e Mônica da Motta Salles Barreto, pelas críticas e sugestões relevantes durante toda caminhada de orientação.

Aos professores Dr. Roberto Perobelli de Oliveira e Dra. Marcília Elis Barcellos pelas críticas e sugestões durante a banca de qualificação.

À equipe de professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, por compartilhar valiosos conhecimentos que me tornarão uma profissional melhor.

Ao Secretário Municipal de Educação de Teresina, Kleber Montezuma e ao Prefeito Firmino Filho (*In memoriam*), por acreditarem na importância de uma equipe com formação de qualidade.

A toda equipe da Escola Municipal Ubiraci Carvalho que, gentilmente, abriu as portas da escola e se permitiu participar da pesquisa com muita humildade e senso de autoavaliação. Certamente, essa postura colaborativa permitiu o compartilhamento das informações necessárias para a consolidação deste trabalho.

A todos os colegas do mestrado, em especial Eusilene, Deise e Silvia, que souberam ser parceiras nos momentos bons e, também, nos momentos conflituosos desse mestrado. Ao meu amigo Sandro, que mesmo distante, faz questão de estar presente acolhendo, informando e divertindo.

Às minhas amigas da Liga do Bem, que me apoiaram, se orgulharam, festejaram cada passo meu nessa caminhada e, também, entenderam os cafés desmarcados.

Aos meus amigos do Programa Cidade Olímpica, que se dispuseram a me ajudar desde o teste seletivo, em especial Edward, Delano, Nelson, Reginaldo, Carlos André e Orlando. Toda a equipe foi mais que presença marcante, foi família que emanava força, compreensão e suporte.

À minha amiga e funcionária do lar, Francisca, que carinhosamente me abastecia de café e lanches para eu suportar longos dias e noites de estudos, e cuidava de manter o silêncio da casa quando eu precisava descansar.

À minha amiga-irmã Teinha, que se propôs a ser minha líder espiritual. É pra ela que eu corro quando a realidade se apresenta insuportável. Foi a família dela que veio cantar pra me receber do isolamento quando contraí a Covid. A você e sua família, minha eterna gratidão.

A meu amigo Demerval, que, apesar do distanciamento, sempre enxergou em mim muito além do que fui. Os conselhos e a admiração de um amigo verdadeiro nunca morrem num coração agradecido. Não esquecerei que você chorou minha dor e sorriu minha alegria. A você, meu eterno amigo, nosso título de mestre.

Enfim, a todo(a)s amigo(a)s que de uma forma muito especial compõem minha colcha de retalho chamada de vida.

A cabeça pensa melhor a partir de onde os pés pisam.

(Frei Beto)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão proposto estabelece uma discussão acerca do processo de Implementação da política de tempo integral em uma escola da rede pública municipal de ensino de Teresina. A partir desta problemática, trago como objetivo geral analisar e propor ações para os principais fatores que se comunicam na implementação da educação integral em uma escola de tempo integral da rede pública municipal de ensino de Teresina. Como objetivos específicos: (i) Descrever o processo de implementação do currículo de educação integral na escola de tempo integral do município de Teresina, Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho; (ii) investigar e analisar fatores decisivos na implementação da proposta da escola pesquisada; (iii) propor o Plano de Ação Educacional (PAE) que possa subsidiar a gestão da escola pesquisada de meios que o auxiliem na superação dos desafios do processo de implementação da educação integral em tempo integral. Para alcançar tais objetivos, utilizamos como metodologia um estudo qualitativo com dados primários e secundários, tendo como instrumentos para a coleta de dados o questionário misto, entrevista, grupo focal e análise documental. Foram participantes da pesquisa alunos, responsáveis pelos alunos, professores e gestores da escola pesquisada. A análise dos dados da pesquisa mostrou que há pontos para melhoramento na implantação da política de educação integral em tempo integral na escola pesquisada, em especial, no que se refere ao currículo e a gestão dos tempos e espaços.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Currículo Integrado.

ABSTRACT

This dissertation was developed under the Professional Master's Degree in Education Management and Evaluation (PPGP) of the Center for Public Policy and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The proposed management case establishes a discussion about the implementation process of the full-time policy in a public school in Teresina. From this issue, I bring as a general objective to analyze and propose actions for the main factors that communicate in the implementation of integral education in a full-time school in the municipal public education network of Teresina. As specific objectives: (i) To describe the implementation process of the integral education curriculum in the full-time school in the municipality of Teresina Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho; (ii) investigate and analyze decisive factors in the implementation of the researched school's proposal; (iii) to propose the Educational Action Plan (PAE) that can support the researched school's management in ways that help it overcome the challenges of the process of implementing full-time integral education. To achieve these objectives, we used as a methodology a qualitative study with primary and secondary data, having as instruments for data collection a mixed questionnaire, interview, focus group and document analysis. Students, parents, teachers and administrators of the researched school participated in the research. The analysis of the survey data showed that there are points for improvement in the implementation of the full-time full-time education policy in the school studied, especially with regard to the curriculum and the management of time and spaces.

Key-words: Integral Education. Full-time School. Integrated Curriculum

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- As dez competências gerais da BNCC e suas aplicações	33
Figura 2	- Matriz de Saberes do Currículo de Teresina	34
Figura 3	- Vista aérea da E.M. Prof. Ubiraci Carvalho	45
Figura 4	- Jardim entre o pátio e a quadra de esporte da escola	45
Figura 5	- Pátio de acolhida da escola pesquisada	46
Figura 6	- Ampliação da estrutura física da E.M.Prof. Ubiraci Carvalho	47
Figura 7	- Planejamento estratégico da E.M.Prof. Ubiraci Carvalho para 2020.....	52
Figura 8	- A avaliação no centro de um octógono	75
Figura 9	- Educação Integral e a BNCC	88
Figura 10	- Modelo 5W2R.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Programa Mais Educação em escolas do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino Teresina-PI (2008-2017)...	37
Tabela 2	- Escolas e alunos atendidos e recursos utilizados pela Prefeitura de Teresina e Ministério da Educação no Programa Mais Educação entre 2013 e 2016	39
Tabela 3	- Números da Educação Integral da rede municipal de Teresina no período de 2017-2019	41
Tabela 4	- Demonstrativo da Infraestrutura da Escola Pesquisada	46
Tabela 5	- Demonstrativo do Horário de funcionamento da Escola	48
Tabela 6	- Demonstrativo do Recurso Humano da E.M. Prof. Ubiraci Carvalho / 2019	48
Tabela 7	- Quantitativo de Alunos Beneficiários do Programa Bolsa Família – 2019	49
Tabela 8:	- Indicadores Internos da E.M. Prof. Ubiraci Carvalho	53
Tabela 9	- Distribuição por níveis de proficiência dos alunos do 7º ano, no Resultado do SAETHE 2019, da Escola Municipal Prof. Ubiraci Carvalho– Língua Portuguesa	58
Tabela 10	- Distribuição por níveis de proficiência dos alunos do 7º ano, no Resultado do SAETHE 2019, da Escola Municipal Prof. Ubiraci Carvalho – Matemática	59
Tabela 11	- Escala de Aprendizado do QEdU	60
Tabela 12	- Escala de Níveis de Proficiência do SAEB	60

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Porcentagem de escolas públicas com matrículas em Tempo Integral no Brasil, no período de 2011 a 2019.....	30
GRÁFICO 2	- Porcentagem de matrículas em Tempo Integral (Rede Pública), no Brasil	31
GRÁFICO 3	- Índice de frequência mensal dos alunos da E.M. Prof. Ubiraci Carvalho/ 2019	53
GRÁFICO 4	- Justificativas para saídas autorizadas antes do término das aulas da E.M. Prof. Ubiraci Carvalho/ 2019	55
GRÁFICO 5	- Distribuição de estudantes da E.M. Prof. Ubiraci Carvalho por níveis de proficiências (2017-2019) – Língua Portuguesa.....	57
GRÁFICO 6	- Distribuição de estudantes da E.M. Prof. Ubiraci Carvalho, por níveis de proficiências (2017-2019) na Prova Teresina – Matemática.....	57
GRÁFICO 7	- Comparativo das médias do IDEB 2019, entre as escolas de Tempo Parcial e as escolas de Tempo Integral, da Rede Municipal de Educação de Teresina	59
GRÁFICO 8	- Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência, na Prova SAEB 2019 – Língua Portuguesa	61
GRÁFICO 9	- Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência, na Prova SAEB 2019 – Matemática	62
GRÁFICO 10	- Motivos pelos quais os pais escolhem a escola de tempo integral para seu(sua) filho(a)	94
GRÁFICO 11	- Participação dos responsáveis pelos alunos nas reuniões da escola	111

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Relação entre os saberes, as competências e os pilares no Currículo de Teresina	36
QUADRO 2	- Horário das Unidades de Ensino de Jornada Integral	42
QUADRO 3	- Matriz curricular do ensino fundamental (1º ao 9º ano) – jornada integral – Núcleo de Regência	43
QUADRO 4	- Matriz curricular do ensino fundamental (1º ao 9º ano) – jornada integral – Núcleo Diversificado	43
QUADRO 5	- Padrões de desempenho do SAETHE	56
QUADRO 6	Síntese Conceitual da Avaliação Formativa	76
QUADRO 7	- Passos para a construção do planejamento com Alinhamento Construtivo	77
QUADRO 8	- Entrevistados e suas respectivas siglas	83
QUADRO 9	- Distribuição da carga horária por componente curricular e área de conhecimento	88
QUADRO 10	- Condensado sobre o que os alunos mais gostam, menos gostam e o que mudariam no turno da tarde da escola pesquisada	101
QUADRO 11	- Condensado das sugestões de melhoria da escola pesquisada	101
QUADRO 12	- Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise ..	116
QUADRO 13	- Sugestão de pauta para a Semana Pedagógica	120
QUADRO 14	- Síntese dos momentos do Programa de Formação Continuada	122
QUADRO 15	- AÇÃO 1: Implantar um Programa de Formação Continuada ...	123
QUADRO 16	- Etapas para a (re)construção do PPP	128
QUADRO 17	- AÇÃO 2: (Re)elaboração do PPP da escola alinhado à concepção de educação integral proposto pelo novo currículo de Teresina e a gestão dos tempos e espaços da escola de tempo integral	132
QUADRO 18	- Eixos e Competências dos Projetos Integrativos	135

QUADRO 19	- Desenho da oferta dos Itinerários Formativos.....	135
QUADRO 20	- AÇÃO 3 – Fomentar os tempos da escola com a implantação do Núcleo Integrador	138
QUADRO 21	- Avaliação e Monitoramento do PAE	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEU	Centro Educacional Unificado
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIAC	Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETI	Escolas de Tempo Integral
HP	Horário Pedagógico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Programa Especial de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMA	Plano de Metas e Ações
PME	Programa Mais Educação
PMT	Prefeitura Municipal de Teresina
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação – Teresina
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CURRÍCULO PARA ALÉM DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR	22
2.1.	Histórico da Educação Integral em Tempo Integral no Brasil	22
2.2.	Educação de Tempo Integral na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina	34
2.3	Processo de Implementação do Tempo Integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho	44
3	ANÁLISE TEÓRICA DA POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM TERESINA	64
3.1	Referencial Teórico	65
3.1.1	Concepção de Educação Integral, Tempo Integral e Currículo Integrado	66
3.1.2	Analisando os Tempos e Espaços em Escolas de Tempo Integral.....	70
3.1.3	A avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação Integral....	73
3.1.4	Discutindo os papéis e atribuições dos sujeitos envolvidos no projeto de escola de tempo integral.....	77
3.2	Aspectos metodológicos da pesquisa	80
3.3	ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR UBIRACI CARVALHO	83
3.3.1	Educação, Tempo e Currículo na Educação Integral	83
3.3.2	Tempos, Espaços e Escolas no Tempo Integral	91
3.3.3	Avaliação da Aprendizagem e educação integral	104
3.3.4	Papéis e atribuições dos sujeitos na escola de tempo integral	109
4	UMA PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE – PARA A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR UBIRACI CARVALHO	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS	145

APÊNDICES	150
------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

A temática da formação integral do indivíduo não é recente e tem permeado o ideário filosófico desde a Grécia Antiga. Coelho (2009, p.85) a define a partir de uma concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. A autora entende que há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se desloca de uma visão social de mundo.

Para este trabalho refletiremos sobre a necessidade de se buscar caminhos viáveis para que uma escola de tempo integral garanta educação integral para seus estudantes, assim como preconiza o ordenamento jurídico brasileiro, sendo ele, inspirado na concepção de educação pensada a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos¹, realizada em Jomtien em 1990, que teve como foco discutir uma educação para reduzir desigualdades e garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes e, conforme LDB 9394/96, a partir dos “princípios de liberdade e de ideais de solidariedade humana, que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.1). Pensar na implementação de uma educação integral efetiva e eficaz, traz a necessidade de repensarmos as estruturas organizacionais e gerenciais da escola para que ela possa oferecer um currículo para além da ampliação do tempo.

A partir desse contexto, será proposto como caso de gestão a análise do processo de implementação do tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho no município de Teresina/ PI. Para tanto, será apresentado o percurso que a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina realizou nas tentativas de oferta de educação integral e ampliação do tempo escolar até se chegar ao formato de escola de tempo integral que existe hoje, o qual se constitui como nosso objeto de estudo.

A escolha da Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho, como objeto de pesquisa, deveu-se ao fato de eu ser a coordenadora pedagógica desta e acompanhar

¹ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Conscientes de que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, os participantes do Congresso proclamamos a seguinte Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.
(Fonte: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-satisfacao-das-necessidades-basicas-de-aprendizagem,91a56ef5-c3a5-4a3e-8113-7a5688f6ef5b>)

as inquietações da equipe escolar frente aos desafios apresentados no cotidiano da escola.

A fim de contextualizar o interesse pelo caso de gestão em discussão, julga-se pertinente discorrer sobre minha relação profissional com a temática proposta para o estudo. Sou coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Teresina desde 2006 e sempre tive minha lotação em escolas – ainda que desde 2012 divido minha carga horária entre a coordenação da escola e a do Programa Cidade Olímpica Educacional². Minha paixão pela rotina da escola se deve ao fato de acreditar que o trabalho na escola sempre proporciona novos desafios e, conseqüentemente, novos aprendizados. Considero-me uma entusiasta da educação, sempre procuro me atualizar nos temas a ela referentes e envolver minha equipe em novas propostas de trabalho. Foi assim, que, em 2017, com as discussões acerca da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), interessei-me pela temática da educação integral.

Em 2018, ainda coordenadora pedagógica da Escola Municipal Professor Valter Alencar, passei pela experiência de vivenciar a transição da escola de tempo parcial para escola de tempo integral. O aprendizado foi marcado por brilho nos olhos, angústia, insegurança e esperança. Essa miscelânea de sentimentos se deu pelo fato de a SEMEC não disponibilizar um documento norteador para a implantação das escolas de tempo integral, o que dificultava também a reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Dois pontos, em especial, me inquietavam: como colocar em prática a integração das disciplinas do núcleo comum com as do núcleo diversificado; e como eu faria a formação dos professores se eu não tinha conhecimento da temática.

Fui buscar ajuda na literatura e conheci um pouco do trabalho da Jaqueline Moll e fiz um curso sobre educação integral pela plataforma do Instituto Ayrton Senna. Teoricamente eu estava mais segura, no entanto, a teoria parecia muito distante da realidade que eu estava vivenciando, os professores continuavam fazendo suas aulas da mesma forma que faziam quando a escola era de tempo parcial; os alunos se amontoavam na sala da diretoria após o almoço alegando dores de barriga e cabeça como justificativa para sua liberação do turno da tarde; a nova rotina nos atropelava e não havia espaço para a gestão discutir os problemas.

Mediante tantas incertezas, percebi que através da disciplina Protagonismo Juvenil, do currículo diversificado (ver Quadro 4), poderíamos criar algo que chegasse mais perto de um eixo integrador. Convidei a professora da referida disciplina para

²O Programa Cidade Olímpica Educacional é um projeto da SEMEC que tem como objetivo preparar alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que apresentam desempenho escolar acima da média da rede de ensino, para olimpíadas de conhecimento em nível municipal, estadual e nacional.

desenharmos uma espécie de organograma para a disciplina em que as temáticas derivassem da relação do aluno com ele mesmo (quem sou eu?), com o outro (como me relaciono com a família e os amigos?) e com o meio (como conservo a escola e a comunidade?). Dessa iniciativa surgiram vários projetos na escola.

Apesar dessa ação, eu ainda estava angustiada com todo o resto: os alunos continuavam querendo ir embora após o almoço, os professores continuavam suas aulas em “gavetinhas”, e eu perdida no assessoramento docente. Definitivamente aquele não era o modelo de escola de tempo integral que eu acreditava.

No início do ano de 2019, fui transferida para Escola Municipal Ubiraci Carvalho, ocupando o mesmo cargo de coordenação pedagógica. A escola já era de tempo integral desde 2017, mas em decorrência de uma política da SEMEC em tornar as escolas especialistas em apenas um segmento do ensino fundamental, ela passou a receber todos os alunos de 6º ao 9º ano de uma escola vizinha e, junto, vieram os professores. Foi nesse contexto em que duas escolas se fundiram – junção de alunos, professores e culturas escolares – que cheguei para dar minha contribuição.

Achei que já tinha certa expertise em escola de tempo integral, até compreender que tudo que eu tinha feito na escola anterior decorreu da relação de confiança que eu tinha com os professores. Agora eu estava em um espaço novo, onde a própria escola estava tentando se firmar e criar sua identidade. Não consegui realizar o mesmo trabalho com a disciplina de protagonismo juvenil, pois agora a disciplina teria que desenvolver os conteúdos do projeto “Escola da Inteligência” vindo da SEMEC.

Outra situação que me trouxe especial incômodo foi a quantidade de alunos portadores de necessidades especiais (27 ao todo) - eram autismo, deficiência intelectual e física etc. – e com quadro depressivo. Eu me perguntava o tempo todo sobre o que fazer e como fazer, dentro da rotina caótica da escola, para que aqueles alunos conseguissem, de alguma forma, avançar em suas capacidades. Como garantir a equidade da aprendizagem quando se tem tantos grupos de alunos em níveis e necessidades de aprendizagem tão distintos?

Minha passagem pelas duas escolas permitiu-me perceber o prejuízo, ou pelo menos a falta de maiores ganhos, quando se transforma uma escola de tempo parcial em escola de tempo integral sem que haja uma diretriz clara na qual se conste o que se quer com essa nova proposta, que possíveis caminhos devem ser percorridos (metodologias), quem são os atores escolares (onde e como moram, o que pensam e o que esperam da escola), qual, quando e para quem a formação é necessária, que parâmetros de avaliação serão utilizados e como será feito o acompanhamento.

Eu acredito que se pode oferecer uma escola que seja agradável para o aluno e em que verdadeiramente se ensine algo significativo para ele. Todos os questionamentos e inquietações que me acompanham se constituem em fonte de inspiração para que eu continue na busca de um projeto de escola pública e de tempo integral que seja possível, viável e que cumpra sua função de ensinar.

O presente caso de gestão será motivado pela seguinte pergunta: **Como vem sendo implementada a política de tempo integral na escola Professor Ubiraci Carvalho da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina?**

A pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de implementação da política de educação integral e propor ações que possam aprimorar a dinâmica pedagógica de uma escola de tempo integral da rede pública municipal de ensino de Teresina. Os objetivos específicos estão alinhados aos capítulos descritivo, analítico e propositivo e podem ser apresentados da seguinte maneira: Descrever o processo de implementação do currículo de educação integral na escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho de tempo integral do município de Teresina; analisar fatores decisivos na implementação da proposta da escola pesquisada; e, finalmente, propor o Plano de Ação Educacional (PAE) que possa subsidiar a gestão da escola pesquisada de meios que o auxiliem na superação dos desafios do processo de implementação da educação integral em tempo integral.

O segundo capítulo, descritivo, traz o caso de gestão e está subdividido em seções que apresentam o resgate histórico da educação integral em escolas de tempo integral no Brasil, no município de Teresina e, finalmente, faz a descrição do processo de Implementação da política de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho.

O terceiro capítulo, o analítico, vem subdividido em três seções: o aporte teórico, o delineamento metodológico e a análise dos dados pesquisados. Os desafios para a implementação da Educação integral em escola de Tempo Integral serão refletidos a partir dos estudos de Ana Maria Cavaliere (2007), Ligia Martha C. da Costa Coelho (2009), Miguel Gonzáles Arroyo (2012), Jaqueline Moll (2012), Heloisa Luck (2008), Lúcia Maria Veloso Maurício (2009) Simone Costa Moreira (2016), Teresinha Morais Silva (2019), Helena Freire Weffort, Julia Pinheiro Andrade e, Natacha Gonçalves da Costa (2019), os quais nos dão embasamentos para a construção de propostas para aperfeiçoamentos da gestão escolar na efetivação da política pública em estudo.

Sobre as diretrizes metodológicas, será um estudo qualitativo com dados primários e secundários. Como instrumentos para a coleta de dados serão utilizados questionário

misto, entrevista e análise documental. Serão sujeitos da pesquisa alunos, responsáveis pelos alunos³, professores e gestores da escola pesquisada.

³ Para esta pesquisa, utilizaremos sempre a expressão “responsável pelos alunos” inclusive quando esta se referir aos pais, por entendermos que os alunos podem estar sob a tutela de avós, tios e/ou demais parentes.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CURRÍCULO PARA ALÉM DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

Este capítulo está organizado em três seções que têm como objetivo descrever o processo de implementação do currículo de educação integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho de tempo integral do município de Teresina. Para isso, apresentaremos, em primeiro momento, o cenário nacional, em um segundo momento o cenário municipal, tendo como foco, neste último, a realidade da escola pesquisada da rede pública de Teresina-PI.

Na primeira seção apresentam-se as primeiras tentativas, realizadas em nível nacional, para a oferta da educação integral em tempo integral que vão desde os Movimentos iniciados por Anísio Teixeira, na década de 1950, passando pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), de Darcy Ribeiro, na década de 1980, pelo Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC), de Fernando Collor, na década de 1990, os Centros Educacionais Unificados (CEU), de Marta Suplicy, no ano de 2000, em São Paulo, até o Programa Novo Mais Educação.

Na segunda seção apresenta-se um histórico das políticas de educação integral em tempo integral na Rede Pública de Ensino de Teresina, que começou em 2008 com a adesão ao Programa Mais Educação do governo federal, e se estende até o momento em que opta por investir em escolas de tempo integral.

Na terceira seção apresentam-se a Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho e seu processo de implementação de educação integral em tempo integral.

2.1 Histórico da Educação Integral em Tempo Integral no Brasil

Assim, como a discussão acerca da educação integral não é recente, tampouco a escola de tempo integral o é, basta lembrar-se das escolas jesuítas do período colonial, pensadas em formato de internato para atender a elite brasileira. Como afirma Giolo (2012, p. 94),

a classe dominante brasileira sempre teve escola de tempo integral, desde os internatos Jesuíticos, aos colégios e liceus onde estudava a elite imperial e até mesmo os grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos.

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), na redemocratização do Brasil, a educação passa por várias reformas e efetiva algumas tentativas de educação em tempo integral, como o Programa Mais Educação (PME), criado em 2007 e reformulado

em 2016, quando passa a se chamar Programa Novo Mais Educação (PNME), ambos com o objetivo de ampliar o tempo escolar e ressignificar o currículo e o uso dos espaços escolares.

Já os Estados tiveram iniciativas de ampliar a jornada escolar com a oferta de um currículo diversificado ainda na década de 50, com as Escolas-Parque de Anísio Teixeira, na Bahia; com a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro na década de 80; dos Centros Integrados de Atenção à Criança (CIAC), criados em 1991 em Brasília; e dos Centros Educacionais Unificados (CEU) no ano de 2000, em São Paulo.

Dessa forma, Jaqueline Moll afirma que:

a educação integral no Brasil possui três marcos históricos significativos: o primeiro marco foram as Escolas Parque/Escolas-Classe fundamentadas nas proposições escolanovistas e idealizadas por Anísio Teixeira; o segundo foram os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro; e o terceiro marco histórico é a criação do Programa Mais Educação (PME). É importante reforçar que as duas primeiras tentativas em ofertar a educação em tempo integral, ainda presentes na atualidade, foram marcadas pela descontinuidade da política de tempo integral brasileira (MOLL, 2012, p.35).

Anísio Teixeira, quando foi secretário de educação de Salvador (BA) e inspirado nos ideários do movimento escola novista, desenhou para a Bahia um ambicioso projeto de educação integral em tempo integral, os Centros Populares de Educação. Segundo Menezes (2001, p.1) “o objetivo das escolas-parques era fornecer à criança uma educação integral, cuidando da sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania.”

Menezes (2001) ainda afirma que o projeto de Anísio Teixeira foi pensando a partir de uma concepção de tempos e espaço que influenciou o projeto arquitetônico, de modo a integrar a escola ao desenvolvimento urbano da comunidade em que ela estava inserida. O Centro Educacional era dividido em quatro pavilhões, três chamados de escola-classe - para as aulas do currículo comum – e o quarto, de escola-parque, onde aconteciam as aulas do currículo artístico e cultural. Os pavilhões eram dispostos de forma a facilitar a passagem dos estudantes entre os espaços em que as atividades curriculares eram desenvolvidas. A proposta pedagógica visava “alternar atividades intelectuais com atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia” (MENEZES, 2001, p.1).

O Projeto de Anísio Teixeira não chegou a ser implementado no interior da Bahia, sendo o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) o único a ser concluído e inaugurado em 1950, na capital baiana, que ficaria conhecido como Escola Parque, com posterior reconhecimento internacional.

Na década de 1960, ainda embalado pelo projeto da Escola-parque, foram criadas as Escolas Vocacionais e Escolas de Aplicação, em São Paulo. No entanto, a ditadura militar interrompeu todas as tentativas de oferta de educação integral em tempo integral, no Brasil.

No período de 1983-1987, no mandato de Leonel Brizola, são construídas sob a gestão do então Secretário de Educação Darcy Ribeiro, 500 unidades de CIEPs por todo o estado do Rio de Janeiro. O Programa Especial de Educação (PEE) como proposta pedagógica única para todos os CIEPs defendia que:

os acervos de conhecimentos a serem oferecidos aos alunos serão veiculados através de formas variadas, de diversas linguagens e em momentos diferenciados. Seria impossível familiarizar as crianças ao livro, ao filme, ao teatro, a danças variadas, a músicas diversas, enfim, levá-las a alcançar a habilidade de domínio de códigos, que não são originalmente os dela, em quatro horas por dia. (RIO DE JANEIRO, 1991, p.64)

Dessa forma, empreende-se que o projeto dos CIEPs atendia aos conceitos de educação integral em tempo integral defendidos por Anísio Teixeira e posteriormente, Darcy Ribeiro, que saíam em defesa da escola pública e da garantia ao desenvolvimento integral dos estudantes. Como parte do PEE tinha o Programa Aluno Residente, que tinha a missão de combater os números alarmantes de repetência e evasão que assolavam as escolas públicas da época. Dessa forma,

ao invés de expulsar aquele aluno que inicia seu processo de evasão, a escola o apoia, através do encaminhamento à residência do CIEP e do trabalho social com seu familiar, na busca de caminhos para superar o problema existente. No caso das crianças abandonadas ou em estágio de pré-marginalização, o projeto funciona como instrumento de inserção da criança no sistema escolar, buscando também, e principalmente, a reversão, isto é, o retorno dos alunos-residentes a sua própria família. (RIO DE JANEIRO, 1991, p.76)

Ainda que os objetivos dos CIEPs fossem o de proporcionar educação inclusiva e equânime, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, críticos desse projeto argumentavam que “o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional” (MENEZES, 2001, p.1).

A partir da redemocratização do Brasil, marcada pela promulgação da CF/88, a temática da educação integral é tangenciada quando define, no artigo 205, que a educação deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9694/96), em seu Art. 2º e no Art. 34, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, a saber:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

É inegável a importância que esse ordenamento jurídico teve para que se pensasse a educação pública brasileira como prioridade numa sociedade marcada pelas diferenças sociais. A garantia da oferta de uma educação pública e gratuita que visa ao desenvolvimento pleno do cidadão é um passo importante para nortear os diferentes projetos das redes de ensino do Brasil.

Em 1991, no mandato de Fernando Collor de Melo, então Presidente do Brasil, retomou-se o Projeto dos CIEPS, agora sobre o nome de Centro Integrado de Atendimento à Criança (CIAC) e com o desafio de construir 15 mil unidades em todo o Brasil.

O Projeto Minha Gente, que norteava as ações de implementação dos CIACs tinha como princípio a colaboração e compartilhamento entre os entes federados e sociedade civil. Dessa forma, de acordo com cada função na gestão do Projeto, as instituições poderiam se classificar em:

I- Entidade promotora é o Governo Federal que, através do MEC e com apoio dos Estados, com respaldo técnico de vários órgãos da administração federal, assume as responsabilidades de construir e equipar os CIACs, exercer a coordenação do Projeto e assegurar o necessário suporte técnico-operacional.

II- A entidade empreendedora é a instituição pública (em geral uma Prefeitura Municipal) ou privada, sem fins lucrativos, a quem cabe ceder ou doar o terreno onde deverá ser construído o CIAC e responsabilizar-se pela sua administração geral.

III- Entidades operadoras são instituições públicas ou entidades privadas sem fins lucrativos, responsáveis pela execução dos diversos programas setoriais a serem desenvolvidos no âmbito do CIAC (BRASIL, 1992, p.5)

Percebe-se que o Projeto tinha a pretensão de envolver as instituições na garantia de oportunidades de atendimento integral para todas as crianças e adolescentes de uma determinada comunidade, juntamente com seu núcleo familiar, e, ao mesmo tempo, reconhecendo que a criança é a base de todo o processo de construção de uma nova sociedade (BRASIL, 1992, p.4).

Para efetividade dos CIAC, o Projeto Minha Gente previa a atenção integral à criança e ao adolescente através dos seguintes serviços: Proteção Especial a Criança e à Família; Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente; Creche e pré-escola; educação escolar; esportes; cultura; educação para o trabalho; alimentação; suporte tecnológico; e gestão.

Quanto ao uso de seus espaços, os CIACs consideravam 3 princípios básicos: 1) o exercício de atividades nucleares; 2) a realização de atividades complementares; e 3) a realização de atividades e a intensificação das relações sociais (BRASIL, 1992, p.15).

O Projeto dos CIACs sofreu o mesmo tipo de críticas que os CIEPs referentes à robustez do projeto arquitetônico – o que requeria grandes investimentos financeiros – e pouco impacto na aprendizagem dos alunos, devido à escassa mão de obra qualificada para desenvolver o projeto pedagógico a contento.

Com o impeachment do então Presidente da República, Fernando Collor de Melo, assume a presidência, Itamar Franco. Uma de suas ações foi reformular o Projeto Minha Gente, que passa a se chamar Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). A partir de 1992, os CIACs passam a se chamar de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).

Em 2002, a governadora de São Paulo, Marta Suplicy, inaugura os Centros Educacionais Unificados (CEUs), cujos objetivos são de:

promover uma educação à população de maneira integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social. Juntando não somente educação, mas também, a cultura, o esporte, lazer e recreação, possibilitando o desenvolvimento do ser humano como um todo, como pessoa de direitos e deveres e dono de sua história (SÃO PAULO, 2020).

O projeto dos CEUs foi fruto de um vasto estudo das experiências anteriores da oferta da educação integral em tempo integral que o Brasil já tinha experimentado e se apresenta com uma proposta mais robusta que tenta integrar o projeto arquitetônico às necessidades de espaço de oferta de esporte, lazer e cultura na comunidade em que ele está inserido. Dessa forma, “os CEUs contribuem para valorização e ampliação dos conhecimentos locais e da comunidade ao seu redor, por meio de um projeto educativo e

socialmente importante para todas as gerações: crianças, jovens, adultos e idosos.” (SÃO PAULO, 2020).

Ao final de 2007 e meados de 2008, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC, articulou um grupo de estudo formado por gestores municipais e estaduais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e, de Organizações não governamentais para pensar um modelo de educação integral que, por meio de ação articulada entre os entes federados e/ou também das organizações da sociedade civil e dos atores dos processos educativos apontasse para o enfrentamento, sobretudo para a superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças (BRASIL, 2009).

Foi a partir dessas discussões que o Programa Mais Educação (PME) surgiu como proposta para diminuir as desigualdades de aprendizagem existentes na educação brasileira, conforme descrito em Brasil (2009. p.11) “em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5”.

O PME foi então criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como proposta de ampliar a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Dessa maneira, o PME traz em seu bojo teórico e propositivo dois conceitos que aparecem interrelacionados: escola de tempo integral e educação integral. O conceito de escola de tempo integral refere-se à ampliação da jornada escolar e tem como objetivo a oferta de experiências diversificadas, seja no contraturno com carga horária máxima de 3 horas diárias ou em outras formas de organização curricular. Já o conceito de educação integral está presente na maneira como o currículo foi pensado, que pretende reunir diversas áreas, experiências e saberes através da aproximação da escola com a comunidade, através da valorização dos saberes locais (BRASIL, 2009).

A Fundação Itaú Social em parceria com o Banco Mundial realizou uma Avaliação Econômica do Programa Mais Educação para analisar as dimensões “redução da reprovação e da distorção idade/série (taxa de abandono escolar); e desenvolvimento de habilidades cognitivas (desempenho na Prova Brasil)” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL,

2015) e concluiu que o Programa não foi impactante na aprendizagem dos estudantes e nos resultados das avaliações externas, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). O mesmo relatório aponta que, apesar do não impacto nas variáveis avaliadas, o PME “teve enorme sucesso como política indutora da educação integral no Brasil, com velocidade de ampliação da cobertura que possibilitou o país estar mais próximo do alcance da meta 6 do Plano Nacional de Educação”.

Vale ressaltar que, diferentemente do Programa Novo Mais Educação, que tinha objetivos explícitos de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, o PME não tinha a pretensão primeira de preparar alunos para avaliações externas, pelo contrário, ele representava uma tentativa de oferecer educação integral, através de variadas atividades cultural, esportiva e de lazer, além de reforço escolar no turno oposto ao das aulas dos estudantes.

Já os estudos de Soares, Brandolin e Amaral (2017) acerca dos desafios e dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação a partir da percepção dos atores das escolas, deram conta que: 1- a idealização da cidade educadora prevista no PME esbarra na ausência de equipamentos culturais e instituições que poderiam dar suporte e apoio ao PME; 2- a infraestrutura disponível para o programa, na maior parte das escolas, é insuficiente; 3- a mão de obra prioritária que deve assumir as atividades de caráter educacional é formada por voluntários, muitas vezes, inexperientes e/ou com baixa escolarização. Os referidos autores ainda destacaram que, para os entrevistados, o programa possui caráter assistencialista, o que se aproxima ao que Saviani (2009) chamou de Educação compensatória:

Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional (Saviani, 2009, p. 30-31).

Muito provável que essa visão de uma educação assistencialista agregada ao PME venha do Plano Nacional de Educação vigente à época, que associava a progressiva ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (BRASIL, 2001).

Quase dez anos depois de funcionamento do Programa Mais Educação em escolas de quase todo território brasileiro, a ideia de reforço escolar sobrepôs a de educação integral. Na tentativa de melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas nacionais e internacionais, levou o MEC a reformulá-lo, passando a se chamar de Programa Novo Mais Educação (PNME).

O PNME foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 e executado em 2018 nas escolas com perfil pré-definido com o objetivo de “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola” (PORTAL DO MEC, 2017).

Para Semis (2019), o PNME perdeu o caráter de uma proposta de educação integral em tempo integral na medida em que se caracterizou como um reforço escolar com o objetivo explícito de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, por meio da ampliação da jornada escolar com carga horária de cinco ou 15 horas semanais no turno e contraturno.

Percebe-se que todos esses projetos de educação de tempo integral se consolidaram como tentativas de dar uma resposta à sociedade sobre o papel da escola na formação do cidadão. O ordenamento jurídico brasileiro, em especial em suas reformulações mais recentes, traz o ideário de educação, de escola e de cidadão que se espera conseguir através de uma educação institucionalizada. No entanto, percebe-se, pelas mais diversas avaliações de larga escala que a escola brasileira ainda tem desafios gigantescos para cumprir sua função básica, que é a de ensinar a ler e escrever.

A LDB 9394/1996 traz o papel da educação institucionalizada como aquela responsável pela formação global do cidadão, ainda que admita que os processos formativos possam ocorrer em diversos espaços da convivência humana, como:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (...).

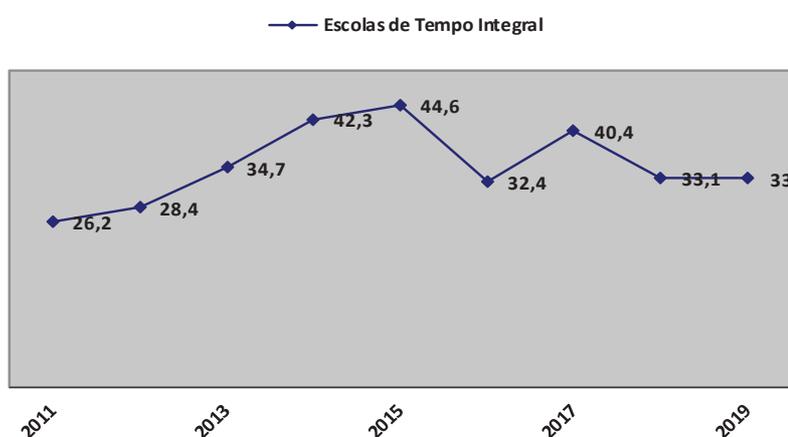
Art. 34º. § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Destarte, apesar de não utilizar diretamente o termo “educação em tempo integral”, a LDB acredita da ampliação do tempo escolar como possibilidade de a escola executar um currículo para garantir a formação plena do indivíduo.

A educação de tempo integral está presente como meta desde o primeiro PNE – após a redemocratização do Brasil, elaborado em 1996 para vigorar entre os anos de 2001 a 2010, no entanto, o texto não fixa metas quantitativas e nem prazos para que as redes de ensino avancem na oferta do tempo integral. Quando se observam as diretrizes para as metas do ensino fundamental, percebe-se que o documento vincula a ideia de tempo integral à solução para melhoria da qualidade da educação, pois “o turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência” (BRASIL, 2001.p.8)

O Novo PNE, que contempla os anos de 2011 a 2020, é um documento mais sucinto, e também quantificável por estatísticas, o que facilita a sua execução e também acompanhamento das metas. Em relação à educação de tempo integral, a meta 6 explicita que toda rede de ensino deve “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”, até 2024 que é o tempo de vigência do atual PNE (BRASIL, 2014. p 10). Os gráficos 1 e 2 mostram o quanto o Brasil tem avançado nessa meta:

GRÁFICO 1: Porcentagem de escolas públicas com matrículas em Tempo Integral no Brasil, no período de 2011 a 2019.

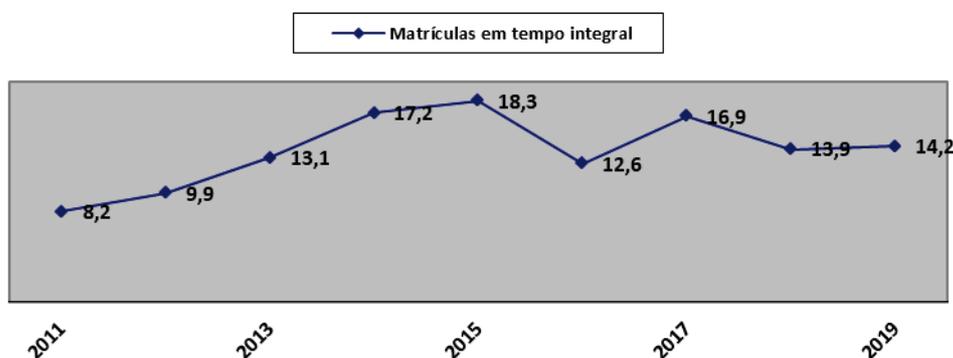


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Observatório do PNE (2019)

Pelos dados acima, percebe-se que o Brasil tem avançado em alguns momentos e recuado em outros no quantitativo de escolas que ofertam tempo integral para seus

alunos, chegando em 2019 com 33% das escolas da educação básica brasileira com matrícula em tempo integral. Ressaltando que entram nesse cálculo escolas que garantem permanência de até 7 horas diárias para 50%, 70% e 100% de seus alunos.

GRÁFICO 2: Porcentagem de matrículas em Tempo Integral (Rede Pública), no Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Observatório do PNE (2019)

O indicador considera o número de alunos matriculados em jornada média diária de sete horas. Em 2019, o Brasil chegou a 14,2% das matrículas na educação básica em tempo integral, o que ainda está muito aquém dos 25% previstos no PNE.

Cabe destacar, no entanto, que o conceito de Educação Integral pressupõe um currículo que favoreça a formação integral do indivíduo, que vai muito além da simples permanência do aluno na escola. Nesse aspecto, a legislação brasileira – tanto a CF/88 como a LDB 9394/96, o PNE, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – e até a Declaração Universal dos Direitos Humanos apontam para a necessidade da construção de um currículo único no Brasil que oportunize a formação integral de todo estudante.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram lançados em 1998 como primeira tentativa de oferecer parâmetros para as diversas redes de ensino construírem seus currículos. Eles, contudo, não trazem explicitamente a intenção de garantir uma educação integral, no entanto, embasam-se nas teorias da aprendizagem de Piaget e Vygotsky para indicar que a escola pode e deve desenvolver as capacidades dos alunos através de escolhas de conteúdos e metodologias de modo a potencializar “as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino fundamental” (BRASIL, 1998, p.73).

O que os PCNs trouxeram como inovação foi a proposta de um currículo integrador com os chamados temas transversais, que deveriam permear as discussões e/ou atividades das disciplinas elencadas no Plano. De todo modo, essa tentativa de

integração entre algumas áreas do conhecimento representou um marco importante para se pensar na organização curricular para a educação integral.

Com a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, surgiu então a necessidade de reformular os PCNs e mudar-se-lhe o nome para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs). Os DCNs trazem os conceitos de transdisciplinaridade⁴, interdisciplinaridade⁵ e transversalidade⁶ como formas de oportunizar o desenvolvimento integral do estudante, de tal modo que os componentes curriculares fossem organizados em:

áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão. (BRASIL, 2013, p. 29).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017, apresenta-se como mais uma tentativa de romper com visões reducionistas historicamente permeadas por práticas escolares nas quais priorizam apenas uma das dimensões do desenvolvimento humano – marcadamente a cognitiva. Dessa forma, a BNCC assume uma

“(…) visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p.12).

⁴ A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade.

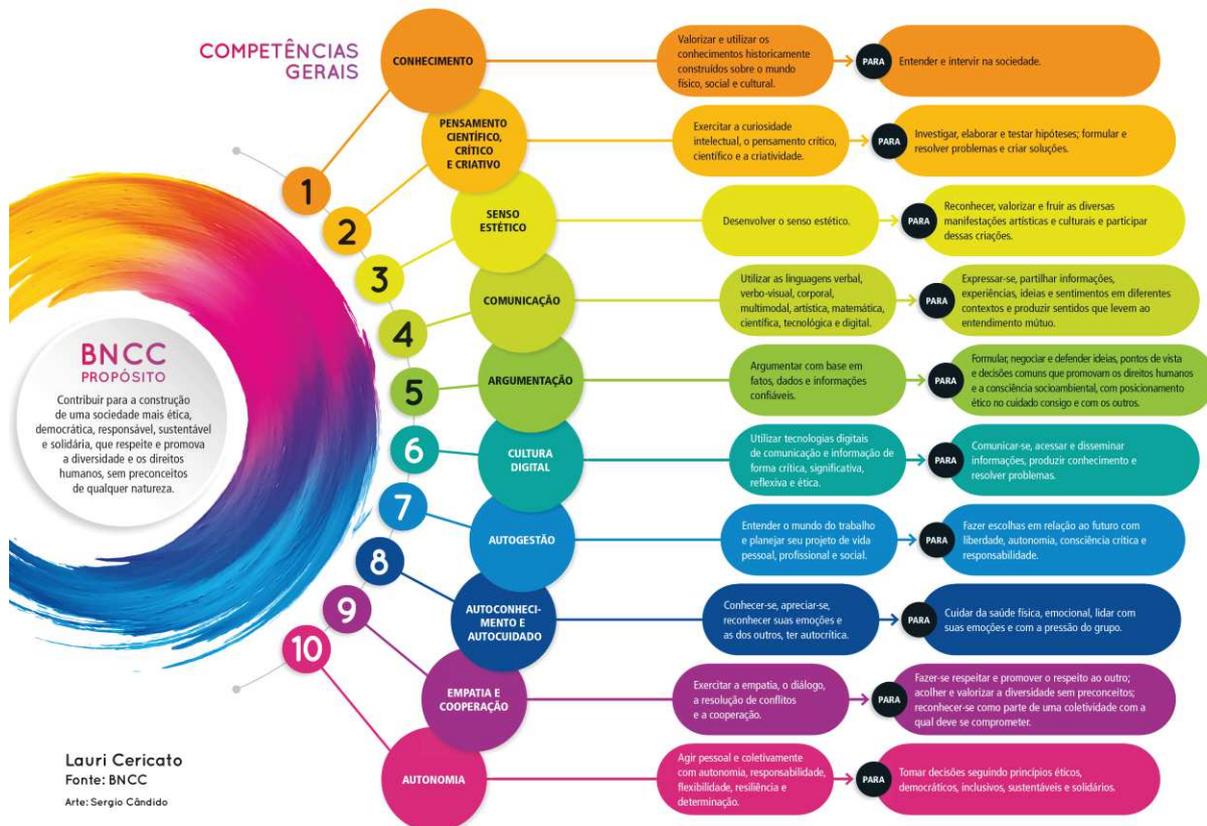
⁵ A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos.

⁶ A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 28 e 29)

Certamente, a educação integral é entendida na BNCC quando esta prioriza a aprendizagem construída a partir da relação do estudante (sujeito de aprendizagem) com o seu meio e preconiza que o sujeito de aprendizagem deve “[...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p.8).

Para garantir a formação integral do estudante, a BNCC organiza o ensino a partir de 10 macrocompetências⁷, explicadas a partir da imagem 1:

Figura 1: As dez competências gerais da BNCC e suas aplicações



Fonte: imagem retirada do site <http://www.colegioacademicoba.com.br/BNCC.html>

De acordo com a BNCC, as 10 (dez) competências gerais descritas acima, devem estar presentes no ensino independentemente da duração da jornada escolar, pois o conceito de educação integral se “refere à construção intencional de processos

⁷ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017. p. 06)

educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p.12). Dessa forma, no currículo por competência, o conteúdo passa a ser coadjuvante, a ênfase é na metodologia empregada e na intencionalidade pedagógica do professor.

A próxima sessão tratará das iniciativas na Rede Pública de Ensino de Teresina à qual pertence a escola de educação em tempo integral que é objeto de análise desse estudo.

2.2. Educação Integral e Escola de Tempo Integral na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina

Nesta seção apresentamos a recente trajetória da oferta de ampliação de tempo escolar em Teresina, que iniciou em 2008 com o Programa Mais Educação, oportunizando aos alunos aulas de reforço em Matemática, Língua Portuguesa, oficinas de arte e cultura.

Antes de pensar em tempo integral, a ideia da educação integral já permeava os documentos oficiais da Rede Pública de Ensino de Teresina. Fato este percebido ainda na primeira Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede, elaborada em 1995 para nortear o ensino de suas escolas. Em tal proposta curricular, o ensino era embasado pela concepção do papel da escola como sendo a instituição responsável por “promover a vinculação entre o pensar e o fazer, tendo em vista que na formação integral do homem não se pode separar estas duas dimensões” (TERESINA, 1995, p. 8)

Em 2008, a Proposta Curricular de Teresina foi reformulada e recebe o nome de Diretrizes Curriculares de Teresina, sendo embasada pela LDB 9394/96 e inspirada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Dessa vez, o ensino teve como referência o conceito de homem como “um ser complexo em função das múltiplas dimensões que o integram, ou seja, a parte biológica, social, política e cultural que se desenvolvem numa vivência dialética” (TERESINA, 2008, p.138). Para garantir a integração do currículo havia, no eixo horizontal, os aspectos conceituais (teorias e princípios) e procedimentais (valores, atitudes, habilidades e regras) e no eixo vertical, as disciplinas eram distribuídas numa estrutura em espiral que possibilitava sua retomada em diferentes níveis de profundidade e complexidade. Nessa direção, o significado do termo conteúdo foi considerando de forma mais amplo,

estendendo-o para além da compreensão dos conhecimentos sistematizados nas disciplinas em forma de fatos, conceitos, princípios, enunciados e teorias, abrangendo também os conhecimentos referentes ao desenvolvimento de outras capacidades e habilidades cognitivas, motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (TERESINA, 2008, p.139).

Em 2018, orientando-se pela BNCC, a SEMEC-Teresina reformula suas Diretrizes Curriculares e lança o Currículo de Teresina. A exemplo da BNCC, também assume compromisso com a educação integral e a define como uma “educação que desenvolva o estudante nas dimensões ético-política, técnico-científica, epistemológica, estético-afetiva e pedagógica, e que o prepare para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (TERESINA, 2019, p.30).

O Currículo de Teresina propõe a educação integral por meio da Matriz de Saberes, fundamentada “nos pilares da educação, nas competências e habilidades socioemocionais, contribuindo para o desenvolvimento social, ético, emocional e cognitivo dos estudantes” (TERESINA, 2018, p. 53).

Dessa forma, o Currículo de Teresina, na tentativa de atender às exigências do século XXI, propõe uma aprendizagem alinhada às dez competências gerais da BNCC aos Quatro Pilares da Educação definidos pela UNESCO no Relatório produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conforme destacado na Figura 2:

Figura 2: Matriz de Saberes do Currículo de Teresina



Para delinear a relação entre os saberes, as competências e os pilares foi construído o seguinte quadro:

Quadro 1: Relação entre os saberes, as competências e os pilares no Currículo de Teresina

SABERES	COMPETÊNCIAS	PILARES
Conhecimento	Valorizar e aplicar os conhecimentos referentes ao mundo físico, social, cultural e digital, a fim de compreender e explicar a realidade, de modo a aprender e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Conhecer
Pensamento científico, crítico e criativo	Desenvolver o raciocínio, a curiosidade intelectual, a análise crítica e a investigação científica, a fim de investigar causas, elaborar e testar hipóteses, criar e apresentar soluções aos problemas complexos de sustentabilidade.	Conhecer
Repertório cultural	Reconhecer e valorizar as diferentes manifestações artísticas e culturais, de modo a ampliar o conhecimento acerca da consciência multicultural, por meio da curiosidade e de experiências educativas.	Conviver
Comunicação	Utilizar diversas formas de linguagem a fim de promover a participação em práticas sociais por meio do multiletramento, de modo a expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, tendo, como suporte, diferentes plataformas e linguagens.	Conviver
Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais, de forma crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, sendo capaz de compreender o pensamento computacional e seus impactos na vida das pessoas e da sociedade.	Conhecer
Trabalho e Projeto de vida	Apropriar-se de conhecimentos e experiências, aprender a se organizar, estabelecer metas, planejar e buscar com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos do momento e do futuro, com vistas a compreender o mundo do trabalho e saber fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e com responsabilidade.	Fazer
Argumentação	Construir argumentos e opiniões com posicionamento ético, saber debater, de forma respeitosa, os pontos de vista dos outros, tendo como referência os direitos humanos, a consciência socioambiental.	Conviver
Autoconhecimento e autocuidado	Respeitar a si mesmo, sendo capaz de identificar seus pontos fortes e fragilidades, lidar com suas emoções e manter a saúde física e o equilíbrio emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, percebendo, nas suas ações, tais influências.	Ser

Empatia e cooperação	Desenvolver atitudes, como empatia e cooperação em relação ao outro, a fim de compreender, ser solidário, resolver conflitos, respeitando os interesses do outro, a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades.	Conviver
Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente, de forma autônoma, com responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, a fim de tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, com vistas a avaliar problemas, considerando desafios como valores conflitantes e interesses individuais.	Ser

Fonte: Currículo de Teresina (2018)

A ideia de se trabalhar com competências e habilidades constituídas numa Matriz de Saberes surge como proposta de formação integral do estudante e, ao mesmo tempo, se configura como importante instrumento para orientar o papel das escolas que compõem a Rede de Ensino; as práticas das equipes técnicas; a formação continuada dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores; e o planejamento com duplo foco – com intencionalidade pedagógica. (TERESINA, 2018, p. 53).

Já a história da oferta da educação de tempo integral na rede municipal de ensino de Teresina tem seu início em 2008, quando é feita a adesão ao Programa Mais Educação (PME). O referido Programa foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007 e tinha como foco a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular, de forma a integrar saberes como: cidadania, meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde.

De acordo com os cadernos de orientações para a implementação do PME, era previsto que as redes de ensino deveriam conduzir as escolas participantes do Programa na reelaboração de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma a contemplar a construção do seu currículo baseado no conceito de educação integral. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) portou-se apenas como executora de uma política pública *top-down*, ou seja, não construiu uma agenda que permitisse o debate em torno da definição de um modelo viável de educação integral para sua rede de ensino. Dessa forma, como descreve Moreira (2016) o currículo do PME limitou-se a ser uma lista de nomes das oficinas oferecidas pela escola e escolhidas usando como critérios as sugestões feitas pelo MEC, o que a escola desejava oferecer aos alunos e a disponibilidade de monitores para determinadas oficinas.

Ainda na perspectiva da análise histórica e na tentativa de caracterizar o processo construtivo do modelo de educação integral em Teresina, recorre-se aos dois modelos, que CAVALIERE (2009) descreve para ampliar o tempo escolar do aluno: *escola de tempo integral e aluno de tempo integral*. A autora segue explicando que o primeiro

modelo, escola de tempo integral, é a escola que sofre modificações para atender a essa nova modalidade, como: espaço físico, equipamentos, mais profissionais com formação específica, mais disciplinas. Já no segundo modelo, o aluno de tempo integral, a escola aproveita os espaços e possibilidades da comunidade para oferecer atividades no contraturno do aluno.

Pensando no modelo proposto pelo PME, a autora Jaqueline Moll aponta que:

a identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de *ciclos de formação* que redimensionam os tempos de aprendizagem e de *cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem* que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constituía como espaço de formação humana (Moll, 2012, p. 133).

Assim, pode-se dizer que o modelo de jornada ampliada defendido pelo Programa Mais Educação do MEC é o de aluno de tempo integral, ou seja, a escola aproveita os espaços da comunidade para oferecer atividades no contraturno do aluno. Conseqüentemente, a SEMEC-Teresina, também assume esse modelo. Observando a coluna 5 da Tabela 1 percebe-se que, ao longo dos anos, a média de turmas por escola da rede municipal de ensino de Teresina que participava do Programa Mais Educação sempre foi bem inferior ao quantitativo de turmas que normalmente compõem uma escola, fato este que comprova que apenas parte do alunado era de tempo integral, possivelmente os de menor rendimento escolar e/ou de maior vulnerabilidade social.

Tabela 1- Programa Mais Educação em escolas do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino Teresina-PI (2008-2017)

Programa Mais Educação em Teresina-PI				
Ano do Censo	Quant.de alunos	Quant. de escolas	Quant.de turmas	Média de turmas por escola
2008	1.177	34	56	1,64
2009	2.021	11	68	6,18
2010	5.133	57	191	3,35
2011	7.687	82	282	3,43
2012	5.996	69	218	3,15
2013	13.281	126	559	4,43
2014	12.818	128	500	3,90
2015	10.748	111	441	3,97
2016	3.308	36	141	3,91
2017	7.551	94	346	3,68

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados Censo Escolar/MEC/Microdados /2008-2017

A SEMEC seguiu com o PME como única iniciativa de oferecimento da educação de tempo integral em sua rede de ensino. No período de 2013 a 2015, a Prefeitura de Teresina investiu recursos próprios no Programa Mais Educação, com o objetivo de atender um maior número possível de alunos no contraturno que se encontravam com baixo desempenho escolar, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Observe que na tabela 2 apresenta o valor do investimento financeiro feito pela Prefeitura Municipal de Teresina (PMT) e um acréscimo de aluno se comparado com o quantitativo da Tabela 1 beneficiados apenas com os Recursos do MEC pelo PME.

Tabela 2: Escolas e alunos atendidos e recursos utilizados pela Prefeitura de Teresina e Ministério da Educação no Programa Mais Educação entre 2013 e 2016

Ano	Nº de escolas	Nº de alunos atendidos	Recursos		Total
			PMT	MEC	
2013	136	14.781	R\$ 345.000,00	R\$ 4.987.090,87	R\$ 5.332.090,87
2014	134	15.415	R\$ 250.800,00	R\$ 2.480.419,32	R\$ 2.731.219,32
2015	135	15.517	R\$ 254.700,00	R\$ 1.863.918,96	R\$ 2.118.618,96
2016	29	3.435	-	R\$ 121.396,99	R\$ 121.396,99

Fonte: Relatório de Gestão 2013-2016 / SEMEC.

Vale ressaltar que esse investimento da Prefeitura, descrito na tabela 2, visava apenas à melhoria da aprendizagem nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, o que reafirmava o caráter de reforço na ampliação da jornada escolar, distanciando assim, da proposta de educação integral do PME.

Em 2016, devido a forte crise financeira que o país atravessava e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55/2016 a qual limitava os gastos públicos, não houve novas ações da SEMEC, e nem do MEC, no Mais Educação – apenas as escolas que dispunham de sobras de recursos continuaram desenvolvendo atividades, com prioridade para as áreas de matemática e língua portuguesa. Em nível Nacional, estava ocorrendo uma reavaliação das ações do Programa, visto que não foi constatado nos resultados das avaliações nacionais de larga escala, impacto considerável na melhoria da aprendizagem dos alunos nas já citadas disciplinas. Tal fato levou à reformulação das diretrizes do PME e o MEC o transformou no Programa Novo Mais Educação (PNME), cujas diretrizes preveem

a integração do Programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais; a pactuação de metas

entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; e a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2016, p.3)

Em 2017, o Programa Novo Mais Educação foi implantado, com um discurso diferente da sua versão anterior, cuja finalidade era a formação integral do aluno. Nesse novo formato ficou claro em suas orientações que o foco passaria a ser as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em Teresina, o Programa assumiu explicitamente o caráter de reforço escolar, quando foram incluídos no PMNE apenas os alunos de 5º e 9º ano – os quais participariam da Prova Brasil. A Prefeitura voltou a investir recurso financeiro próprio para, em parceria com o MEC/FNDE, ampliar o número de escolas e alunos atendidos pelo Programa e chega a beneficiar 9.164 alunos de 177 escolas do ensino fundamental da SEMEC.

Ainda em 2017, paralelamente à ação do Novo Mais Educação, a SEMEC toma uma importante decisão rumo ao novo modelo de ampliação da jornada escolar, a implantação de escolas de tempo integral, com adaptações na estrutura física e mudança na grade curricular. Para o projeto piloto foram escolhidas apenas 11 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 8 escolas do ensino fundamental (4 dos anos iniciais, 3 dos anos finais e 1 mista).

Para auxiliar no processo de compreensão da rotina de uma escola de tempo integral, a SEMEC trouxe, para um encontro de dois dias, um diretor e um coordenador pedagógico da rede de ensino de Palmas (TO) com experiência em gestão de escola de tempo integral. O primeiro dia do encontro foi com os técnicos da SEMEC quando os convidados “fizeram uma explanação ampla de como se dá esse processo educacional que integra disciplinas pedagógicas e atividades culturais, artísticas e esportivas.” (<http://www.semec.pmt.pi.gov.br>, 26/01/2017). Já no segundo dia, expuseram para os diretores de Teresina “os principais aspectos que elevam uma unidade de ensino ao patamar de modelo ideal da jornada”, assim como, apresentaram a dinâmica da rotina de uma escola de tempo integral. (<http://www.semec.pmt.pi.gov.br>, 27/01/2017). Essa foi basicamente a formação que os gestores escolares receberam para implementar a educação de tempo integral.

Percebeu-se, pelos profissionais envolvidos na temática abordada na formação acima, que a preocupação primeira da SEMEC girava em torno de garantir a eficácia dos processos técnicos da rotina de uma escola de tempo integral. Uma vez que não houve formação para os coordenadores pedagógicos e professores das unidades escolares que passariam a oferecer tempo integral, infere-se que, à época, a SEMEC atribuía

menor relevância a tais práticas pedagógicas que substanciam um currículo integrado aos diversos saberes necessários à formação integral dos estudantes.

Dessa forma, é importante lembrar 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. 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 de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009, p.7).

Decerto, é imprescindível que uma política pública para a educação deva contar minimamente com um projeto pedagógico que, ao mesmo tempo, norteie as ações de implementação e ofereça segurança na execução, aos agentes responsáveis por “dar vida” à política na prática. Ademais, Mainardes (2006), recorrendo à teoria do “Ciclo de Política”⁸ de Stephen Ball e Richard Bowe, considera

que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Concomitante aos pontos frágeis observados na implementação da jornada ampliada, a SEMEC ainda tem pela frente um longo desafio para atingir a meta 6 do Plano Municipal de Educação, que prevê o atendimento de 25% dos alunos em tempo integral até o ano de 2025. Veja a evolução desse percentual na tabela 3:

Tabela 3: Números da Educação Integral da rede municipal de Teresina no período de 2017-2019

Educação Integral da rede municipal de Teresina							
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Total de matrícula		
	Nº de CMEI	Quant. de aluno	Nº de Escola	Quant. de aluno	Integral	Total da rede	% Integral
2017	11	1.153	8	2.114	3.267	83.055	3,9%
2018	19	1.352	10	3.472	4.824	84.378	5,7%
2019	10	1.712	16	5.749	7.461	86.932	8,6%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Relatórios de Gestão da SEMEC (2017-2019)

⁸ A teoria do “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball e Richard Bowe propõe um ciclo contínuo constituído por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Tais contextos serão melhores explicados no Capítulo 3 deste trabalho

Outro desafio imposto à equipe de técnicos da SEMEC responsáveis por pensar na oferta da educação integral foi a definição do tempo de permanência do aluno na escola. Em 2017, a proposta da jornada diária nas escolas de tempo integral do município de Teresina era de 10 horas e meia (sendo 8h com aula e 2h e meia de intervalo para almoço e lanches), o que foi reavaliado e ficando então, definida a redução para 9 horas e meia (sendo 7h com aula e 2h e meia de intervalo para almoço e lanches) a partir de 2018, conforme quadro 2:

Quadro 2 – Horário das Unidades de Ensino de Jornada Integral

As Escolas Municipais de jornada integral atenderão a seguinte distribuição quanto ao horário escolar

HORÁRIO		
MANHÃ	7h30min às 8h30min	1ª aula
	8h30min às 9h30min	2ª aula
	9h30min às 10h	Lanche
	10h às 11h	3ª aula
	11min às 12h	4ª aula
	12h às 13h30min	Almoço/descanso
TARDE	13h30min às 14h30min	5ª aula
	14h30min às 15h30min	6ª aula
	15h30min às 16h30min	7ª aula
	16h30min às 17h	Lanche
	17h	Saída

Fonte: SEMEC-Teresina / 2018

Conforme exposto, a decisão de implantação de escolas de tempo integral na rede municipal de ensino de Teresina não foi acompanhada por um plano de implementação que desse suporte ao gestor escolar diante de sua nova demanda, assim como, desenhar um modelo de escola de tempo integral alinhada ao conceito de educação integral. Não houve espaço de formação da equipe escolar para que esta pudesse reorganizar sua Proposta Curricular aos princípios da educação integral em escola de tempo integral. O que houve foi uma reunião prévia para os diretores escolares com informes sobre horários, disciplinas, carga horária, diretrizes e planos de curso para as disciplinas do núcleo diversificado (os planos de curso não constavam divisão de conteúdos por ano escolar).

A grade curricular foi definida em 02 núcleos: um, denominado núcleo comum, formado pelas disciplinas previstas na Base Curricular Comum; o outro, de núcleo diversificado, é composto pelas disciplinas: Prática de Leitura e Produção Textual, Prática Matemática e Protagonismo Juvenil (essas três são obrigatórias para todas as turmas de 6º ao 9ª ano), Desenho, Dança e Música (turmas de 6ª e 7ª ano); Xadrez e

Teatro (turmas de 8º e 9º ano). A seguir, nos quadros 3 e 4, acompanhe a distribuição das disciplinas com suas respectivas cargas horárias.

Quadro 3 – Matriz curricular do ensino fundamental (1º ao 9º ano) – jornada integral – Núcleo de regência

Dias Letivos		Semanas Letivas: 40				Dias Semanais: 5					
7 aulas diárias de 60 minutos cada, totalizando 1.400 horas/aulas anual											
Núcleo de Regência	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Componente Curricular	Ano Escolar / Aulas Semanais								
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
		Língua Portuguesa	10	10	10	10	10	6	6	6	6
		Matemática	6	6	6	6	6	6	6	6	6
		Ciências	3	3	3	3	3	3	3	3	3
		História	1	1	1	1	1	2	2	2	2
		Geografia	1	1	1	1	1	2	2	2	2
		Arte	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Ensino Religioso	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Língua Inglesa						2	2	2	2		
Subtotal		25	25	25	25	25	25	25	25	25	

Fonte: SEMEC-Teresina/ 2018

Quadro 4 – Matriz curricular do ensino fundamental (1º ao 9º ano) – jornada integral – Núcleo diversificado

Componente Curricular		Ano Escolar / Aulas Semanais									
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Atividades de Linguagem e de Matemática	Prática de Leitura e Produção Textual	4	4	4	4	4	3	3	3	3	
	Prática e Experiência Matemática	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil						1	1	1	1	
Atividade de Arte/Cultura e Jogos de Tabuleiro	1º ao 3º 6º e 7º	Iniciação Musical	1	1	1			1	1		
		Dança	1	1	1			1	1		
		Desenho	1	1	1			1	1		
Jogos de Tabuleiro	4º e 5º 8º e 9º	Xadrez				2	2			2	2
		Teatro				1	1			1	1
Subtotal		10	10	10	10	10	10	10	10	10	
TOTAL DE AULAS		35	35	35	35	35	35	35	35	35	

Fonte: SEMEC-Teresina/ 2018

Percebe-se pela distribuição das disciplinas o caráter rígido e obrigatório para um determinado público e em determinado ano de ensino, ou seja, o aluno do 8º ano que

tem afinidade com música não poderá participar destas aulas porque elas são oferecidas apenas para alunos das turmas de 6º e 7º ano.

Outra problemática desse modelo de proposta curricular está na dificuldade de atender aos alunos em suas necessidades específicas de aprendizagem sem comprometer/ sacrificar uma disciplina, ou seja, dentro da dinâmica desenhada das disciplinas e cargas horárias, não há espaço/tempo para atender aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, de modo a garantir a educação integral através do princípio da equidade.

Ademais, percebeu-se que as reuniões com os gestores escolares das escolas de tempo integral – denominadas de Reunião de Comitê Gestor – limitavam-se à análise dos resultados da Prova Teresina de Matemática e Língua Portuguesa. Até o momento dessa pesquisa, não existia na SEMEC de Teresina um plano de formação da equipe gestora que contemple temas que os auxiliem na implantação do currículo da educação integral, assim como, não há espaço planejado e intencional para diálogo entre as escolas que são, também, de tempo integral.

Na próxima seção será apresentada a organização da Escola Municipal Ubiraci Carvalho com a proposta de ampliação do tempo escolar, tendo como objetivo a promoção da formação integral dos alunos atendidos.

2.3. Processo de Implementação do Tempo Integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho

Nesta seção será apresentada a escola pesquisada e a maneira como a gestão escolar organiza as atividades educacionais e faz a gestão dos espaços e tempos, com o objetivo de promover a formação integral dos alunos atendidos.

A Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho está inscrita no INEP com o N° 22143319, situada em um bairro periférico da zona sudeste de Teresina (PI), Alto da Ressurreição, e atende alunos de várias vilas adjacentes. Sua localização é na Rua Ritmista Orlando Nascimento, nº 5070, na Vila Frei Damião. Foi construída em 2013 como parte do conjunto de obras entregues pelo PAR (Plano de Ações Articuladas), mas por questões técnicas e políticas só começou a funcionar em 2017.

Ela já iniciou suas atividades como escola de tempo integral, com apenas 03 turmas de 6º ano do ensino fundamental e em 2018, com 6 turmas – 3 (três) de 6º e 3 (três) de 7º ano. Em 2019, a escola recebeu os alunos dos anos finais do ensino fundamental da vizinha Escola Municipal Humberto da Silveira Reis e, para atender a nova demanda, foram construídas mais 10 salas de aula e ampliada o número de turmas

para 14, atendendo um total de 526 alunos das séries finais do ensino fundamental, numa jornada diária de 9 horas e meia - sendo 7h com aula e 2h e meia de intervalo para almoço e lanches. Segue fotos de alguns espaços físicos da escola.

Figura 3: Vista aérea da E.M. Prof. Ubiraci Carvalho



Fonte: Imagem de arquivo da escola

Figura 4: Jardim entre o pátio e a quadra de esporte da escola



Fonte: Imagem de arquivo da escola

Figura 5: Pátio de acolhida da escola pesquisada

Fonte: Imagem de arquivo da escola

O processo de ampliação da escola aconteceu dentro da política da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) de tornar as escolas da rede, especialistas em apenas um seguimento ensino fundamental e ampliar o número de escolas de tempo integral. Dessa forma, a equipe gestora e os alunos dos anos finais da Escola vizinha juntaram-se à equipe de professores e aos alunos da Escola Ubiraci Carvalho.

Para acomodar a nova demanda, a escola passou por uma ampliação de sua estrutura física, passando a contar com o quantitativo disposto na tabela 4.

Tabela 4: Demonstrativo da Infraestrutura da Escola Pesquisada

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
Salas de aula	15
Sala de dança	01
Laboratório de ciências	01
Laboratório de matemática	01
Sala de leitura	01
Sala de vídeo	01
Sala de professores	01
Sala de coordenação pedagógica	01
Sala para diretoria	01
Secretaria	01

Almoxarifado	02
Cozinha com depósito de merenda	01
Refeitório com jogos de mesas e cadeiras	01
Banheiros para funcionários	02
Banheiros professores	02
Banheiros para alunos (com sanitários e chuveiros)	02 (masculino e feminino)
Pátio amplo	01
Quadra poliesportiva coberta com vestuário e banheiros	01
Estacionamento	01
Jardins	04

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pela secretaria escolar

A figura 6 mostra a ampliação do espaço físico, em 2018, para acomodar a nova demanda da escola.

Figura 6: Ampliação da estrutura física da E.M.Prof. Ubiraci Carvalho



Fonte: Imagem de arquivo da escola

Na tabela 5, trazemos o demonstrativo dos horários de funcionamento da escola com jornada diária de aulas e intervalos, que iniciam às 7h30min e terminam às 17h00min, totalizando 9h de permanência do aluno na escola por dia.

Tabela 5 – Demonstrativo do Horário de funcionamento da Escola

HORA	ATIVIDADES
7:10 – 7:30	Acolhida dos alunos pela equipe gestora no pátio da escola
7:30 – 8:30	1ª aula
8:30 – 9:30	2º aula
9:30 – 10:00	INTERVALO PARA O 1º LANCHE
10:00 – 11:00	3ª aula
11:00 – 12:00	4ª aula
12:00 – 13:30	INTERVALO PARA O ALMOCO E DESCANSO
13:30 – 14:30	5ª aula
14:30 – 15:30	6ª aula
15:30 – 16:30	7ª aula
16:30 – 17:00	INTERVALO PARA O 2º LANCHE
17:00	Retorno dos alunos para casa

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pela secretaria escolar

Para fazer a gestão pedagógica, administrativa e financeira, a escola conta com um quantitativo de recurso humano especificado na Tabela 6, abaixo:

Tabela 6: Demonstrativo do Recurso Humano da E.M.Prof. Ubiraci Carvalho / 2019

SEGMENTO	FUNÇÃO	QUANTIDADE
Núcleo Gestor	Diretor	01
	Diretor Adjunto	01
	Coordenador Pedagógico	02
	Secretária	01
Núcleo Docente	Professor efetivo	13
	Professor temporário	12
	Professor / Estagiário	04
	Apoio Pedagógico	07
Núcleo Administrativo	Apoio à gestão	03
	Auxiliar Administrativo	04
	Auxiliar de serviços gerais	07
	Cozinheiro	04
	Agente de Portaria	02
Total		61

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pela secretaria escolar

Vale ressaltar que a atual gestão da escola não foi escolhida através de processo eleitoral, como preconiza a lei nº 2708, de 05 de outubro de 1998 que regulamenta a eleição de diretores e vice-diretores das escolas da rede municipal de ensino de Teresina, dado as mudanças de gestão terem ocorrido fora do ano eleitoral.

A escola está situada numa comunidade composta por moradores de baixa condição socioeconômica, o que comprova o fato de mais de 50% dos estudantes da escola serem oriundos de famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família, conforme apresentada na tabela 7 abaixo:

Tabela 7 – Quantitativo de Alunos Beneficiários do Programa Bolsa Família – 2019

ANO ESCOLAR	Nº DE MATRÍCULAS	BENEFICIÁRIOS
6ª ano	151	34 (22,5%)
7ª ano	143	119 (83,2%)
8ª ano	154	67 (43,5%)
9ª ano	75	65 (86,6%)
TOTAL	523	285 (54,5%)

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pela secretaria escolar

A referida escola desenvolve alguns projetos de origem interna e externa: os internos são pensados e executados pela própria equipe da escola e os externos são frutos da parceria da SEMEC com algumas empresas.

De origem interna, a escola conta com o Projeto “Sexta Cultural”. Apesar da escola ainda não ter esse projeto escrito com objetivos bem definidos, com a intencionalidade pedagógica explícita, e com resultados esperados e passíveis de serem avaliados, ele acontece bimestralmente e sempre no turno da tarde de uma sexta-feira e surgiu com o objetivo de apresentar os saberes construídos nas disciplinas do núcleo diversificado – música, teatro, dança e protagonismo juvenil, e proporcionar um momento lúdico para os estudantes.

Outro projeto criado e executado pela escola é o de “Líder de Turma”, que consiste na escola de um grupo de alunos um líder, um vice-líder, dois suplentes por turma que são responsáveis pela comunicação entre alunos e a gestão da escola. O objetivo desse projeto é promover a participação, o diálogo, a argumentação e o protagonismo dos alunos. Os líderes são responsáveis por registrar a frequência diária dos alunos de sua turma, as ocorrências disciplinares, levar as demandas dos colegas para a gestão da escola e colaborar na dinâmica cotidiana da escola.

Como exemplo de projetos externos à escola há o “Escola da Inteligência”. É um projeto fruto da parceria entre a SEMEC e a Escola da Inteligência – do psicólogo Augusto Cury. Trata-se de um programa educacional com carga horária de 1 hora/aula semanal, que objetiva desenvolver a educação socioemocional no ambiente escolar, por meio da educação das emoções e da inteligência, propondo a melhoria dos índices de aprendizagem, redução da indisciplina, aprimoramento das relações interpessoais e o aumento da participação da família na formação integral dos alunos (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2020). Por ser um Projeto externo, com material didático próprio e não previsto na grade curricular da escola, seu conteúdo é desenvolvido nas aulas da disciplina de Protagonismo Juvenil, o que termina comprometendo seu conteúdo programático inicialmente planejado.

O Projeto “Diálogos Socioemocionais” acontece na escola através da parceria da SEMEC com o Instituto Ayrton Senna. Tal projeto visa desenvolver as habilidades socioemocionais dos professores através de formação e um plano de ação contendo orientações de atividades a serem desenvolvidas com os alunos. O projeto envolve apenas três professores, a coordenadora pedagógica e a diretora adjunta. Por se tratar de ação recente, escola ainda não criou os espaços para que os professores participantes do Projeto compartilhem seus aprendizados com os demais professores da escola.

O Projeto “Letramento em Programação”, também uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, foi pensado para promover a inclusão digital dos alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A exemplo do Projeto “Escola da Inteligência”, também tem uma dinâmica própria, com material e previsão de carga horária semanal de 2h/a. Nesse caso, não há indicação em qual disciplina deverá ser trabalhado, cada escola define seu melhor horário e em qual disciplina causará menos prejuízo ao ser substituída pelo “Letramento em Programação”. O projeto piloto funcionou em 2019 com apenas 01 (uma) turma de 6º ano em 10 escolas da rede municipal de Teresina.

A escola também tem alunos que participam de Projetos oferecidos pela SEMEC e que acontecem aos sábados em locais externos à escola, como o Programa Cidade Olímpica Educacional – que prepara alunos para as olimpíadas do conhecimento – e o Projeto Pré-IFPI – que prepara alunos de 9º ano para o teste seletivo do Instituto Federal do Piauí.

No que concerne ao relacionamento da escola com os responsáveis pelos alunos, percebe-se que a escola favorece momentos de interação, sendo o principal deles, as reuniões gerais que acontecem no início de cada semestre para discutirem resultados da escola, normas, informativos etc. Os assuntos tratados em cada reunião são registrados

em atas nas quais os gestores, professores, responsáveis pelos alunos assinam atestando sua participação e validando as decisões tomadas em cada reunião. Outro momento são os plantões pedagógicos que acontecem ao final de cada bimestre e a interação é feita entre responsáveis pelos alunos e professores para devolutiva do desempenho dos estudantes.

O Conselho Fiscal da escola funciona ativamente com a participação de representantes de professores, responsáveis pelos alunos, alunos e funcionários. Ele tem função consultiva e deliberativa. As reuniões acontecem sempre que a escola recebe novos recursos financeiros e precisa elaborar e aprovar o plano de aplicação, e também quando precisa aprovar a prestação de contas apresentada pelo presidente do Conselho e/ou deliberarem sobre as demandas da escola.

Os planos de ensino da escola para as disciplinas do núcleo comum baseavam-se na matriz curricular de matemática e língua portuguesa adotada pelo Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) e Gerência de Formação da SEMEC e, as demais disciplinas, seguiam basicamente o livro didático. Em 2019 houve a reformulação do currículo de Teresina para adaptá-lo às novas exigências da BNCC e em 2020, todas as áreas de ensino seguirão o Currículo de Teresina.

Para as disciplinas do núcleo diversificado, a coordenação das Escolas de Tempo Integral (ETIs) disponibiliza planos de cursos elaborados pelos coordenadores / formadores de cada disciplina (Ver em anexo).

O planejamento coletivo acontece em quatro momentos durante o ano: o primeiro encontro no início do ano, para avaliar os resultados do ano anterior, pactuar novas metas e construir os planos individuais de ensino; os outros acontecem sempre ao término do bimestre letivo. Para essas atividades, são sempre disponibilizados 4 dias letivos no calendário escolar – um para cada encontro.

Os professores dos anos finais do ensino fundamental desenvolveram historicamente uma cultura de não cumprir o Horário Pedagógico (HP) na escola. Apenas com um trabalho de conquista e sensibilização é que já começa a se perceber a quebra dessa tradição e alguns professores já se disponibilizam a vir para a escola fazer seu planejamento em companhia do coordenador pedagógico.

Para os professores das disciplinas de matemática e língua portuguesa a SEMEC realiza quinzenalmente encontros de planejamento para todos professores da rede de ensino. Após os encontros, a SEMEC envia pelo e-mail das escolas, as habilidades da matriz curricular que foram planejadas para a quinzena e os slides das oficinas realizadas, a fim de que o coordenador pedagógico da escola acompanhe a prática dos professores em sala de aula.

Para cada disciplina do núcleo diversificado existe um coordenador/formador responsável pela formação dos professores das escolas de tempo integral da rede de ensino. O planejamento acontece mensalmente na SEMEC e os professores seguem as mesmas diretrizes para toda a rede.

Quanto ao planejamento estratégico da escola, a SEMEC reivindica a elaboração do Plano de Metas e Ação (PMA-Escola) com as metas ligadas ao desempenho acadêmico já pré-estabelecidas por ela, como: taxa de aprovação, frequência dos alunos e professores, cumprimento dos dias letivos, taxa de proficiência de matemática e língua portuguesa. No entanto, a escola é autônoma para pensar os demais objetivos estratégicos e metas, conforme sua necessidade. Para o ano de 2020, foi acordado o seguinte Plano Estratégico:

Figura 7: Planejamento estratégico da E.M.Prof. Ubiraci Carvalho para 2020



Fonte: Construído pela autora a partir do PMA/2019 (Documento da Escola, 2020)

O PMA é elaborado apenas com a participação da equipe gestora da escola. A Superintendente da SEMEC valida e acompanha a execução das ações do PMA durante suas visitas à escola. Vale lembrar que, devido à pandemia pela COVID-19, a execução das ações previstas para 2020 ficaram comprometidas.

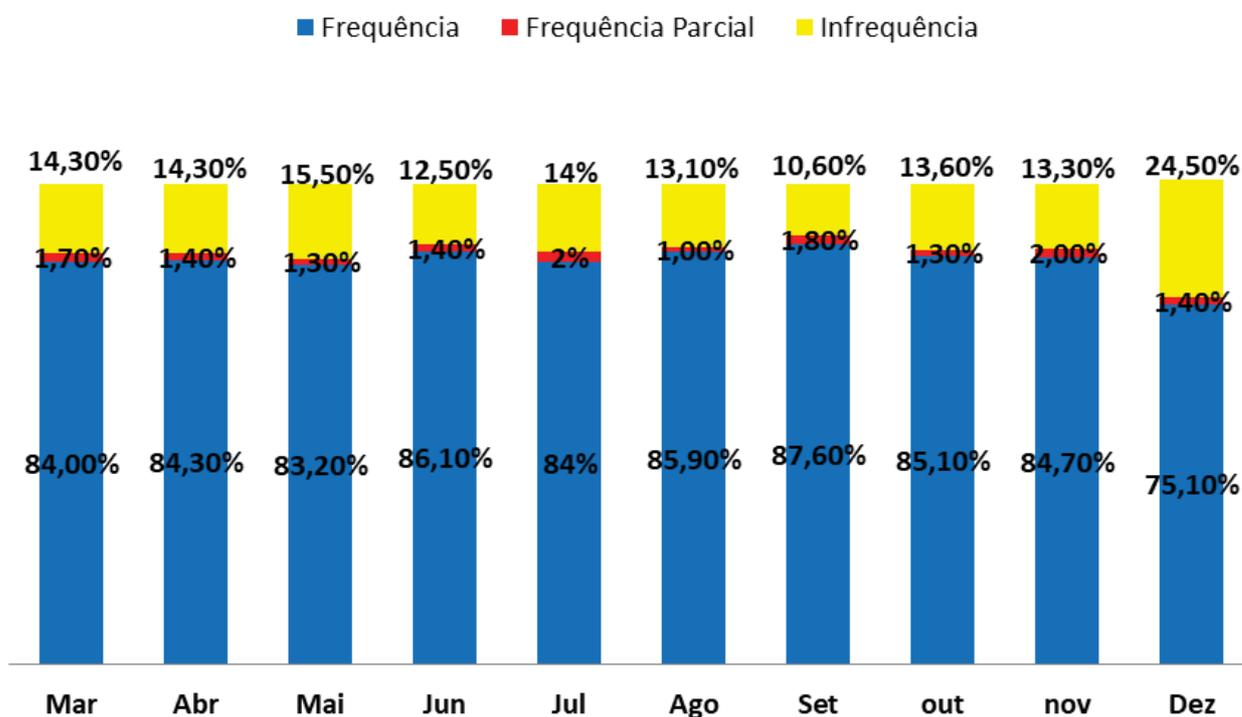
Quanto ao aproveitamento escolar, percebe-se, pela tabela 8, que a escola apresenta melhoria no que se refere aos índices de aprovação e reprovação, sendo que o abandono escolar oscila, piorando em 2018 e melhorando em 2019.

Tabela 8: Indicadores Internos da E.M. Prof. Ubiraci Carvalho

ANO	MATRÍCULA	ABANDONO		APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2017	115	1	0,87	100	86,96	14	12,17
2018	206	10	4,85	187	90,78	9	4,37
2019	523	3	0,57	513	98,09	7	1,34

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pela secretaria escolar

Observando-se os índices da escola, vê-se que a frequência do estudante ainda é algo que precisa melhorar, pois gira em torno dos 85% do total de matrículas – é como se todo dia faltassem duas turmas completas de alunos. Acompanhe pelo gráfico 3, abaixo:

Gráfico 3: Índice de frequência mensal dos alunos da E.M. Prof. Ubiraci Carvalho/ 2019

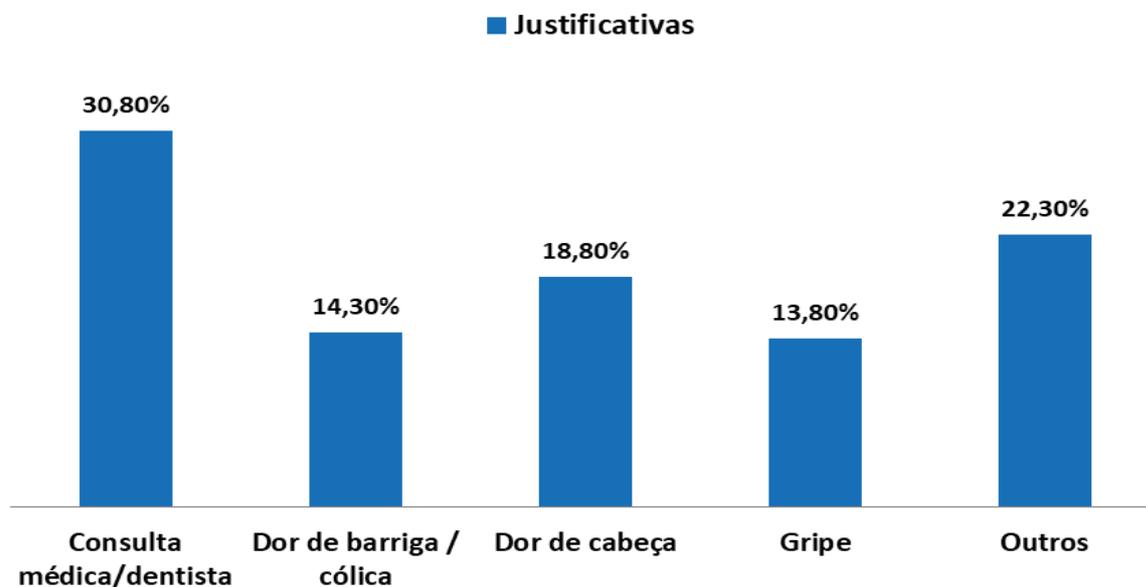
Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pela secretaria escolar

O gráfico 3 apresenta o índice de frequência do aluno e traz também o percentual de estudantes que solicitam autorização para saírem da escola. Os índices da frequência parcial, ou seja, o estudante até vem para a escola, mas solicita sua saída – geralmente após o almoço – evidencia que o processo de adaptação do estudante ao período integral não é tão fácil para alguns e que requer um olhar mais incisivo da gestão da

escola. Acompanhe no gráfico 4 as diversas justificativas dos estudantes que solicitaram sua ausência no segundo turno do dia.

Gráfico 4: Justificativas para saídas autorizadas antes do término das aulas da E.M.

Prof. Ubiraci Carvalho/ 2019



Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pela secretaria escolar

Infere-se, a partir do gráfico acima, que a adaptação do estudante à escola de tempo integral em estudo, não aconteceu de forma natural para todos, pois alguns lançaram mão de diferentes justificativas para não continuarem na escola após o primeiro turno de aula. Tal fator pode estar ligado ao cansaço do aluno provocado pela extensa jornada escolar e potencializado por uma rotina de contraturno pouco atrativa para o estudante.

Outro fator que pode justificar o desejo do aluno de ir embora após o almoço, talvez seja o formato em que as disciplinas estão distribuídas ao longo do dia. Aulas mais expositivas e que requerem maior concentração do estudante podem ser desestimulantes se ofertadas após o almoço, dado o cansaço e o sono dos adolescentes. Essa afirmativa encontra evidência no fato de se perceber nos registros da escola que, nos dias em que aconteceu a culminância do Projeto Sexta Cultural, não houve solicitação para se ausentar da escola, inclusive com a diminuição da infrequência.

No que se refere à avaliação é importante destacar a dificuldade de se chegar a um instrumental que dê conta de avaliar o aluno em todos os seus aspectos em que propõe a educação integral. Percebe-se, então, que a cultura de quantificar apenas as habilidades cognitivas do aluno ainda é prática bem arraigada na escola pesquisada.

Dessa forma, diante da ausência de uma prática mais abrangente para avaliar os “demais aspectos que compõe a complexa gama de possíveis ganhos e aprendizagens” (RELATÓRIO ITAÚ SOCIAL, 2017, p.3) numa escola de tempo integral, serão utilizados os resultados das avaliações externas existentes para descrever o desempenho dos alunos e da escola.

A avaliação interna da escola é dividida em dois momentos e formatos: *Prova Mensal* – acontece com período delimitado pelo calendário da escola e o professor tem a liberdade de usar qualquer instrumental que melhor se adeque para o momento da avaliação; *Prova Bimestral* – também prevista no calendário escolar e é o momento em que todos os alunos realizam testes escritos e sempre ocorre nos primeiros horários do dia.

Mesmo nas avaliações mensais em que o professor pode utilizar outras formas de avaliar os alunos, ele termina optando por testes escritos e resultados quantificados.

A supremacia dos testes cognitivos, também, é percebida nas políticas de avaliação da SEMEC, quando esta realiza em toda rede de ensino provas padronizadas. Somente para as disciplinas de matemática e língua portuguesa a SEMEC aplica, bimestralmente, a Prova Teresina⁹ para todos os alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas de sua rede. Essa prova faz parte da política de avaliação da SEMEC e está dentro das ações da coordenação do Sistema de Avaliação da Educação de Teresina (SAETHE).

Anualmente, o SAETHE em parceria com o CAEd, avalia os estudantes de um dos anos finais do ensino fundamental da Rede de Ensino de Teresina. As informações de desempenho dos estudantes são organizadas seguindo padrões de desempenho, que são definidos a partir de intervalos numa escala de proficiência, onde agrupam estudantes com habilidades e competências semelhantes. Os padrões de desempenho, portanto, descrevem os níveis de proficiência dos alunos e, dessa forma, possibilitam a comparabilidade e a definição do que o aluno já sabe ou precisa aprender. Eles são distribuídos em uma escala de proficiência de 0 a 1000, onde cada padrão é representado por uma cor, que compreende um conjunto de habilidades previstas por ano escolar e por disciplina. Acompanhe pelo Quadro 5:

⁹ A Prova Teresina é semi-externa, pois é elaborada pela coordenação de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e aplicada e corrigida pelas escolas.

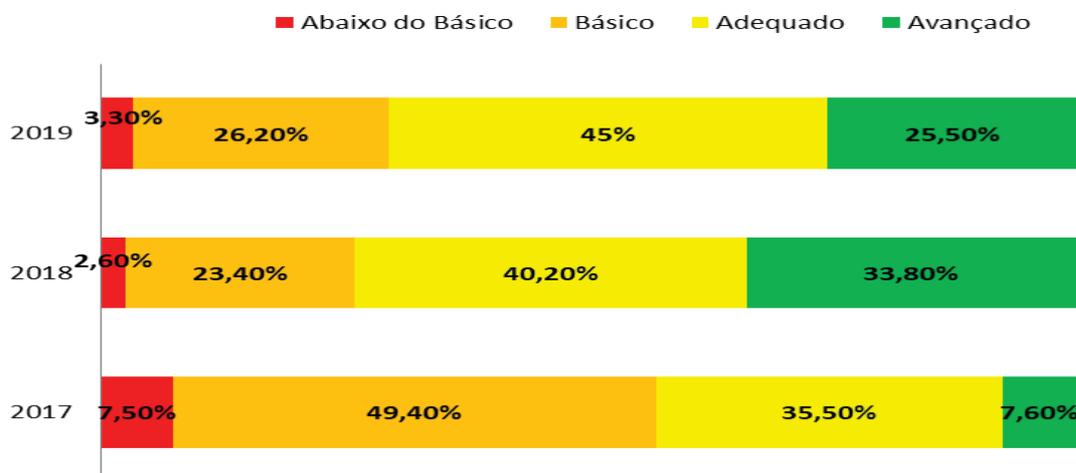
QUADRO 5 – Padrões de desempenho do SAETHE

Padrão de Desempenho	Características
<p>Abaixo do Básico</p> <p>Até 175</p>	<p>Os estudantes que se encontram neste Padrão de Desempenho demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a Matriz de Referência. Nos testes de proficiência, tendem a acertar apenas aqueles itens que avaliam as habilidades consideradas basilares, respondidos corretamente pela maior parte dos estudantes e, portanto, com maior percentual de acertos. A localização neste padrão indica carência de aprendizagem, em relação ao que é previsto pela Matriz de Referência.</p>
<p>Básico</p> <p>175 a 225</p>	<p>Neste Padrão de Desempenho, os estudantes ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas avaliadas pela Matriz de Referência para a etapa de escolaridade em que se encontram. Contudo, respondem a itens com menor percentual de acerto e que avaliam habilidades mais complexas, quando comparados com os verificados no padrão anterior.</p>
<p>Adequado</p> <p>225 a 275</p>	<p>As habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, baseadas na Matriz de Referência, são demonstradas pelos estudantes que se encontram neste Padrão de Desempenho. Estes estudantes demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder a itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com o seu período escolar.</p>
<p>Avançado</p> <p>Acima de 275</p>	<p>Neste padrão de desempenho, o estudante demonstra, nos testes de proficiência, ir além do que é considerado básico para a sua etapa escolar. Estes estudantes costumam responder corretamente, com base na Matriz de Referência, a um maior quantitativo de itens, englobando aqueles que avaliam as habilidades consideradas mais complexas e, portanto, com menor percentual de acertos, o que sugere a sistematização do processo de aprendizagem de forma consolidada para aquela etapa de escolaridade.</p>

Fonte: SAETHE/ CAEd

O conceito de padrão de desempenho também é aplicado para a Prova Teresina, ainda que esta não utilize da metodologia da TRI (Teoria de Resposta ao Item), mas os resultados apresentam a distribuição dos estudantes por níveis de proficiência de acordo com as habilidades acertadas na Prova. Assim, a escola pesquisada apresenta o resultado apresentado no gráfico 5, abaixo:

Gráfico 5: Distribuição de estudantes da E.M. Prof. Ubiraci Carvalho por níveis de proficiências (2017-2019) – Língua Portuguesa

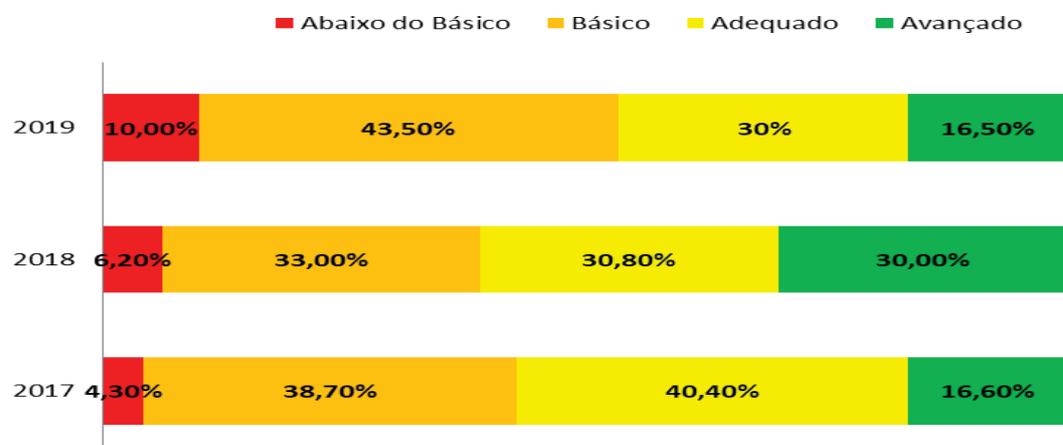


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da plataforma Mobieduca.me¹⁰

O gráfico acima corresponde a uma distribuição dos alunos por níveis de proficiência nas habilidades de Leitura e interpretação textual, na série histórica de 2017 a 2019, na disciplina de Língua Portuguesa. Os dados foram obtidos a partir da média anual por níveis de desempenho nas quatro Provas Teresina.

O gráfico mostra que em 2019, apesar de todas as mudanças ocorridas na escola (mais que dobrou o número de matrículas e mudou de gestão), conseguiu manter a média dos 70% dos alunos no desempenho adequado e avançado nas habilidades de língua portuguesa, conquistados em 2018.

Gráfico 6: Distribuição de estudantes da E.M. Prof. Ubiraci Carvalho, por níveis de proficiências (2017-2019) na Prova Teresina – Matemática



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da plataforma Mobieduca.me

¹⁰ O Mobieduca.me é uma ferramenta tecnológica que permite fazer a leitura óptica dos gabaritos das Provas Teresina e enviar os dados para uma plataforma digital onde os gestores retiram relatórios detalhados por alunos, disciplina, turma, habilidade, questões etc. É uma ferramenta de auxílio na gestão dos dados.

O Gráfico 6 foi construído seguindo a mesma metodologia do gráfico 5. Dessa vez, apresenta os resultados de matemática na mesma série histórica. No entanto, o resultado de matemática, em 2019, não conseguiu manter o mesmo crescimento apresentado em 2018 e deixou mais da metade dos alunos em níveis insuficientes de aprendizagem.

Dessa forma, quando o assunto é aproveitar o tempo para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, como bem lembra o Secretário de Educação, quando diz que “espera melhores resultados das Escolas de Tempo Integral em virtude das mesmas oferecerem mais tempo para o trabalho pedagógico com alunos” (Nota técnica da reunião com as escolas de tempo integral do ensino fundamental - 29/01/2018), percebe-se que a Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho não tem apresentado ganho na aprendizagem de seus alunos. Tal fato se comprova ao analisar as tabelas 9 e 10 que constam o comparativo do resultado do SAETHE de 2019, que avaliou os estudantes do 7º ano do ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2019, a escola participa pela primeira vez da avaliação externa do SAETHE/CAED.

Tabela 9: Distribuição por níveis de proficiência dos alunos do 7º ano, no Resultado do SAETHE 2019, da Escola Municipal Prof. Ubiraci Carvalho– Língua Portuguesa¹¹

	Proficiência	% por Padrão de Desempenho			
		Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Teresina	237,6	12,9	25,0	37,8	24,2
Zona	242,9	10,2	23,9	39,3	26,6
ETIs	237,4	12,9	25,7	33,7	27,7
Escola	235,7	15,3	24,2	33,1	27,4

Fonte: SAETHE/CAEd/2020

*ETIs – Escolas de Tempo Integral

A tabela 9 mostra a distribuição de estudantes por níveis de proficiência na disciplina de Língua Portuguesa e permite fazer um comparativo entre o desempenho da escola pesquisada com o da Rede de Ensino, das escolas da mesma zona territorial e entre as escolas de tempo integral. Os dados da tabela demonstram que a escola pesquisada ainda precisa avançar no ensino das habilidades de língua portuguesa.

¹¹ A tabela 4 não traz uma série histórica porque o SAETHE avalia, alternadamente, o 7º e 8º ano do ensino fundamental. Em 2018 foi avaliado o 8º ano e a escola pesquisada ainda não oferecia esse ano escolar (apenas o 6º e 7º ano). Apenas em 2019 é que teve sua primeira avaliação do SAETHE com as turmas do 7º ano.

Tabela 10: Distribuição por níveis de proficiência dos alunos do 7º ano, no Resultado do SAETHE 2019, da Escola Municipal Prof. Ubiraci Carvalho – Matemática

	Proficiência	% por Padrão de Desempenho			
		Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Teresina	241,6	20,5	37,2	30,3	12,0
Zona	244,7	17,2	38,4	32,2	12,1
ETIs*	240,6	17,6	34,6	31,0	16,8
Escola	238,9	19,2	36,0	39,2	5,6

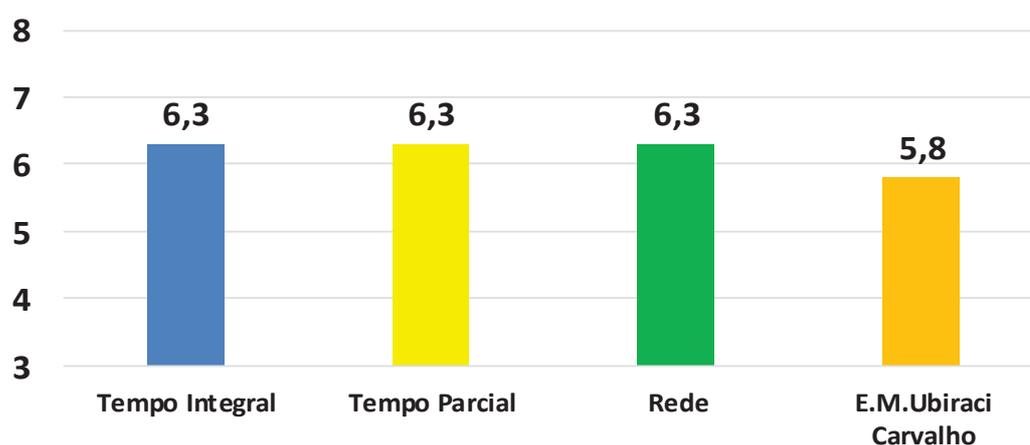
Fonte: SAETHE/CAEd/2020

*ETIs – Escolas de Tempo Integral

A tabela 10 apresenta a mesma estrutura da tabela 4, dessa vez, com a disciplina de Matemática. Os dados mostram que, apesar da escola apresentar a menor proficiência do grupo, tem o melhor resultado no percentual de estudantes situados no nível Adequado, na aprendizagem das habilidades matemáticas. No entanto, os dados também mostram que a escola tem um desafio muito grande para promover a equidade do ensino, pois também, possui o maior índice de estudantes no nível Abaixo do Básico.

Em 2019, a escola desenvolveu o Projeto IDEB para as turmas de 9º ano do ensino fundamental acompanhando as diretrizes da SEMEC, que consistiam num plano de formação continuada para os professores de Matemática e Língua Portuguesa, aplicação quinzenal de simulados da Prova Brasil e Prova Teresina de Matemática e Língua Portuguesa com matriz de habilidades alinhadas à matriz do SAEB e reforço, nessas disciplinas, para os alunos com menor aproveitamento nas provas e simulados.

Gráfico 7: Comparativo das médias do IDEB 2019, entre as escolas de Tempo Parcial e as escolas de Tempo Integral, da Rede Municipal de Educação de Teresina



Fonte: Divisão de Avaliação da SEMEC/2020

O gráfico 7 mostra que a Escola pesquisada não apresentou o mesmo desempenho no IDEB de 2019, das demais escolas da Rede Municipal de Teresina, mesmo se comparada com as escolas de tempo parcial – o que infere-se que a ampliação do tempo escolar ainda não teve impacto no desempenho das habilidades cognitivas dos alunos.

Outra forma de compreender o desempenho dos alunos na escola pesquisada é comparar o desempenho obtido na Prova SAEB com a escala de Aprendizagem proposta pelo Qdu.org.br. (classificação qualitativa foi definida por Chico Soares com base na escala do SAEB). Veja a escala nas Tabelas 11 e 12, abaixo:

Tabela 11: Escala de Aprendizado do QEdu¹²

ESCALA	L. PORTUGUESA	MATEMÁTICA
INSUFICIENTE Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado.	De 0 a 149 pontos	De 0 a 174 pontos
BÁSICO Os alunos neste nível precisam melhorar.	De 150 a 199 pontos	De 175 a 224 pontos
PROFICIENTE Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos.	De 200 a 249 pontos	De 225 a 274 pontos
AVANÇADO Aprendizado além da expectativa.	Acima de 250 pontos	Acima de 275 pontos

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do site do qedu.org.br

Tabela 12: Escala de Níveis de Proficiência do SAEB

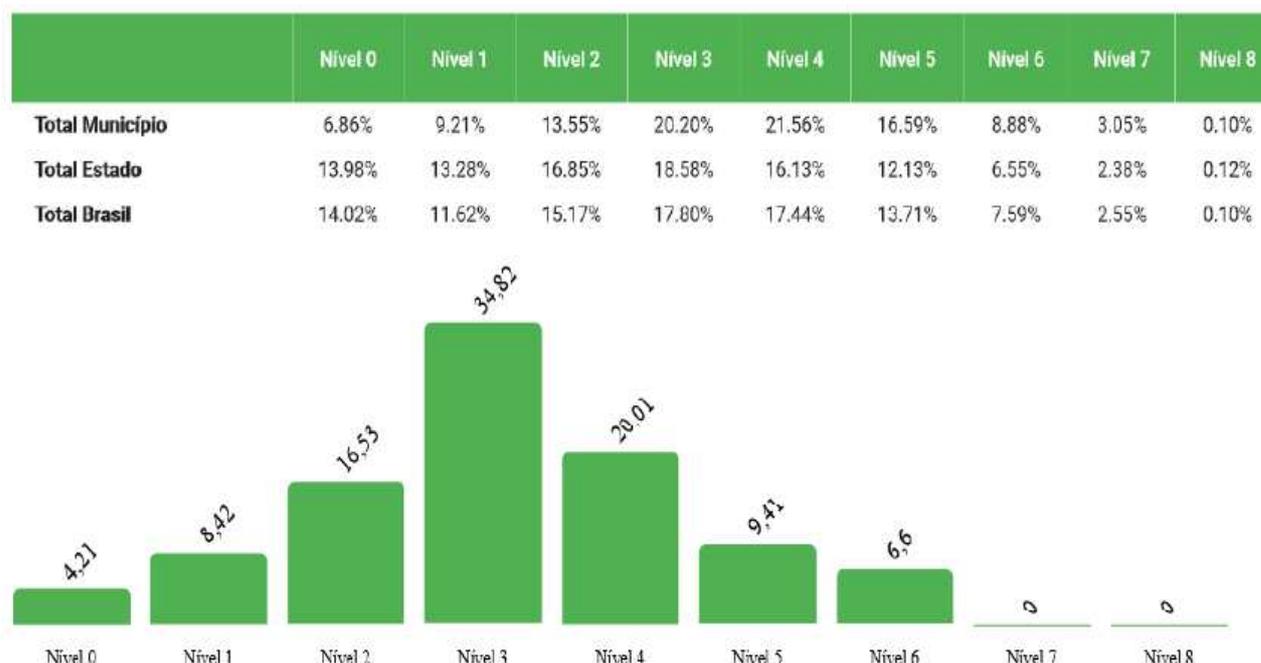
NÍVEL	ESCALA DE DESEMPENHO	
	L. PORTUGUESA	MATEMÁTICA
0	Desempenho < 200	Desempenho < 200
1	200 ≤ Desempenho < 225	200 ≤ Desempenho < 225
2	225 ≤ Desempenho < 250	225 ≤ Desempenho < 250
3	250 ≤ Desempenho < 275	250 ≤ Desempenho < 275
4	275 ≤ Desempenho < 300	275 ≤ Desempenho < 300
5	300 ≤ Desempenho < 325	300 ≤ Desempenho < 325
6	325 ≤ Desempenho < 350	325 ≤ Desempenho < 350
7	350 ≤ Desempenho < 375	350 ≤ Desempenho < 375
8	Desempenho ≥ a 375	375 ≤ Desempenho < 400
9	-	Desempenho ≥ a 400

Fonte: Boletim do Desempenho de sua escola | Saeb 2019

¹² Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. (Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/como-usar/navegue-no-qedu/distribuicao-por-niveis-de-proficiencia/>)

Agora, acompanhe os gráficos 8 e 9 que mostram a distribuição dos alunos da escola pesquisada por níveis de proficiência na Prova SAEB 2019, por área avaliada. Pelo gráfico, também é possível situar a realidade da escola pesquisada pelo comparativo com escolas similares no município de Teresina, do Estado do Piauí e do Brasil.

Gráfico 8: Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência, na Prova SAEB 2019 – Língua Portuguesa



Fonte: Boletim do Desempenho de sua escola | Saeb 2019

Analisando o gráfico 8, simultaneamente, com as tabelas 11 e 12, pode-se fazer algumas inferências, como: 1- ainda que mais de 70% dos alunos estão em níveis de aprendizagem considerados Proficiente e Avançado, a equidade ainda é um problema a ser enfrentado pelo gestão da escola pesquisada no ensino de Língua de Portuguesa; 2- comparando a maior concentração de alunos por níveis da escola pesquisada e com escolas da Rede de Ensino de Teresina, percebe-se que a escola está um nível abaixo da Rede, o que pode denotar a falta de um trabalho mais eficaz de leitura na escola – como um projeto de leitura, por exemplo.

Gráfico 9: Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência, na Prova SAEB 2019 – Matemática



Fonte: Boletim do Desempenho de sua escola | Saeb 2019

Agora analisando o gráfico 9, associadamente, com as tabelas 11 e 12, pode-se fazer algumas inferências, como: 1- ainda que mais de 80% dos alunos estão em níveis de aprendizagem considerados Proficiente e Avançado, a equidade também se mostra um desafio a ser enfrentado pela gestão da escola pesquisada, no ensino de Matemática; 2-comparando a maior concentração de alunos por níveis de desempenho da escola pesquisada e com escolas da Rede de Ensino de Teresina, percebe-se que a escola está há um nível superior ao da Rede, sendo a maior concentração de alunos em níveis avançados de aprendizagem.

Enfim, é desafiador para a gestão escolar desenhar uma rotina que dê conta de atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos quando não se tem uma flexibilização nos tempos escolar e da grade disciplinar. É salutar planejar e implantar, na prática, uma proposta pedagógica que articule as disciplinas do núcleo diversificado às disciplinas do núcleo comum do currículo da educação integral, de forma a garantir que, uma escola com jornada de mais de nove horas diárias, seja atrativa para o aluno e garanta a aprendizagem de todos.

Diante da problemática em questão, pergunta-se: **Como vem sendo implementada a política de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho, da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.**

Por conseguinte, é relevante pensar o processo de implementação de uma política de escola de tempo integral que se coaduna com práticas que favoreçam a formação integral do estudante. A gestão do currículo, do espaço e do tempo deve estar a favor da

consolidação da educação integral e que se rompa com o paradigma de que a escola de tempo integral tem mais tempo para repetir as velhas práticas.

Assim sendo, abordaremos no Capítulo 3, a educação integral a partir dos seguintes eixos de análise: quais sejam: i) Concepção de Educação Integral, Tempo Integral e Currículo Integrado; ii) Analisando os Tempos e Espaços em Escolas de Tempo Integral; iii) A avaliação da aprendizagem na proposta da Educação Integral numa escola de Tempo Integral; IV) Discutindo os papéis e atribuições dos sujeitos envolvidos no projeto de escola de tempo integral. Tais eixos foram discutidos à luz dos referenciais teóricos que versam sobre o tema. Ainda no mesmo capítulo, a Seção 2 traz a metodologia, os instrumentos de pesquisa e os dados coletados na pesquisa de campo.

3. ANÁLISE TEÓRICA DA POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM TERESINA

No contexto educacional do município de Teresina, a decisão de implantar escolas de tempo integral não foi acompanhada por um plano de implementação que desse suporte ao gestor escolar ou que respondesse aos desafios demandados desse novo modelo de escola. Tampouco houve um projeto pedagógico que delineasse um modelo de escola de tempo integral alinhada ao conceito de educação integral. Em face do exposto, elencamos como problemática a seguinte questão: **Como vem sendo implementada a política de tempo integral na escola Professor Ubiraci Carvalho, da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina?**

O capítulo anterior trouxe o contexto histórico da educação integral no Brasil, a política de educação em tempo integral na Rede de Ensino de Teresina e o contexto de implementação da política de tempo integral na escola foco da pesquisa. A partir da descrição de como ocorreu tal processo de implementação do tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho serão trazidos, neste capítulo, os referenciais teóricos que terão como objetivo dialogar com os eixos de análise e trazem as teorias e discussões do que se tem pensado em educação integral de tempo integral. O referencial teórico faz-se importante para nortear os aspectos discutidos na efetivação da política de tempo integral na Escola pesquisada e dar consistência à posterior análise dos dados.

Dessa forma, apresentamos na primeira seção os eixos teóricos, quais sejam: i) Concepção de Educação Integral, Tempo Integral e Currículo Integrado; ii) Analisando os Tempos e Espaços em Escolas de Tempo Integral; iii) A avaliação da aprendizagem na proposta da Educação Integral numa escola de Tempo Integral; IV) Discutindo os papéis e atribuições dos sujeitos envolvidos no projeto de escola de tempo integral. Esses eixos estão respaldados em referenciais teóricos de reconhecida importância na discussão da temática.

Na segunda seção, será detalhada a metodologia que irá consolidar todo o processo de pesquisa. Trata-se de um estudo qualitativo com dados primários e secundários, coletados pelos seguintes instrumentos: 1- questionário misto com os alunos e responsáveis pelos alunos; 2- entrevistas semiestruturadas com professores e equipe gestora da escola.

3.1 Refletindo à luz do Referencial Teórico

Na proposição de realizar uma análise do processo de implementação da política de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho, cada aspecto que compõe a temática do estudo será analisado à luz de conceitos teóricos. Como exposto anteriormente, o referencial teórico do trabalho será apresentado a partir de eixos teóricos, com o objetivo de trazer clareza e organização para a análise de cada aspecto proposto que compõe a temática.

Pensar numa política pública para a oferta da educação integral que dê conta dos desafios da sociedade do século XXI impõe pensar numa escola que vai além da simples ampliação da jornada escolar, mas que seja espaço de construções sociais e que possam, na perspectiva de Arroyo e Jaqueline Mol, ser espaços planejados que possam suprir as necessidades da comunidade. Tão importante quanto pensar nos tempos e espaços é definir um currículo baseado em práticas democráticas e com aprendizagens significativas propostas do John Dewey, consubstanciado por metodologias ativas defendidas por José Moran, e pela avaliação formativa preconizada por Perrenoud. Uma proposta de educação integral, também, requer pensar na gestão escolar, de tal modo que o modelo gerencialista, “engessado”, possa ser superado pela ideia de uma gestão responsiva, defendida por Burgos, e adotando mecanismos de uma gestão pós-gerencialista. Enfim, para se pensar uma política pública de educação integral é preciso considerar a visão de todos os atores envolvidos em sua execução, em especial os “burocratas de nível de rua”, apontados como os que realmente fazem a política acontecer na prática, como propõem os ciclos da política pública de Stephen Ball.

No primeiro eixo, será explicitado o conceito de educação integral, tempo integral e currículo integrado, de modo a demonstrar que uma política de educação integral deve trazer um currículo para além do tempo integral.

No segundo eixo, serão analisados os tempos e os espaços da escola de tempo integral – o desafio de efetivar um currículo através de práticas pedagógicas que contemplem o tempo e o espaço da escola de tempo integral de forma a garantir uma educação integral a todos os educandos.

No terceiro eixo, serão discutidos os papéis e atribuições dos sujeitos envolvidos no projeto de escola de tempo integral.

Em seguida, no quarto eixo, a avaliação da aprendizagem será abordada como meio de fomentar práticas pedagógicas que levam à equidade nas oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, os desafios para a implementação da Educação integral em escola de Tempo Integral serão refletidos a partir dos estudos de Jeferson Mainardes (2006), Ana Maria Cavaliere (2007), Ligia Martha C. da Costa Coelho (2009), Miguel Gonzáles Arroyo (2012), Jaqueline Moll (2012), Heloisa Lück (2008), Lúcia Maria Veloso Maurício (2009) Simone Costa Moreira (2016), José Moran (2018), Teresinha Morais Silva (2019), Helena Freire Weffort, Julia Pinheiro Andrade e Natacha Gonçalves da Costa (2019), os quais nos dão embasamento para a construção de propostas para aperfeiçoamento da gestão escolar na efetivação da política pública em estudo.

3.1.1 Concepção de Educação Integral, Tempo Integral e Currículo Integrado

Nesse primeiro eixo, será analisado o processo de construção da política pública de educação integral no Brasil, a partir da correlação entre ampliação da jornada escolar com educação integral.

A educação integral no Brasil tem como principal referência o projeto pioneiro de Anísio Teixeira que, embasado pelo ideário do papel da educação defendida por John Dewey, que compreendia o papel da escola como o de

reproduzir a comunidade em miniatura, apresentar o mundo de um modo simplificado e organizado e, aos poucos, conduzir as crianças ao sentido e à compreensão das coisas mais complexas. Em outras palavras, o objetivo da escola deveria ser ensinar a criança a viver no mundo. (FERRARI, 2008. p. 2).

Assim, John Dewey e, conseqüentemente, Anísio Teixeira, compreendiam a escola como um espaço privilegiado de preparação do indivíduo para a vida em sociedade, ou seja, uma escola capaz de formar um cidadão em sua integralidade.

O texto da Constituição Federal de 1988 propõe uma educação com objetivo de “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já a LDB vislumbra uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando. Apesar de o texto trazer o termo “pleno desenvolvimento humano”, o que nos remete a educação integral, na verdade, são os “ideais de solidariedade humana”, que finca, na base legal do Brasil, a dimensão socioemocional na concepção de uma educação para além do cognitivo.

FELÍCIO (2012) recorre a Guará (2009) para dizer que no contexto educacional brasileiro contemporâneo, o conceito de educação integral define-se a partir de quatro diferentes perspectivas, explicitadas a seguir:

A primeira delas refere-se à educação integral como formação integral, na qual a perspectiva do sujeito é predominante, o equilíbrio entre os diversos aspectos (cognitivo, afetivo, psicomotor, social, e outros) é considerado em sua proposição, articulando o processo educativo ao desenvolvimento humano.

A segunda perspectiva entende a educação integral como articulação entre as disciplinas curriculares e os conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, ou seja, enfatiza que as práticas educacionais, sobretudo as escolares, devem se abrir ao diálogo com as experiências e os conteúdos transversais.

Uma terceira perspectiva compreende a educação integral como articulação da escola com outros espaços comunitários, onde, em parceria, as diferentes instituições podem compor projetos educacionais que compreendam o turno e o contraturno escolar. De um modo geral, essa combinação considera o conhecimento como educação formal e educação não-formal, sendo que a primeira tem a primazia sobre a segunda.

Finalmente, a quarta e a perspectiva mais usual nestes últimos anos, interpreta a educação integral como ampliação e/ou expansão do tempo de permanência do indivíduo no contexto escolar, focando suas atividades para um melhor rendimento escolar. (FELÍCIO. 2012, p.5)

Decerto, o histórico brasileiro mostra que os mais diversos projetos que propunham a educação integral sempre traziam em seu bojo, a ideia da ampliação da jornada escolar como oportunidade de oferta da educação integral. Entretanto, ainda que a ampliação da jornada escolar possa aumentar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, é necessário que se faça a distinção desses dois termos. Por educação integral, Gonçalves (2006) entende como sendo:

aquela 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 num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas (GONÇALVES, 2006, p. 06).

Corroborando esse conceito, Coelho (2009, p.85) entende, a partir de uma concepção grega de formação humana, que existe uma simbiose entre o ser que é humano e sua visão de mundo. Daí, a autora defender uma formação que contemple todas as dimensões, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas

Para definir formação integral, Walfort et al. (2019, p.29) fala das dimensões do indivíduo que precisam ser levadas em consideração quando se pensa em currículo da educação integral:

Dimensão física: relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora.

Dimensão emocional ou afetiva: refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de auto realização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de auto reinvenção e do sentimento de pertencimento.

Dimensão social: refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo.

Dimensão intelectual: refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo.

Dimensão cultural: diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais.

Na mesma linha de Weffort (2019), Arroyo (2013, p. 2) diz que “a escola em tempo integral é uma proposta político-pedagógica mais específica do que a universalização do ensino”, uma vez que seus pressupostos devem incluir o desenvolvimento de valores que vão além da mera instrução.

Portanto, é preciso considerar a gestão do tempo e do espaço para que a ampliação do tempo escolar cumpra verdadeiramente seu propósito de proporcionar uma “formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral” (MOLL, 2012, p.129).

De conformidade com esse pensamento, Arroyo (2019) vai além e tem a percepção de que a escola de tempo integral deve vir como alternativa aos tempos e espaços sociais precarizados das crianças e adolescentes da sociedade contemporânea. Dessa forma, afirma que

o direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. O quanto as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram. (ARRROYO, 2019, p.34)

Ao longo da história da educação brasileira, basicamente as políticas públicas para a educação de tempo integral basearam-se em dois modelos descritos por Cavaliere (2009, p.52) como: 1- escola de tempo integral – no qual as crianças permanecem todo o dia na escola, participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos; 2 – aluno de tempo integral – quando a ampliação do tempo escolar pode ser feita em diferentes espaços da cidade, dentro da proposta do Projeto Cidade Sustentável.

Dito isso, importa acrescentar que a educação integral está mais relacionada à ideia do currículo e como ele se efetiva na prática. Nesse ponto, observa-se que, tradicionalmente, a educação brasileira tem adotado práticas curriculares que priorizam o ensino transmissivo de conteúdos conceituais distribuídos em disciplinas fragmentadas e que não dialogam entre si, comprometendo assim o desenvolvimento integral do estudante.

Contrapondo a ideia de um currículo fragmentado, Weffort et al. (2019, p.31) alerta para a necessidade de um currículo que faça a “vinculação entre aprendizagem e desenvolvimento”, que estimulem a curiosidade, espírito investigativo e o engajamento do estudante através de práticas interdisciplinares.”

Por conseguinte, o grande desafio de uma escola de tempo integral é articular o currículo através de suas práticas, de forma a oferecer ao estudante uma educação integral. A escola, em seu desenho pedagógico, deve considerar o que Silva (2019) diz sobre

o desenvolvimento integral pressupõe que as áreas do conhecimento, além da aquisição da especificidade dos saberes técnicos e científicos, favoreçam um desenvolvimento que valorize os saberes comuns e experiências plurais. Dessa forma, os componentes curriculares e seus referenciais teóricos devem ser passíveis de novos arranjos” (SILVA, 2019, pág. 121)

O pensamento de Silva (2019) coaduna-se com a proposta da BNCC de propor a Educação Integral quando pensa um currículo distribuído em áreas do conhecimento interligadas por 10 competências gerais. Essas áreas, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010) e “elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (BRASIL, 2017)

Entende-se, portanto, que ao propor as dez competências a serem adquiridas ao longo da educação infantil e ensino fundamental, a BNCC prevê o processo de ensino e

aprendizagem multidimensional e ao mesmo tempo integrador, que através da intencionalidade pedagógica do professor e de metodologias ativas, estimula os estudantes a pensar, a sentir, a se comunicar, a experimentar as diferentes linguagens das diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares.

É importante perceber que a garantia do desenvolvimento integral do indivíduo através do ensino no espaço da escola, não se dá apenas com uma proposta curricular inovadora – como é o caso das defesas acerca da BNCC como resposta aos problemas da educação –, mas tem muito mais a ver com as práticas pedagógicas em que esse currículo se efetiva, com a escolha de metodologias que promovam o protagonismo do estudante e leve-o a uma aprendizagem reflexiva. Daí a importância do professor compreender os processos de aprendizagem para que possa escolher a melhor forma de ensinar.

Segundo Moran (2018) o professor assume grande relevância no uso de metodologias ativas e seu papel passa a ser o de “ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam sozinhos, motivando, questionando e orientando.” (MORAN, 2018, p. 4). Dessa maneira, ainda segundo o autor, dois conceitos ganham especial relevância, o de aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida, pois:

as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõe esse processo ativo” (MORAN, 2018, p. 4).

Assim, para a educação integral em escola de tempo integral torna-se pertinente promover um currículo ativo e integrado que coaduna com as reais necessidades do estudante, explorando espaços e formas de tornar o ensino significativo e a escola acolhedora.

3.1.2. Analisando os Tempos e Espaços em Escolas de Tempo Integral

Para se pensar um projeto de escola de tempo integral é preciso considerar o formato da gestão do tempo e do espaço para que a ampliação do tempo escolar cumpra verdadeiramente seu propósito de proporcionar uma “formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral” (MOLL, 2012, p.129).

Anísio Teixeira (escolas parques) e Darcy Ribeiro (CIEPs) defendiam o modelo de escola de tempo integral pensado a partir de um audacioso projeto arquitetônico onde pudesse desenvolver todas as atividades previstas no projeto pedagógico num único espaço. Citando Anísio Teixeira (1961), Moll (2012) afirma que:

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de “estudo”, de “trabalho”, de “recreio”, de “reunião”, de “administração”, de “decisão”, de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve, assim, combinar aspecto da “escola tradicional” com os da “oficinas”, do “clube” de esportes e de recreio, da “casa”, do “comércio”, do “restaurante”, do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. (MOLL, 2012, p. 132)

Dessa forma, Anísio Teixeira repensa os tempos e espaços escolares através de arquiteturas especiais que recriavam contextos sociais para favorecer o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões. Seu modelo de educação integral em escola de tempo integral sofreu fortes críticas pelas limitações orçamentárias do poder público em investir no projeto arquitetônico pensado para desenvolver todas as atividades propostas no projeto pedagógico.

O projeto de escola integral de tempo integral de Anísio Teixeira inspirou outros projetos como os CIEPs, no Rio de Janeiro, mas foi em 1988 que o Estado de São Paulo lançou um novo formato de se pensar a educação integral através do Programa de Formação Integral da Criança (Profic) que “praticava a ideia de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar” (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Mais recentemente, em 2008, e também com a ideia de integrar a escola à comunidade, o MEC propõe o outro modelo de educação integral, a do aluno integral, através do Programa Mais Educação (PME). A equipe responsável por elaborar a proposta visualizou na “articulação da escola com seu território e seus equipamentos públicos” (MOLL, 2012, p.132) uma possibilidade de se organizar uma nova rotina da escola de forma a atender os alunos com baixo desempenho, através das mais variadas sugestões de atividades a serem executadas no contraturno do aluno.

A proposta do PME é inovadora e ousada quando se propõe “ultrapassar os limites físicos da escola e converter espaços urbanos em territórios educativos” através de ações intersetoriais para a oferta da educação integral. (MOLL, 2012, p.132). Essa proposta de articular os saberes escolares, seus agentes e os espaços da

cidade/comunidade vem dos conceitos da proposta do Projeto Cidade Educadora¹³, que tem como princípio “trabalhar a escola como espaço comunitário e a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial; priorizar a formação de valores” (BRASIL, 2011).

Essa concepção vigente de oferecer a Educação integral em tempo integral também foi reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, a saber:

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

As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola. (BRASIL, 2010, p. 25)

Já se percebe nas diretrizes curriculares acima citadas uma flexibilização quanto ao espaço para o desenvolvimento da oferta das atividades escolares, prevendo o espaço interno da escola e/ou da comunidade. No entanto, é importante perceber que, independentemente do espaço, o currículo da educação integral deve comunicar-se com os diversos saberes – científicos, sociais, culturais –, para que se efetive uma formação que capacite o indivíduo a viver, conviver e participar criticamente em sua realidade e na sociedade mais globalizada.

Em consonância com essa necessidade de formar o indivíduo para os desafios que a sociedade pós-moderna do século XXI impõe, a BNCC (Brasil, 2017, p.14) afirma,

¹³ Cidades Educadoras começou como um movimento, em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras. Mais tarde, em 1994, o movimento foi formalizado como o III Congresso Internacional em Bolonha. (PROJETO CIDADE EDUCADORA. Disponível em:

de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Nessa linha de pensamento, Silva (2019) defende que a:

educação integral não se restringe apenas ao tempo de permanência do aluno na escola, pois a educação integral pressupõe a articulação de conhecimentos, de saberes, de vivências, que fazem parte da constituição mesma do ser humano e que vincula o processo humanizador para qual a escola precisa abrir a porta (SILVA, 2019, p.123)

Assim, a autora desmistifica que a educação integral não tem, necessariamente, vinculação com a ampliação da jornada escolar, podendo (e devendo) uma escola de tempo parcial fomentar a educação integral. No entanto, sabe-se que a ampliação do tempo escolar, na perspectiva de Arroyo, torna-se importante, pois também passa pela política de assistência social como fomento de espaços saudáveis às crianças e jovens de comunidades carentes.

3.1.3 A avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação Integral

A avaliação na perspectiva da educação integral e em escola de tempo integral exige uma reflexão conceitual sobre a aprendizagem a partir de temas como tempos-espacos, equidade nas oportunidades e métodos de aferição e promoção do estudante.

Um aspecto muito importante da avaliação em Educação Integral é o olhar ampliado (integral) para o desenvolvimento de competências e habilidades. Os aprendizados não se referem apenas às habilidades acadêmicas e conteúdos escolares, mas passam por habilidades socioemocionais, de convivência, de respeito à diversidade, de estar e agir no mundo.

Por sua vez, pensar no currículo de educação integral leva a pensar em procedimentos avaliativos condizentes a intenção da formação integral e do respeito ao desenvolvimento individual de cada estudante, respeitando seus tempos e ritmos de aprendizagem. Assim, a avaliação na perspectiva da educação integral e em escola de tempo integral exige uma reflexão conceitual sobre a aprendizagem levando em consideração os tempos-espacos, equidade nas oportunidades, métodos de aferição e formas de promoção do estudante.

Um aspecto muito importante da avaliação na educação integral é o olhar ampliado (integral) para o desenvolvimento de competências e habilidades. Os aprendizados não se referem apenas às habilidades acadêmicas e conteúdos escolares, mas passam por habilidades socioemocionais, de convivência, de respeito à diversidade, de estar e agir no mundo. Para tanto, a avaliação precisa estar a serviço do desenvolvimento do aluno e não como mero instrumento de promoção, como historicamente acontece.

No modelo tradicional de avaliação, há uma valorização excessiva da média necessária para a aprovação do aluno, como se a nota fosse o que realmente mais importasse no processo educativo e conseqüentemente, ele poderá ser levado a enganar, fingir que aprendeu, se preparar de última hora, fazer trapaças etc. No entanto, se a ideia é avançar para a avaliação formativa, torna-se necessário repensar a relação pedagógica entre professor e aluno, de modo que este sinta-se a vontade para “revelar suas dúvidas, suas lacunas, suas dificuldades de compreensão da tarefa” (PERRENOUD, 1999, p.151).

Corroborando o pensamento de Perrenoud, Moran (2018) defende que

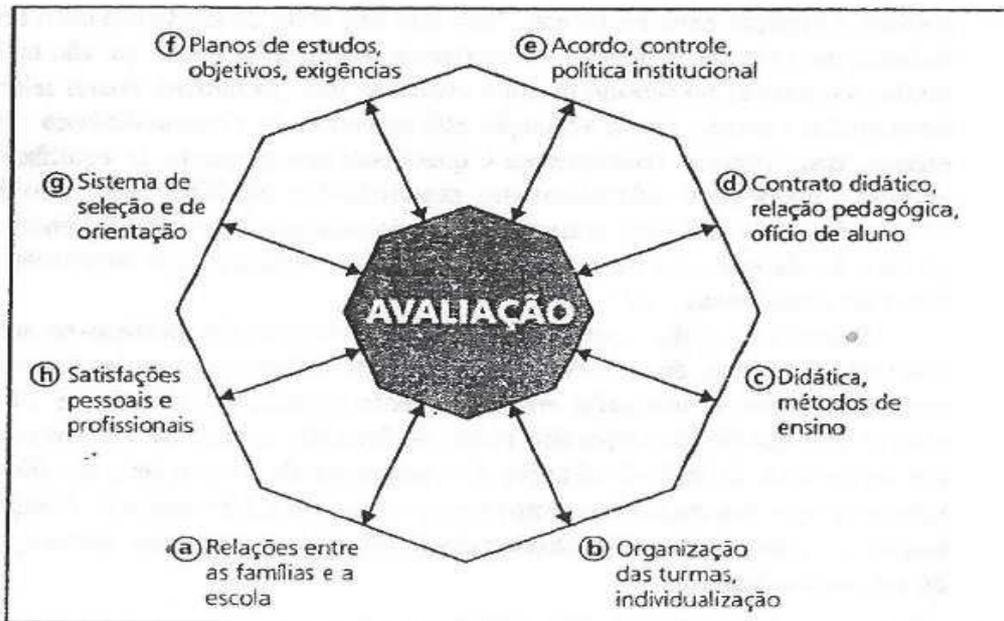
os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. O ensino regular é um espaço importante, pelo peso institucional, anos de certificação e investimentos envolvidos, mas convive com inúmeros outros espaços e formas de aprender mais abertos, sedutores e adaptados às necessidades de cada um (MORAN, 2018, p. 3).

Dessa forma, não há como se pensar em procedimentos únicos de avaliação para processos tão diferenciados de aprendizagem.

Importante reconhecer o papel da avaliação em larga escala, a exemplo do SAEB – reitero, ela não consegue avaliar o desenvolvimento de todas as dimensões humana previstas como campo da educação integral –, como instrumento para mensurar a qualidade do ensino proposto e como norte para tomadas de decisão dentro da escola quanto aos processos de ensino. No entanto, o currículo vivo e cotidiano da escola requer métodos diversos de avaliação.

Nessa perspectiva, Perrenoud (1999) fala de avaliação formativa e vê a necessidade de repensar de forma sistêmica, as interrelações existentes na escola. Para facilitar a compreensão, ele propõe essa análise colocando a avaliação no centro de um octógono, conforme figura 8 abaixo:

Figura 8: A avaliação no centro de um octógono



Fonte: PERRENOUD, 1999, p. 143

No tocante à relação da escola com a família e como esta concebe a avaliação, Perrenoud (1999) acredita que tudo depende da qualidade do diálogo entre essas duas instituições, ou seja, quanto mais claro e franco o diálogo, mais os pais cobram explicações sobre o desempenho de seus filhos. No entanto, o sistema de nota tem, historicamente, acostumado os responsáveis pelos alunos a uma resposta simples da escola em relação ao desempenho de seus filhos, sem que seja apresentado o programa de ensino com o que se espera para o desenvolvimento do aluno. Assim, o autor lembra que mudanças nas práticas avaliativas, tornando-as mais formativas, qualitativas e interativas, são perfeitamente possíveis se houver diálogo franco com a família.

Perrenoud (1999, p.149) defende a ideia de que a avaliação formativa está intimamente ligada à ideia da individualização das aprendizagens, ou seja, “a mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos com dificuldade”. O autor confronta com uma série de dificuldades enfrentadas pelos professores que dificulta o atendimento mais individualizado com o aluno, como: o formato da distribuição de tempos, espaços e quantidade de alunos por turma; divisão do trabalho por diversos professores e disciplinas, o que impede a visão global do aluno; o mesmo espaço físico da sala de aula utilizado por vários professores e disciplinas, o que dificulta a organização do espaço com material a ser utilizado em vários momentos ao longo do ano letivo.

Já Luckesi (2021) discorda da classificação da avaliação em diagnóstica, formativa e somativa. Para ele:

Essas denominações de avaliações diagnósticas, formativas e somativas foram instituídas nos anos 60. Mas avaliação sempre subsidia a formação, então, eu faço um diagnóstico para tomar uma decisão de produzir o melhor resultado. Assim, não existe uma avaliação diagnóstica, uma avaliação formativa e uma avaliação somativa, existe sempre a avaliação como investigação da qualidade da realidade; e para quê? para que se adéqua a necessidade ou busque um resultado mais satisfatório. Então, eu preciso dizer que o uso dos resultados da investigação feita tem um uso diagnóstico – que é o de reorientar a atividade; uso aprobatório (desde que ele aprendeu, ele está promovido). Só isso, fundamentalmente só são esses dois usos dentro da prática avaliativa. (LUCKESI, 29/04/2021).

Acredito que, reduzir o processo avaliativo a apenas esses dois usos descritos por Luckesi é excluir o aluno do processo e confirmar uma prática avaliativa unilateral que historicamente se vivencia no Brasil e oferece comodidade ao professor.

Soares (2021) oferece um norte para que a equipe escolar (re)pense sua forma de avaliar a aprendizagem dos alunos, sugerindo 3 etapas da avaliação formativa:

1. Primeiro, deve-se compreender os objetivos de aprendizagem, isto é, onde o estudante deve chegar;
2. Depois, desenvolver atividades que forneçam evidências sobre o estágio de aprendizagem em que ele se encontra; e,
3. Por fim, fornecer devolutivas que propiciem o progresso de cada estudante. (SOARES, 2021, p.10)

Pelo raciocínio do autor, é imprescindível para o sucesso da avaliação formativa a interação propositiva entre objetivo de aprendizagem, atividades exploratórias e devolutivas dialógicas – por isso, a importância do professor construir um canal de comunicação com o aluno para que este compreenda seu estágio de desenvolvimento.

Para fins didáticos, Soares (2021) propõe no Quadro 6, abaixo, uma síntese dos principais conceitos da avaliação formativa.

Quadro 6: Síntese Conceitual da Avaliação Formativa

	Onde o estudante deve chegar?	Onde o estudante está?	Como chegar lá?
PROFESSOR OU PROFESSORA TURMA ESTUDANTE	Compreender e introjetar os objetivos de aprendizagem	Preparar discussões, tarefas e atividades que evidenciam o aprendizado Cada estudante deve ser fonte de aprendizado para seus colegas Cada estudante é responsável pelo seu próprio aprendizado	Fornecer devolutivas que ajudem os estudantes

Fonte: Retirado de SOARES, José Francisco. Avaliação Formativa e a Base Nacional Comum Curricular. 2021.

Analisando o quadro conceitual acima, dá para imaginar o quão distante estão as práticas avaliativas da escola à proposta da avaliação formativa. Ainda, segundo o autor, a avaliação é de responsabilidade de quem ensina, de quem aprende e do coletivo da sala de aula e, ainda é, um ato contínuo e consciente.

Quanto ao impacto na didática e métodos de ensino, o autor registra que a ideia da avaliação formativa desenvolveu-se a partir da proposta de uma “organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, baseados em objetivos mais explícitos, coletas de informação mais qualitativas e regulares e intervenções mais diversificadas” (PERRENOUD, 1999, p.150). Dessa forma, é natural que a didática tradicional seja substituída por um modelo transdisciplinar com avaliação formativa.

Por conseguinte, pensar em avaliação formativa implica repensar os programas e objetivos de ensino, de modo que não seja tão extensivo a ponto de comprometer o acompanhamento do desempenho dos alunos e a devida intervenção individualizada. Ainda hoje, segundo Perrenoud (1999), há uma preocupação exacerbada em cumprir todo o programa de ensino sem que haja certeza da assimilação por parte do aluno, uma prática que tem gerado muitos fracassos nas aprendizagens.

Enfim, a avaliação não pode ser vista como um ato isolado e que nem começa e nem termina em si. Na perspectiva da educação integral defendida pela BNCC e pelo Novo Currículo de Teresina, na qual o ensino é ancorado em dez grandes competências, a avaliação não pode perdê-las de vista. Uma forma de garantir essa prática é através do planejamento com Alinhamento Construtivo¹⁴, que ocorre quando as atividades de ensino e aprendizagem e as atividades de avaliação estão alinhadas aos resultados pretendidos, ou seja, começar o planejamento da aula a partir do objetivo de aprendizagem e já pensando nos resultados pretendidos, ou seja, ensino e avaliação devem estar alinhados aos resultados pretendidos da aprendizagem. O quadro 7 apresenta os passos para a construção do planejamento na perspectiva do Alinhamento construtivo, sugerido por Mendonça (2021):

Quadro 7: Passos para a construção do planejamento com Alinhamento Construtivo

Momentos	O QUE É
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	O que você quer que seus alunos saibam no final da aula (habilidade)?
AVALIAÇÃO	Que instrumental será utilizado para verificar o que os alunos aprenderam?

¹⁴ O Alinhamento Construtivo foi proposto por John Biggs e é definido pelo próprio autor como um “design for teaching”. Em Português, pode ser entendido como uma maneira de planejar, projetar e delinear o ensino.

ATIVIDADES DA AULA	Que atividade será proposta durante a aula para que o aluno atinja o objetivo de aprendizagem?
---------------------------	--

Fonte: Adaptado de MENDONÇA, Andréia Pereira. Alinhamento Construtivo: Fundamentos e Aplicações. 2021.

Por tanto, há de se falar que a avaliação formativa não nega a necessidade dos planos de ensino e nem do sistema de seleção, ela apenas tem foco diferenciado. Enquanto modelos tradicionais de ensino e avaliação defendem o cumprimento rigoroso de programas de ensino e selecionam os alunos através de testes estanques, a avaliação formativa preocupa-se mais em contribuir com a aprendizagem do aluno, respeitando o tempo e ritmo de cada um.

A dificuldade de se avançar numa proposta mais inovadora de avaliação está no fato da comodidade que o modelo tradicional oferece à gestão e, conseqüentemente, aos professores, pois, pela sua historicidade, ela “oferece uma direção, um parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço nas tarefas” (PERRENOUD, 1999, p.156).

3.1.4 Discutindo os papéis e atribuições dos sujeitos envolvidos no projeto de escola de tempo integral

Finalmente, para discutir a viabilidade do currículo, tempos e espaços e avaliação da educação integral em escola de tempo integral, torna-se necessário entender como se deu o processo de elaboração e implementação do projeto. Dessa forma, é pertinente realizar essa análise na perspectiva da teoria do Ciclo das Políticas Públicas, do sociólogo inglês Stephen Ball e Richard Bowe.

Citando Bowe et al. (1992), Mainardes (2006, p. 50) descreve os três contextos abordados pelos autores: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Assegura, também, que esses contextos não são estáticos, e nem se apresentam numa ordem linear, antes são contínuos e interrelacionados. Segue descrevendo:

o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. [...]

[..] Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...]

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 52-53).

A reflexão acerca dos três ciclos propostos por Ball permite uma visão ampla para compreender, por exemplo, a política de educação integral em tempo integral no município de Teresina. Contudo, para este estudo terá importância o último ciclo, para que se entenda o papel dos atores responsáveis pela execução da política pública na prática, pois de acordo com Rodrigues (2017):

os estudos a respeito de reformas da educação, que, em muitos casos, são levados a termo por políticas públicas, demonstram que muitas vezes essas reformas tendem ao fracasso por não levar em conta aqueles que serão afetados diretamente por tais políticas, os atores principais – gestores, professores, pais e alunos – que serão a fonte de dados mais confiáveis na avaliação de tais políticas e que, em muitos casos, não são consultados a respeito de suas aspirações e em termos de peculiaridades locais ou regionais (RODRIGUES, 2017, p. 122).

Não obstante, essa abordagem aponta para a importância que os “burocratas de nível de rua”¹⁵ assumem na implementação de uma política. Dessa forma, tais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, imprimindo o jeito de pensar e experiências de cada um na execução das políticas (MAINARDES, 2006, p.53).

Dentre os burocratas de nível de rua, destaca-se o papel do gestor escolar como a pessoa responsável por articular a equipe para a promoção da política de educação integral. Não se pretende aqui aprofundar em teorias que versam sobre a gestão escolar, mas entender a partir de uma visão pós-gerencialista¹⁶, o papel que o gestor escolar

¹⁵ Em *Street-Level Bureaucracy*, Lipsky (1980; 2010) identifica a burocracia de nível de rua como as organizações e o conjunto de agentes responsáveis pela entrega direta de políticas e serviços públicos aos cidadãos. (CAVALCANTI et al. 2018. p. 229)

¹⁶ Segundo Burgos e Bellato (2019, p. 927) o pós-gerencialismo surge em crítica ao modelo burocrático de valorização da eficiência baseado em critérios gerenciais, para propor uma nova visão da gestão de eficiência e eficácia da educação, enfatizando o profissionalismo da gestão, a cooperação e um novo tipo de liderança mais alinhada com a visão responsiva de qualidade.

assume na função de articular os demais atores dentro da dinâmica da escola de tempo integral.

Citando Neubauer e Silveira (2009), Burgos e Canegal (2011) reconhecem a dificuldade de se construir uma escola com gestão democrática devido à cultura brasileira ter pés fincados numa tradição de autoritarismo. No entanto, é preciso que se invista no “maior envolvimento das famílias, do corpo docente e do entorno da escola” (BURGOS E CANEGAL, 2011, p. 22).

Compreendendo a importância desses atores escolares, Burgos e Canegal (2011, p. 18) entende que o papel primordial do diretor da escola deva ser o de cuidar das relações institucionais, garantindo o envolvimento efetivo da comunidade escolar nas dimensões política, administrativa e pedagógica, dando assim, sustentabilidade à sua autonomia.

No entanto, os citados autores reconhecem que houve:

uma mudança entre o perfil de diretor ideal no contexto dos anos de 1980 e o perfil de diretor ideal dos anos de 1990 em diante. No primeiro caso, as ações de capacitação procuravam desenvolver no diretor a competência para “atuar como uma liderança democrática e criar as condições ideais de maior participação da comunidade na escola, garantindo o planejamento participativo” (2008,104). Já nos anos de 1990, “a atuação do diretor passa a ser percebida como fundamental para a melhoria do desempenho da escola” (BURGOS E CANEGAL, 2011, p. 23).

Reforçando esse pensamento, Machado (2020), considera de suma importância a participação do professor na gestão e afirma que uma das preocupações mais importantes do gestor deve ser a de envolver professores e funcionários no processo de gestão estratégica e participativa da escola. Neste sentido, destaca a autora, é preciso manter o diálogo com os professores, informando-os dos acontecimentos da escola, levando em consideração sua opinião de modo que eles se sintam membros de pleno direito de uma equipe (MACHADO, 2020, p. 06).

Esse formato de diálogo deve acontecer igualmente com a comunidade em que a escola está inserida. É preciso que a escola conheça e reconheça as relações sociais que se efetivam na família e na comunidade para que seja possível, dentro do desafio de um projeto de educação integral, trazer o mundo/cultura do aluno para dialogar com o currículo oficial da escola. Moll (2012, p. 142) alerta para a necessidade de “baixar os muros da escola” para o que Silva (2019) diz ser necessário:

reconhecer e atualizar o perfil dos estudantes: onde vivem? Como vivem? O que querem? O que já sabem? O que precisam saber? como se

relacionam com a escola, com a aprendizagem e com seus projetos de vida? É imprescindível fazer essa leitura das representações e expectativas dos estudantes, para que a partir daí o professor / gestão possam reconhecer os caminhos e apoiar a aprendizagem (SILVA, 2019, p.120).

Nas escolas de tempo integral com educação para o desenvolvimento integral é necessário que se estabeleça uma relação dialógica com o mundo além-escola, fortalecendo assim, um currículo que privilegie os processos colaborativos entre escola e comunidade de modo a oferecer uma aprendizagem significativa para o aluno. Dessa forma, para uma proposta de mais tempo do aluno na escola, é preciso mantê-lo engajado, participativo, compreendendo que as práticas escolares fazem sentido para a vida dele. Para tanto, é necessário que escola e família sintam-se corresponsáveis pelo desenvolvimento do estudante.

3.2 Aspecto metodológico da pesquisa

Esta seção tem como objetivo apresentar a metodologia que foi utilizada para a investigação da proposta, assim como, detalhar os instrumentais utilizados na coleta de dados e a definição dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Foi realizado um estudo qualitativo com dados primários¹⁷ (para entender melhor o processo de implementação do tempo integral na escola pesquisada, onde foi preciso ouvir os participantes da pesquisa por meio de instrumentos adequados e previamente escolhidos para tal fim) e secundários (foram analisados documentos como: atas, Matriz Curricular, Currículo, Orientações gerais da SEMEC). Foram utilizados os seguintes instrumentos: 1- questionário misto com os alunos (80 alunos, 20 de cada ano escolar) e responsáveis pelos alunos (80 responsáveis, também 20 de cada ano escolar); 2- grupo focal com professores (total de 8), 3- entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora da escola pesquisada (1 diretor escolar e 1 coordenadora pedagógica) e a coordenadora das Escolas de Tempo Integral da SEMEC.

O questionário foi escolhido pela sua viabilidade de coletar informações com um número maior de participantes e sem a necessidade da presença física do pesquisador. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 201) questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Assim, ele foi aplicado com amostras de

¹⁷ Para Mattar (1996, p.134), “dados primários são aqueles que não foram antes coletados, estando ainda em posse dos pesquisados, e que são coletados com o propósito de atender às necessidades específicas da pesquisa em andamento.”

alunos e responsáveis pelos alunos. Com os alunos, teve como objetivo compreender a relação deles com a escola de tempo integral, verificar o nível de satisfação com a rotina desenvolvida nos tempos e espaços da escola pesquisada. Já com os responsáveis pelos alunos, averiguaram-se as expectativas e satisfação deles em relação à escola pesquisada, assim como, se eles têm clareza quanto o seu papel na dinâmica da escola de tempo integral. Os questionários foram estruturados pela ferramenta “Google Formulários” e disponibilizados nos grupos de WhatsApp dos alunos e responsáveis pelos alunos – devido à pandemia da Covid-19, a qual gerou a necessidade do ensino remoto, a escola criou grupos de WhatsApp para interação diária da comunidade escolar, o que viabilizou a aplicação dos questionários junto aos alunos e seus responsáveis.

A escolha pela entrevista semiestruturada deveu-se pela possibilidade de esse instrumento nos apresentar com maior precisão os anseios, os conhecimentos e as percepções dos atores escolares a respeito da implementação da política de educação em tempo integral desenvolvida na escola pesquisada. Participaram da entrevista a equipe gestora, o diretor e a coordenadora pedagógica da escola. Com a aplicação desse instrumental, foi possível conhecer as concepções deles acerca da proposta e dos conceitos de escola de tempo integral e de educação integral, conhecer o modelo de gestão dos tempos e espaços da escola e o processo de implementação da política do tempo integral na escola pesquisada.

Já o grupo focal, entendeu-se ser a melhor ferramenta para coleta das informações junto aos professores por ser, segundo Backe et al. (2011) um instrumento de coleta de dados capaz de promover uma reflexão entre os membros de um grupo acerca de um determinado tema, possibilitando colher vários pontos de vista ao mesmo tempo. Desse modo “o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados” (BACKE *et al*, 2011, p.2)

O grupo focal foi formado por uma amostra de 9 (nove) professores, e cumpriu o objetivo de levantar dados para saber suas concepções acerca da proposta e dos conceitos de escola de tempo integral e educação integral da escola pesquisada, como também o que mudou na sua prática pedagógica após a implementação do tempo integral, e ainda, se eles têm conhecimento e segurança em trabalhar de forma a desenvolver um currículo integrado, que possa promover a educação integral. Os professores foram escolhidos para compor uma representatividade dos que atuam nas disciplinas do Núcleo Comum e do Núcleo Diversificado. Devido ao momento pandêmico

e de distanciamento social, o encontro do grupo focal aconteceu de forma *online* pela plataforma digital “Google Meet”, tendo sido gravado para posterior análise dos dados.

Assim, a pesquisa qualitativa que foi desenvolvida juntamente com a pesquisa documental, já citada, compõe-se pelas entrevistas (apêndice A), pelo grupo focal (apêndice B) e questionários para os alunos e responsáveis pelos alunos (apêndice C e D). Para melhor compreensão, o quadro abaixo traz o detalhamento dos entrevistados, assim como, suas siglas de identificação das falas. Confira o quadro 8:

Quadro 8: Entrevistados e suas respectivas siglas

ENTREVISTADOS	SIGLAS
Gestor Escolar	GE1
Coordenador Pedagógico	CP1
GRUPO FOCAL	
Professores*	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9
QUESTIONÁRIO	
Alunos	QA
Responsáveis pelos alunos	QR
* 9 professores de disciplinas do Núcleo Comum e do Núcleo Diversificado	

Fonte: Elaborado pela autora

Dado o contexto da relação de proximidade entre a pesquisadora e o universo pesquisado, ou seja, ao mesmo tempo sendo pesquisadora e partícipe da comunidade escolar, é preciso manter o rigor da pesquisa. Kramer (1999, n.p.) traz uma boa contribuição para o entendimento acerca do lugar ocupado do participante e objeto em uma pesquisa na área de Ciências Humanas/Sociais, dizendo que:

se nas ciências naturais a relação entre sujeito e objeto é de oposição da qual surge o conhecimento, nas ciências humanas não cabe cisão entre sujeito e objeto. Não há um sujeito que olha um objeto, mas um sujeito que reflete sobre si, sobre suas relações e constrói seu conhecimento. É, pois, um conhecimento produzido socialmente, situado na história e na cultura e não um conhecimento inteiramente objetivo Kramer (1999, 132).

Dessa forma, a escolha dos melhores procedimentos metodológicos e a postura assumida pela pesquisadora de se compreender em sua “condição de sujeito e objeto, produto e processo” (KRAMER.1999, p.132), assumem relevância no momento que estes exercem influência, desde o norte da elaboração dos instrumentais até as análises

dos dados coletados, que serviram de instrumento para construção das propostas de intervenção que serão apresentadas no capítulo seguinte.

Na próxima seção, serão analisados os dados obtidos por meio da pesquisa de campo. Isso será feito à luz dos referenciais teóricos, com o objetivo de se identificar os desafios na implementação da proposta de educação em tempo integral na escola pesquisada.

3.3 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR UBIRACI CARVALHO

Após a aplicação dos instrumentais de pesquisa – entrevistas semiestruturadas, questionários e grupo focal –, prosseguiremos à análise dos dados produzidos, com o objetivo de analisar os principais fatores que se comunicam na implementação da educação integral na escola de tempo integral da rede pública municipal de ensino de Teresina, Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho. Os dados coletados foram organizados e estudados a partir dos eixos propostos, quais sejam: i) Educação, tempo e Currículo na educação integral; ii) Tempos, espaços e escolas de tempo integral; iii) Avaliação da aprendizagem e o Tempo Integral; IV) Papéis e atribuições dos sujeitos na escola de tempo integral. Os dados coletados serão discutidos e analisados à luz do referencial teórico que embasou cada eixo.

3.3.1 Educação, Tempo e Currículo na Educação Integral

Nesta seção, será abordada a concepção acerca do que a gestão escolar, professores, alunos e responsáveis pelos alunos entendem como educação integral, tempo integral e currículo integrado, levando em consideração a realidade da escola pesquisada. Para melhor compreensão da temática, na perspectiva da análise da implementação da política pública em estudo, esse tópico abordará além dos conceitos acima citados, a percepção que os atores têm de sua própria realidade de trabalho, ou seja, a distância entre o que eles concebem como conceito e o que realmente acontece na prática da escola.

Entendendo o núcleo gestor escolar como peça importante na condução da implementação de qualquer política educacional na escola, começaremos por estes profissionais, sobre o que eles entendem por educação integral em escola de tempo integral. O gestor escolar apresenta o seguinte entendimento:

Entendo Educação Integral em tempo integral como algo além do simples aumento da carga horária do aluno e disciplinas dentro da escola, mas uma mudança mais estruturada do currículo como um todo, abordagens dos conteúdos desse currículo de forma mais aprofundada, um planejamento mais específico para a realidade de tempo integral, levando em consideração a realidade específica do alunado e comunidade, bem como, garantir a formação integral desses alunos em vários aspectos que comumente não se alcançam em realidades de escolas de tempo parcial. É trabalhar a pluralidade do ambiente escolar inserindo novos valores e formas diferentes de educar. (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021)

É aquela educação voltada para a totalidade do aluno, que prioriza o aluno e não o conteúdo, levando em conta suas potencialidades para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais necessárias para vida dos mesmos, que os possibilite relacionar consigo mesmo e com os outros, torná-los aptos e capazes de resolverem suas necessidades com responsabilidade e autonomia e que seu aprendizado tenha impacto na sua vida dentro e fora da escola (CP1. Entrevista realizada em 09/02/2021).

O Gestor escolar apresenta uma ideia de educação integral correlacionada ao tempo escolar. No entanto, deixa claro que esse tempo vai além do simples aumento da carga horária, será necessária a construção de uma escola que se reconheça plural em suas formas de educar, formar novos valores e “*garantir a formação integral desses alunos em vários aspectos*”. Para tanto, é necessário um diálogo constante com a comunidade para a construção de um currículo que valorize a pluralidade da vivência desse aluno.

Quando o gestor afirma que a educação integral deve levar “em consideração a realidade específica do alunado e comunidade”, certamente esse pensamento se alinha ao pragmatismo de John Dewey que previa uma escola experimental com o papel de “reproduzir a comunidade em miniatura” (FERRARI, 2008. p.8). Entretanto, penso que numa reforma mais atual da educação, essa possa oferecer uma formação integral na perspectiva omnilateral, onde a escola assuma seu papel de formar o “humano” do cidadão em todos os seus aspectos, de modo que ele possa, de forma emancipadora, lidar e superar os desafios apresentados pela realidade em que vive em sua integralidade.

Já o coordenador pedagógico compreende a educação integral na perspectiva da formação omnilateral e apresenta o desenvolvimento de competências socioemocionais necessárias para formar o indivíduo capaz de relacionar-se bem consigo, com o outro e com o meio, ou seja, uma educação que o considere em todos os seus aspectos, para que o torne capaz e autônomo a resolver suas demandas da vida além-escola.

Tal pensamento corrobora o que Felício (2012) entende como formação integral, em que a perspectiva do sujeito prevalece, onde o processo educativo é articulado ao desenvolvimento humano, trazendo um equilíbrio entre os diversos aspectos – cognitivo, afetivo, psicomotor, social e outros.

Os professores participantes da pesquisa apresentam também um conceito de educação integral atrelado à necessidade de uma organização curricular compatível com uma escola capaz de formar o cidadão para a vida. Interessante perceber que, na tentativa de organizar seus conceitos, os professores o fizeram a partir de suas vivências na escola pesquisada. Seguem os relatos abaixo:

Educação integral é uma coisa e a escola de tempo integral é outra e, as duas não estão em conformidade – a meu ver. Porque a educação integral, ela tem que colocar mais coisas no currículo e a criança tem que ter mais espaço e outras aprendizagens que não sejam só conteúdo, mas que seja formação para a vida dele. (P2, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

O professor P4 confirma em suas falas o que Levindo, citado por Basílio e Zinete (2015), mostra: que um desafio da ampliação do tempo na escola é o risco de reproduzir as práticas de um turno no outro e levando a escola a “oferecer o mais do mesmo”.

Entendo por educação integral como a formação dos jovens que estão na escola onde eles possam ser protagonistas, como seres humanos críticos e que tenham a potencialidade, de fato, de argumentar, lutar, querer, enfim realizar os sonhos e os projetos que, porventura, queiram. De fato, as escolas de tempo integral e educação de tempo integral se preocupam somente com base curricular tradicional de português e matemática, principalmente. As outras disciplinas ficam, de certa forma, esquecidas. (P4, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Acabou acontecendo na escola de tempo integral e, acaba acontecendo até mesmo pela forma como a educação acontece no Brasil, é que o aluno de fato só passa mais tempo na escola e se dá pouca atenção à questão da educação integral de fato. (P9, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Quando os professores relatam a necessidade de a escola repensar seu currículo, ensinar o que de fato responda às necessidades dos alunos para que eles se tornem indivíduos reflexivos e autônomos, coaduna com o que Ferrari (2008, p.2) descreveu como sendo o objetivo da escola ser o de “ensinar a criança a viver no mundo”.

Para o P6, “a escola não está preparada para ser de tempo integral em termos de estrutura e em termos de currículo, porque a escola é integral apenas em jornada, mas a educação é igualzinha às outras escolas de tempo parcial”. (P6, Grupo Focal realizado em

24/03/2021). Tal fala denuncia um equívoco cometido por muitos de que educação integral só pode acontecer quando a escola é de tempo integral, vinculando currículo a tempo. Por outro lado, também explicita que a escola pesquisada não oferece um currículo que favoreça a educação integral e nem faz uma boa gestão do seu tempo integral, caindo na máxima de ser o “mais do mesmo”, como pode se comprovar na fala do P7 quando afirma: *“eu não vejo muita diferença não, já fui professor de escola de normal, entre aspas, e escola de tempo integral e eu não vejo muita diferença de uma para outra não”*. (P7, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Decerto, pensar em educação integral implica abrir mão de práticas que historicamente permearam o cotidiano das escolas brasileiras, como a fragmentação dos saberes e estes distribuídos em disciplinas isoladas, onde o foco é sempre os conteúdos. No contraponto dessas questões, visualiza-se um currículo integrado como uma preocupação que acompanha as discussões referentes à educação integral desde as primeiras tentativas de expansão do tempo escolar com Anysio Teixeira.

Dessa forma, para uma educação integral defendida por Gonçalves (2006) como aquela que concebe o sujeito para além de sua dimensão cognitiva, considerar também a dimensão física e afetiva dentro do seu contexto social, ou seja, considerar o sujeito em sua dimensão “biopsicossocial”; é preciso considerar as práticas efetivas que aliem “aprendizagem e desenvolvimento” (WEFFORT et al, 2019, p.31).

O currículo de Teresina, seguindo a linha da BNCC, traz como proposta de currículo integrado para uma educação integral, considerando o ensino a partir de um grupo de dez saberes/competências que, por sua vez, contemplam os quatro pilares da educação (relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver. Essa concepção de currículo integrado requer a adoção de diversos contextos educacionais para que o conhecimento seja construído em rede a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. Dessa forma, sai de foco o conteúdo e, entra para o protagonismo, as competências – que estão presentes em todas as disciplinas, independentemente do conteúdo.

No entanto, o que se observou nas falas dos docentes foi uma redução do currículo a uma matriz curricular de conteúdos, repassado nas formações dos professores, como afirmam estes profissionais do ensino: “a gente planeja de acordo com a formação da SEMEC e o documento que usamos é o currículo cedido para a gente, matriz de habilidades” (P1, Grupo Focal realizado em 24/03/2021) e “aí a gente vê quais são os conteúdos para montarmos o programa de ensino...” (P3, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Outro ponto observado nas falas dos professores em relação ao currículo da escola pesquisada é a excessiva carga horária destinada às disciplinas de matemática e língua portuguesa. Tal fato pode ser comprovado pelo quadro 9 que traz a distribuição da carga horária de cada componente curricular e por área do conhecimento, considerando o currículo de Teresina e o quadro de disciplinas, com suas respectivas cargas horárias, propostos pela SEMEC para as escolas de tempo integral.

Quadro 9: Distribuição da carga horária por componente curricular e área de conhecimento

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal		
		6º ao 9º	Total Compon.	Total Área
Linguagens	Língua Portuguesa	6h	9h	20h
	Prática de Leit. e Produção Textual	3h		
	Língua Inglesa	2h	2h	
	Educação Física	2h	5h	
	Dança	1h		
	Xadrez	2h		
	Arte	1h	4h	
	Iniciação musical	1h		
	Desenho	1h		
	Teatro	1h		
Matemática	Matemática	6h	9h	9h
	Prática e Experiência Matemática	3h		
Ciências da Natureza	Ciências	3h	3h	3h
Ciências Humanas	História	2h	4h	4h
	Geografia	2h		
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1h	1h	1h
-	Protagonismo Juvenil	1h	1h	1h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de documentos da escola

O quadro acima mostra que o currículo da escola pesquisada contempla todas as áreas do conhecimento previstas na BNCC e no Currículo de Teresina, com a justificativa de oferecer disciplinas que conectam a educação ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social. No entanto, o que se observa a partir da distribuição da carga horária de cada uma delas, é a primazia do aspecto cognitivo através da supervalorização da Língua Portuguesa e da Matemática, em detrimento das demais áreas de conhecimento. Tal fato é percebido pelo corpo docente, conforme consta no relato abaixo:

eu falo também de uma questão que é o excesso da carga horária de língua portuguesa e matemática, porque acredito muito que a qualidade seja mais importante que a quantidade. Então, eu acho que se reduzir um pouco a carga horária dessas disciplinas e acrescentasse mais nas outras que os alunos gostam e reclamam do pouco tempo de aula delas, melhoraria mais a dinâmica do tempo na escola. (P4, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

O relato acima, ao mesmo tempo, que corrobora com o pensamento da coordenação pedagógica quando afirma que *“as disciplinas do Núcleo Diversificado deveriam ser trabalhadas de forma mais lúdica, que explorassem mais a criatividade do aluno, tornando a escola como um espaço mais agradável e acolhedor”*. (CP1. Entrevista realizada em 09/02/2021), traz uma provocação para a reflexão de que não é a quantidade de aulas – e analogicamente, disciplinas – que vai promover a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento do aluno em outros aspectos, mas sim, a qualidade do que é ensinado. Isso remonta à ideia de que para além do currículo escrito, é preciso pensar nas práticas que o tornam vivo, conforme afirma Goodson (2020. p.125) *“o currículo, por consequente, é elaborado numa variedade de áreas e níveis. Todavia, fundamental para esta variedade é a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula”*.

Ainda sobre possibilidades de um currículo integrado como parte da concepção de educação integral, percebe-se que a SEMEC apenas disponibilizou um quadro com disciplinas e carga horária, não deixando espaço para a integração entre elas e nem mesmo a possibilidade de projetos integradores. A fala do CP1 pontua que *“o que se vê é certo isolamento das disciplinas do Núcleo Diversificado, é como se elas não conversassem com as do Núcleo Comum”* (CP1. Entrevista realizada em 09/02/2021). Esse entendimento coaduna com o que Guará (2009) descreve como uma das perspectivas em que a educação integral é pensada no Brasil, ou seja:

pela perspectiva da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando especialmente o currículo escolar. A ênfase na articulação de conhecimentos e disciplinas que objetiva a integralização de experiências e saberes no processo educativo considera que as práticas educacionais devem abrir-se a experiências e conteúdos transversais. (GUARÁ. 2009, p.70)

Contudo, entendo que a abordagem trazida pela BNCC de um currículo que propõe a educação integral a partir do delineamento de dez grandes competências que norteiam as competências e habilidades específicas de cada disciplina, parece ser um caminho mais curto para a formação do cidadão exigido pela atual sociedade do século XXI, qual seja, um indivíduo com pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania (BNCC, 2018).

O desafio de trabalhar com as grandes competências é justamente o de transpor um currículo prático que se preocupa apenas em repassar conteúdos que possam ser

mensurados por testes escritos e transformados numa nota quantitativa, com um único objetivo de promover ou reter o aluno no final do ano letivo. O ensino por competências requer mudanças nas práticas de ensino, na forma como o professor planeja as suas aulas. Competências não são conteúdos a serem ministrados em aulas específicas, mas são atitudes e valores a serem desenvolvidos a partir dos conteúdos específicos de cada disciplina, cuidadosamente planejados com intencionalidade pedagógica.

Dessa forma, acredito que o ensino por competências traz mais clareza sobre “o como fazer” para promover a educação integral e trazer o que Guará (2009, p.70) chamou de “equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes”. Acompanhe na Figura 9 o entendimento sobre como a educação integral pode se efetivar a partir da BNCC.

Figura 9: Educação Integral e a BNCC



Fonte: elaborada pela autora

A Imagem acima mostra a forma como compreendo a possibilidade da educação integral acontecer a partir da proposta da BNCC. Analisando as dez competências gerais, observa-se que elas englobam o conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano (cognitivo, socioemocional, afetivo e físico). No entanto, o tecido que vai dar sustentabilidade e viabilidade de tais competências são as competências e habilidades específicas de cada área do conhecimento. Contudo, entendo que a BNCC não trouxe explicitamente o como essa proposta se efetiva na prática e daí, recorrendo ao pragmatismo de John Dewey, acredito que as metodologias ativas – que pressupõe o aluno como protagonista de sua aprendizagem – podem tornar o processo de ensino e

aprendizagem mais democrático e significativo, com isso, viabilizando a educação integral.

É evidente que esse percurso por si só não se efetiva na prática, será preciso delinear uma política de formação continuada para toda a equipe escolar, para que o professor encontre apoio dentro da própria escola no momento de realizar seu planejamento e, que este, seja mais revestido de intencionalidade pedagógica.

No entanto, constatou-se pelos relatos dos professores, que ainda não há na formação deles uma preocupação em inserir a temática da educação integral a partir da perspectiva da BNCC e do Novo Currículo de Teresina. O que se observou foi uma preocupação em transformar as habilidades específicas de cada área de ensino em conteúdos, sem se quer fazer relação com as competências gerais. Essa prática, se não corrigida, transformará todas as ações mais recentes de reforma do currículo para a oferta de educação integral em vãs tentativas.

Contudo, para se pensar nas condições da implementação da política do tempo integral na escola pesquisada, dois documentos se fazem necessários para nortear as ações da comunidade escolar, quais sejam: 1- o projeto pedagógico da política de tempo integral da Rede de Ensino; 2- o PPP da escola alinhado à proposta de educação em tempo integral. Quanto ao primeiro documento foi constatada a sua ausência, constando apenas um documento *“com orientações básicas para funcionamento de escola, contendo informações como carga horária, disciplinas etc.”* (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021). Já o PPP da escola, segundo o GE1 encontra-se defasado.

Quando entrei na escola já havia um PPP construído, porém, bastante defasado de informações, pois, houve diversas mudanças na escola, tanto na estrutura física, na dinâmica escolar, quanto no atendimento como um todo. Como havia muitas mudanças para serem implementadas no Regimento escolar, foi entrado em consenso para que o PPP fosse atualizado somente no ano de 2020, porém, fomos surpreendidos com a questão da Pandemia do covid-19, o que obrigou a escola a fechar e impossibilitou essa atualização. (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021)

Tão importante quanto os documentos oficiais norteadores da política é a formação dos profissionais envolvidos. Foi observado ao longo da pesquisa certa fragilidade na visão de como os atores escolares enxergam a educação e o tempo integral, possivelmente, isso se deve ao fato de a rede municipal de ensino de Teresina não ter disponibilizado formação para os referidos profissionais, conforme podemos constatar na fala do gestor da escola:

Não recebi formação específica para implantação do Tempo Integral na escola, o que fiz foi visitar escolas que já estavam com estruturas de Tempo Integral implantadas, recebi orientações através de observações de práticas in loco para que pudesse adaptar à realidade da escola na qual sou gestor. (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021)

Dessa forma, tais relatos evidenciam uma distância entre o que tais profissionais esperam de uma escola de tempo integral com educação integral e o que eles encontram como realidade na escola pesquisada.

Ainda que essas dificuldades existam, o núcleo gestor acredita na potencialidade da escola pesquisada, segundo a CP1 (2021) “*vejo-a, como uma boa escola que oferece ao aluno o tempo integral, ou seja, ampliação do tempo no espaço escolar, mas não uma educação integral, que busca formar pessoas autônomas capazes de usar seus conhecimentos além dos muros da escola*”. Para o GE1 (2021):

minha percepção sobre a escola é que a mesma apesar de ser uma escola nova, que encontra-se em processo de construção de uma identidade própria, apresenta um grande potencial para grandes melhorias em diversos aspectos, possuindo quadro docente engajado, alunos que respondem bem ao que lhes é solicitado, uma comunidade escolar que respeita a instituição. Tendo assim, um bom subsídio para crescer e destacar-se como modelo de educação. (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021).

Percebe-se pelas falas acima que os gestores têm uma relação de confiabilidade na escola e conseguem visualizar os pontos fortes que ela possui para vir a ser uma escola de referência em tempo integral.

Enfim, todo processo que envolve a implementação de política pública, no caso desta pesquisa a educação integral em tempo integral, traz incertezas e expectativas para aquilo que vai virar prática para mudar uma realidade. Não obstante, é preciso haver alinhamento e domínio dos conceitos principais que dão sustentação à política pública, por parte de toda comunidade escolar.

Na próxima seção, serão analisados os dados referentes aos desafios de conciliar os tempos e espaços na implementação da proposta de educação integral em tempo integral na escola pesquisada.

3.3.2 Tempos, Espaços e Escolas no Tempo Integral

Acreditamos que para analisar a gestão dos tempos e espaços de uma escola de tempo integral, parece-nos salutar responder inicialmente três perguntas: por quê, para quê e como estender o tempo escolar.

Dito isso, recorremos a Cavaliere (2009) que afirma que:

na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias. Por isso é preciso analisar cada experiência em sua dimensão concreta, para que se possam emitir juízos parciais e, quando possível, generalizáveis (CAVALIERE, 2009. p. 53).

Consoante com esse pensamento, percebe-se que as tentativas de estender o tempo de permanência do aluno na escola tem como pano de fundo para sua justificativa o acolhimento e a segurança para crianças e adolescentes de uma camada social desprovida de maiores oportunidades e presença do Estado em sua comunidade. Perceber a necessidade de aumentar o tempo escolar apenas por esse viés é trazer para a escola a responsabilidade do que Burgos (2020) chamou de gerenciamento da pobreza.

Nessa linha, Arroyo (2019, p.34) argumenta que a escola de tempo integral deve ser alternativa quando as “relações humanas familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram”.

Na fala do GE1 da escola pesquisada ficou evidenciada sua visão de escola de tempo integral com o objetivo de acolhimento e proteção. Dessa forma, a escola de tempo integral é a melhor saída para os alunos, *“pois, em casa não possuem os devidos cuidados dos pais, sem uma estrutura básica em casa, e por conta disso, veem na escola um refúgio de acolhimento devido”*. (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021).

Quando se relaciona mais tempo escolar com equidade de oportunidades de aprendizagem dos alunos, os professores relatam que *“a escola tenta ver as especificidade de cada aluno, principalmente no que diz respeito aos alunos com necessidades especiais”*, no entanto, confessam que não conseguem *“visualizar muita diferença da escola regular com a escola de tempo integral”* (P6, Grupo Focal realizado em 24/03/2021). E ainda relacionam a ampliação da jornada escolar com o reforço dos conteúdos quando afirma que *“eu acredito que ele (aluno) pode estar aprendendo um pouco porque você tem mais tempo de estar revisando, de estar ministrando o conteúdo”* (P6, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Ainda sobre a escola usar o tempo escolar para assumir práticas que respeitem os diversos ritmos e níveis de aprendizagem do aluno¹⁸, os professores foram uníssonos

¹⁸ Sobre a escola usar o tempo escolar para assumir práticas que respeitem os diversos ritmos e níveis de aprendizagem do aluno, a pesquisa mostrou a preocupação dos

em afirmar que *“a gente tenta acompanhar mais aquele que precisa de ajuda, a escola tenta, mas não consegue. Tanto é que às vezes alguns alunos estão ficando para trás porque você tenta, não consegue e aí não sabe mais o que fazer e termina deixando ele para trás”* (P6, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Perguntado aos professores, então, quais seriam os pontos fortes que eles visualizavam em escola de tempo integral, eles foram unânimes em reconhecer a função de proteção e garantia de direitos da criança como segurança e alimentação, como afirma o P7 *“eu acho que realmente é tirar esses meninos da rua, porque como os pais não estão em casa, na maioria das vezes eles ficam na rua e podem se envolver com coisas ilícitas”* (P7, Grupo Focal realizado em 24/03/2021). O P1 complementa dizendo:

Outro ponto positivo que eu vejo também é em questão da alimentação, porque tem muitas crianças ali que não tem condição de comer bem em casa e às vezes eu ficava ali pela cantina e aí eu vi que as meninas lá da cantina eram muito generosas em relação ao almoço, elas botavam o que eles queriam e percebiam que eles comiam muito e pediam para encher o prato; ali eu ficava olhando e pensando comigo “aí é fome, não é outra coisa não”, porque, às vezes, eles sabem que quando chegar em casa não vai ter mesmo a janta e aproveita para comer bem no almoço. Então, vejo como positivo o aluno receber lanche da manhã, almoço e lanche da tarde como um ponto muito positivo para uma criança que vive em situação de vulnerabilidade. (P1, Grupo Focal realizado em 24/03/2021)

O questionário aplicado com os responsáveis pelos alunos também trouxe afirmativas importantes nas quais eles veem na escola de tempo integral esse espaço que pode oferecer segurança para seus filhos enquanto trabalham para garantir o sustento da família, como afirma um dos sujeitos da pesquisa ao responder a pergunta o porquê da escolha de uma escola de tempo integral para seu(sua) filho(a) estudar: *“porque trabalho o dia inteiro e meu filho estando numa escola em tempo integral fico mais tranquila sabendo que ele está na escola que é sua segunda casa”* (QR, aplicado no dia 29/01/2021).

O referido questionário trouxe outras respostas que podem ser acompanhadas pelo Gráfico 10, abaixo:

professores em relação ao atendimento dos alunos com necessidades especiais. No entanto, a temática não será aprofundada no presente trabalho por entender que a educação especial merece uma discussão mais aprofundada.

Gráfico 10: Motivos pelos quais os responsáveis pelos alunos escolhem a escola de tempo integral para seu(sua) filho(a)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados pelo questionário aplicado com os pais.

Quando se comparam os 20% dos responsáveis que afirmam ter matriculado seus filhos na escola pesquisada por ser a única opção e, os 5% que relacionam a escola de tempo integral à formação integral de seus filhos, infere-se que é provável a falta de alinhamento no diálogo entre escola e família, no sentido daquela explicitar seu projeto pedagógico de modo que os responsáveis pelos alunos reconheçam a verdadeira missão da escola.

Por outro lado, o gráfico ainda mostra que parte dos responsáveis pelos alunos já possui claramente a convicção do “para quê” investir numa escola de tempo integral, pois mais de 40% relacionam a escola a melhores chances de formação/aprendizagem de seus filhos. Este resultado está alinhado ao que Jaqueline Moll (2014) defende:

No debate da educação integral, condição (não exclusiva) para enfrentamento de desigualdades educacionais, retoma-se, na última década, a perspectiva de uma escola de qualidade para todos como sonho sonhado nos períodos democráticos de nossa história. Na experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) de Darcy Ribeiro, das Escolas Parque e Escolas Classe de Anísio Teixeira, dos Ginásios Vocacionais de Maria Nilde Mascelani e de tantas outras já esquecidas, caminhou-se na trilha de uma proposta de escola de dia inteiro, na perspectiva de formação humana integral e com diferenciada implicação docente, em situações acolhedoras e afirmativas das classes populares na escola (MOLL, 2014, p.4).

Na visão de Moll, não se pode dissociar o tempo de formação integral, ou seja, o mais tempo do aluno na escola deve ser dedicado à sua formação humana de modo a minimizar as desigualdades educacionais. Cavaliere (2003) aponta como superação da visão assistencialista da escola de tempo integral, a construção de

um projeto político-pedagógico consistente e coletivamente construído pode submeter às tendências paternalistas que emergem de todas as direções. Somente a ação conjunta e autodeterminada de gestores, docentes, funcionários, alunos, pais e comunidade poderá alcançar práticas emancipadoras, entendidas em toda a amplitude do termo, revertendo às tendências instaladas e aproximando educação, assistência e cuidados, sem oportunidades para o assistencialismo (CAVALIERE, 2003, p. 172).

Analisando as falas dos alunos, percebe-se que o tempo a favor da aprendizagem também apareceu na visão deles, como destacado: *“bom de estudar em tempo Integral é que você tem mais tempo para aprender”* (QA, aplicado no dia 29/01/2021). Já o núcleo gestor aponta vários motivos para que os responsáveis pelos alunos matriculem seus filhos numa escola de tempo integral, a saber:

*Acredito que eles matriculam por algumas razões:
Uns acreditam que, em uma escola de tempo integral seus filhos terão mais oportunidades de uma educação de qualidade;
Outros, porque precisam trabalhar e sabem que o melhor para seus filhos é na escola;
E outros, devido a própria situação financeira. Lá eles sabem que seu filho além de uma boa educação também tem direito a uma boa alimentação.* (CP1. Entrevista realizada em 09/02/2021).

Independentemente do motivo que leva os responsáveis pelos alunos a procurarem uma escola de tempo integral para seus filhos, no projeto pedagógico da escola deve estar claro o que ela pretende como função social. Segundo Moll (2011, p. 24), “a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição”, para isso, é preciso que se tenha clareza sobre o “por quê” e o “para quê” estender o tempo de permanência da criança e do adolescente na escola.

Quando a escola sabe que tipo de formação quer ofertar, outro ponto torna-se urgente a ser planejado pela gestão escolar: são os espaços pra as vivências das práticas pedagógicas que possibilitem uma formação que contemple todas as dimensões necessárias ao desenvolvimento dos alunos.

Quanto aos espaços, o núcleo gestor da escola afirma que,

os espaços da escola estão organizados de acordo com as atividades pedagógicas que ocorrem e socialização dos alunos, bem como, da comunidade escolar. Existem as salas de aula que são os principais espaços para ocorrência do processo de ensino-aprendizagem, as salas de aulas especiais (laboratório, sala de vídeo, sala de leitura), onde ocorrem atividades variadas, tanto para disciplinas do núcleo diversificado como para o núcleo comum. O que dificulta muitas vezes a utilização

melhor desses espaços é a falta de iniciativa de alguns professores que ainda insistem em utilizar somente uma forma didática tradicional, deixando de explorar outras formas de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que possam acontecer nesses espaços. (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021).

Vejo que o maior empecilho é a visão limitada de todos que fazemos a escola, certamente se valorizássemos mais as parcerias a escola só teria a ganhar e crescer, conseqüentemente teríamos um ensino de melhor qualidade e os alunos teriam mais autonomia e mais oportunidade de serem de fato protagonistas. (CP1. Entrevista realizada em 09/02/2021).

As falas acima trazem um problema que é a dificuldade de fazer uma gestão eficaz do tempo e do uso dos espaços numa escola de tempo integral. O GE1 argumenta que os espaços existentes na escola ainda “são pouco explorados devido à própria cultura de que a aprendizagem acontece dentro de uma sala de aula”. O risco de se repetir a cultura da sala de aula como espaço privilegiado do processo de ensino e aprendizagem é constatado na fala do professor:

Acho a escola de tempo integral muito conteudista e só se preocupa com conteúdo, conteúdo e conteúdo; é o menino dentro da sala de aula assistindo aula e o menino não pode sair da sala. Eu entendo que, ou pelo menos imaginava, que uma escola de tempo integral os alunos pudessem fazer outras coisas que pudessem ajudar eles para a vida, né? (P1, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Contudo, percebe-se que há uma falta de alinhamento entre a equipe escolar na percepção do uso dos espaços, pois, de um lado, os professores reclamam a obrigatoriedade da permanência do aluno na sala de aula e, por outro lado, o núcleo gestor acredita que há limitação na cultura dos professores em explorar todos os espaços pedagógicos da escola. Decerto, esse impasse também denuncia a falta de um PPP elaborado coletivamente e posto em prática no cotidiano da escola.

Por outro lado, também ficou evidenciado que já existe um movimento dentro da escola de buscar dos espaços alternativos às salas de aula, principalmente pelos professores das disciplinas do núcleo diversificado, como podemos ver no relato abaixo:

No protagonismo e na dança, eu utilizava todos os espaços da escola, sendo que o protagonismo era mais corriqueiro utilizar a área do pátio, da quadra, às vezes, fazer atividade pelos Jardins, as entrevistas que eles faziam utilizavam todo espaço da escola. Já a dança, a escola foi agraciada na época pela Secretaria de Educação, com uma sala de dança; o que foi muito legal porque essa sala de dança foi utilizada, também, para as atividades do protagonismo porque era um ambiente diferente por conta dos espelhos, do piso, tudo isso chamava muita atenção e eles gostavam muito. Já para o xadrez, as aulas aconteciam geralmente na sala de aula e nas arquibancadas da quadra, mas na

maioria das vezes, era na própria sala de aula porque quando ia para quadra dispersava muito a atenção deles e aí não era com legal para o xadrez. (P4, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Parte dos alunos que responderam ao questionário deram conta da necessidade de a escola oferecer uma estrutura física mais adequada para acolher o aluno que precisa permanecer na escola o dia todo, sendo os pontos mais observados: poucos banheiros para que possam tomar banho antes do turno da tarde, jogos de mesas e cadeiras insuficientes no refeitório e ausência de espaço para descanso após o almoço.

A estrutura física da escola pesquisada foi considerada deficitária, também, na visão do núcleo gestor quando cita *“a falta de uma melhor estrutura física, tanto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, quanto para o conforto dos alunos e professores enquanto permanecem no ambiente escolar”* (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021). Tal realidade foi confirmada pela fala dos professores, descritas abaixo:

Em relação a esses espaços, eu queria dizer que eu acho que a escola precisa de mais espaço para as atividades práticas e criativas mesmo. A sala de dança e a quadra são espaços maravilhosos que tem lá, mas a escola ainda tem muito espaço ainda que dá pra ser aproveitado e fazer outra outros que possam receber as crianças com outras atividades, como por exemplo, uma quadra de badminton, um espaço para fazer o corrida; são muitas crianças na sala e elas têm interesse diferentes e é muito difícil contemplar todas numa atividade única. (P2, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Em relação à estrutura é preciso, também, pensar o conforto do professor porque naquela escola às vezes não tinha nem cadeira para o professor sentar na hora do almoço. É importante pensar nos professores e nessa estrutura necessária, como: banheiro adequado, armário para guardar as coisas dele. (P2, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

A questão da estrutura física adequada conta muito para uma boa gestão do tempo e do espaço na escola de tempo integral. No entanto, Moll (2012, p.132) defende a ideia de que a escola deva buscar parcerias com outros espaços da comunidade/cidade para a realização de atividades educacionais e acredita que a escola pode ser sim um conjunto mais amplo de espaços e ambientes capazes de sediar *“atividades de estudo, de trabalho, de recreio, de reunião, de administração, de decisão, de vida e de convívio no mais amplo sentido do termo”*.

O Núcleo Gestor da escola também compreende a importância de valorizar as parcerias para melhorar a qualidade do ensino, no entanto, reconhece que *“o maior empecilho é a visão limitada de todos que fazem a escola”* (CP1. Entrevista realizada em 09/02/2021).

É bem verdade que pensar em educação integral com o objetivo de formar um indivíduo em sua integralidade não pode limitar as experiências educacionais aos muros da escola. Dessa forma, é preciso ter em mente que, mesmo numa escola de comunidade carente e com poucos espaços públicos e privados, é preciso usar de criatividade e propor atividades que enriqueçam o repertório cognitivo e cultural do aluno.

Os professores relataram que se organizavam para pensar em projetos multidisciplinares para fora da escola e, juntos, planejavam os conteúdos que seriam explorados, os objetos para cada disciplina e a metodologia para o antes e depois da aula de campo, como se confere no depoimento abaixo:

Geralmente acontecia na escola, parcerias multidisciplinares e nos Juntávamos para fazer um projeto que agrciasse várias disciplinas e retirávamos os alunos da escola para estudo de vários espaços, como: mercados da comunidade para estudo da questão Econômica e, depois os alunos eram levados para o shopping para se fazer um comparativo de uma realidade e da outra; levamos para um passeio no barco-aula para ver a questão da importância da preservação do meio ambiente; uma que marcou muito também foi alguma visita à Universidade Federal do Piauí, ao SALIPI (Salão de Livro do Piauí), e eles ficaram vislumbrados com aquele mundo e despertou o desejo deles de estudarem lá. Fizemos várias atividades que foram bem legais e acredito que são atividades que de fato tem resultados muito positivos. (P4, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

O relato acima corrobora que outros espaços além-escola podem sim se transformar em ambientes educativos com muita potencialidade de promover aprendizagens que, muitas vezes, até melhores do que as de uma aula expositiva entre quatro paredes de uma sala de aula. Levar o aluno a conhecer e explorar outras realidades com atividades bem planejadas e com objetivos específicos proporciona o desenvolvimento de algumas competências que colaboram para a formação integral, como por exemplo, a de conhecimento, pensamento crítico e criativo, repertório cultural e argumentação.

Em relação aos tempos da escola em foco, um ponto relatado, tanto pelos alunos como pelos professores, foi a distribuição das disciplinas do núcleo comum e do núcleo diversificado que acontecem no horário escolar. A escola mescla os horários das disciplinas dos dois núcleos ao longo do dia, o que tem sido ponto de crítica dos entrevistados, como sugere um aluno *“mudaria as matérias desses horários, pois no turno da tarde estamos todos cansados. Em minha opinião, colocaria aulas mais ativas à tarde”* (QA, aplicado no dia 29/01/2021).

Para os professores, foi consenso que o atual formato pode trazer prejuízos para aprendizagem dos alunos, conforme a fala abaixo:

Eu acho o seguinte: o turno da tarde com esse formato de horário (distribuição das aulas ao longo do dia) deixa muito a desejar, você sente nitidamente a diferença quando você dá uma aula de manhã e à tarde, os alunos estão desgastados e não estão atentos à aula. Então se colocasse disciplinas mais lúdicas, mais práticas, talvez fosse mais interessante porque eles sairiam daquela rotina de conteúdo, isso talvez melhorasse mais o rendimento deles. Eu acho muito cansativo para eles aquela rotina direto sem descanso, então acho que não tem muito retorno as aulas à tarde. (P7, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

As falas evidenciam o conteudismo das disciplinas do núcleo comum. Isso remete à forma como essas disciplinas são ministradas, é como se as aulas das disciplinas do núcleo comum necessariamente fossem expositivas, numa sala de aula fechada e com os alunos sentados; e, as aulas do núcleo diversificado fossem com metodologias mais diversificadas e envolventes para o aluno. O relato do aluno dá pistas sobre essa diferença: *“eu poderia mudar as aulas, por que à tarde tá todo mundo cansado e então acho que pela parte da tarde poderia ter aulas de dança, canto, capoeira e etc. e, da manhã ser as aulas normais”* (QA, aplicado no dia 29/01/2021).

O projeto da primeira experiência brasileira de educação integral em tempo integral idealizado por Anísio Teixeira já tinha uma preocupação do que seria ministrado aos alunos nos dois turnos. Cavaliere (2010), citando Anísio Teixeira, descreve essa dinâmica da seguinte forma:

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar [...] funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (Cavaliere, 2010, p.256).

De fato, as falas dos professores mostraram uma afinidade com o pensamento do citado autor, quando dizem que *“se o aluno tem o dia todo só aulas de matemática, prática de matemática, ciências, história, geografia e poucas aulas lúdicas, ele fica na escola muito tempo e com atividades muito engessadas”* (P6, Grupo Focal realizado em 24/03/2021). O diferencial é que quando Anísio Teixeira pensou em seu projeto pedagógico, junto veio o projeto arquitetônico que permitia vivências pensadas para o desenvolvimento integral do aluno, diferentemente do que aconteceu em Teresina, que teve que adaptar escolas de tempo parcial para escolas de tempo integral.

Certamente, pensar na organização da distribuição das disciplinas de modo a tornar o espaço da escola atrativo para o aluno, pode ser fator de sucesso para um

projeto de escola de tempo integral e minimizar o cansaço causado pelo tempo ampliado, conforme relato “*o que menos gosto é o fato de a estrutura de organização das aulas serem tão iguais. Passamos o dia inteiro sentado, sem fazermos nada que seja realmente divertido pra gente.*” (QA, aplicado no dia 29/01/2021).

Contudo, é importante elucidar que não são as disciplinas em si ou a distribuição delas ao longo dos turnos, a estrutura física, o mobiliário adequado que vão garantir a formação integral do aluno. Entendo que formação integral, também, exige o alinhamento construtivo do conjunto que envolve currículo, metodologias ativas, planejamento com intencionalidade pedagógica e avaliação formativa, ou seja, é a escola como um todo e sua funcionalidade engajada em cumprir no objetivo único de cumprir sua missão.

No questionário aplicado junto aos alunos, 90% responderam que gostam de estudar na escola, apesar de reconhecerem a dificuldade inicial de adaptação ao tempo integral. Eles também veem a escola de tempo integral como oportunidade de maiores aprendizagens e como um bom espaço de socialização.

O resultado do questionário com os alunos refutou a hipótese inicial de que eles solicitavam sair da escola após o almoço por não estarem adaptados à rotina da escola de tempo integral. Os motivos alegados para justificarem as saídas, também, confirmaram a pesquisa documental inicial, que foram problemas de saúde e consultas médicas. A coordenação pedagógica, contrariando a resposta dos alunos, reafirma dizendo que “*ouço diariamente muitas reclamações dos alunos, alegando sentirem-se cansados e pedindo para ir embora. Alguns não se adaptam facilmente*” (CP1. Entrevista realizada em 09/02/2021).

Ainda perguntado sobre o que os alunos mais gostavam, o que menos gostavam e o que mudariam no turno tarde da escola, apareceu o seguinte resultado apresentado, no quadro 10, abaixo:

Quadro 10: Condensado sobre o que os alunos mais gostam, menos gostam e o que mudariam no turno da tarde da escola pesquisada

O que mais gosta	O que menos gosta	O que mudaria no turno da tarde
<ul style="list-style-type: none"> • Da organização da escola; • Dos professores; • Das aulas; • Passar mais tempo com os amigos; • Aulas interativas; • Ter mais disciplinas que uma escola de tempo regular 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento injusto, por parte de professores e colegas; • Ausência de professores; • Cardápio ofertado; • Ausência de espaços para descansar; • Poucas atividades de lazer; 	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar apenas as aulas do núcleo diversificado; • Aulas mais movimentadas; • Maior tempo de descanso; • Menos aula e mais eventos; • Aulas relaxantes; • Realização de projetos que visam despertar a participação e a criatividade do aluno; • Poder tomar banho;

		<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de cursos; • Reforço para as atividades escolares;
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir do resultado do Questionário dos alunos

O quadro 10 confirma que professores e alunos estão em sintonia em relação a necessidade de se repensar a distribuição das aulas, em especial no turno da tarde. Compreendo que, muito mais do que simplesmente colocar as aulas das disciplinas do Núcleo Comum no turno da manhã e as do Núcleo Diversificado no turno da tarde, é preciso se repensar as metodologias das aulas e torna-las mais atrativas para o aluno.

Sobre a questão de a estrutura física ser considerada inadequada nas diferentes falas dos entrevistados e ser esse um ponto bastante relevante na política de implementação do tempo integral adaptando uma escola planejada para funcionar apenas tempo parcial, se apresenta como um grande desafio a ser enfrentado pela gestão municipal. Assim como, a gestão da escola precisa encarar as mudanças necessárias na gestão do tempo e espaço e das práticas pedagógicas para a garantia da educação integral.

Após a análise dos dados coletados junto aos diferentes atores da comunidade escolar, pode-se ter uma visão geral, por meio do Quadro 11, o que poderia ser mudado na escola pesquisada para que ela contemple o que se espera de uma escola de tempo integral.

Quadro 11: Condensado das sugestões de melhoria da escola pesquisada

Atores	O que melhorar
Grupo Gestor	<ul style="list-style-type: none"> • Formação específica para a escola de tempo integral para a gestão, equipe docente e administrativa; • Seleção de professores para que fiquem com horário em tempo integral na escola; • Considerar as afinidades dos alunos e suas habilidades na escolha das disciplinas do Núcleo Diversificado; • Melhorar a metodologia das disciplinas do Núcleo Diversificado • Melhor distribuição dos horários das disciplinas do Núcleo Diversificado ao longo do dia; • Acompanhamento psicológico e social com profissionais da área; • Estrutura adequada para os alunos e professores, especialmente no horário do almoço, com salas específicas para descanso
Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Mudar o currículo, oferecendo mais aulas variadas que contemple todo aspecto do ser humano; • Diminuir a carga horária do Professor • Espaço mais confortável para o professor: banheiro adequado, armário, local para descanso; • Ter mais locais para os meninos tomarem banho; • Ter mais salas diferenciadas; • Ter armário para os alunos guardarem seu material; • Mais aulas diferenciadas; • Mudar o formato da distribuição das aulas durante o dia: de manhã poderia ser aula teórica e, à tarde, ser uma aula diferenciada;

Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar o tempo de descanso do intervalo do almoço • Aulas das disciplinas do núcleo comum de manhã e do diversificado à tarde; • A escola teria mais banheiro para o banho; • Tiraria aulas seguidas do mesmo professor; • Mais aulas para o enfrentamento da vida real: culinária, defesa pessoal, economia... • Melhorar a organização da fila do almoço; • Montar Conselho Estudantil; • Fazer competições esportivas entre escolas; • Ofertar cursos ou eventos no turno da tarde; • Uso, pelo professor, de outros espaços da escola para algumas aulas; • Realização de mais projetos como: feira de ciências, jogos esportivos, festas juninas e outras datas comemorativas; • Mais espaço para descanso; • As aulas das disciplinas do núcleo diversificado devem ser optativas; • Colocar mais pessoas para gerenciar a escola
---------------	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir do resultado dos dados coletados na pesquisa

Quando se pergunta aos atores pesquisados que sugestões eles dariam para melhorar a escola, o que se recebe de volta não é apenas um conjunto de aspirações de uma escola minimamente estruturada para cumprir sua função, mas, também, denunciam os problemas existentes que distanciam a escola real da idealizada por tais atores.

Dessa forma, pelo compilado de sugestões apresentadas no quadro 11, a escola pesquisada precisa pensar na formação continuada de sua equipe, na melhoria de sua estrutura física para acolher o aluno em tempo integral com mais conforto, repensar o currículo que ainda não atende às necessidades da educação integral e, melhorar a gestão dos tempos e espaços para o tempo integral.

Visto que a escola de tempo integral requer o uso racional e planejado do máximo de espaços físicos que a escola oferece, é imprescindível que a gestão tenha um olhar constante e avaliativo de seus espaços para proceder às devidas adequações e/ou conservação, seja para o conforto ou para promoção da aprendizagem dos alunos.

Ademais, as sugestões dadas pelos pesquisados a respeito da escola, como disponibilizar mais banheiros para os alunos tomarem banhos após as atividades físicas, melhoramento da sala de leitura para aulas práticas e aparelhamento do laboratório de ciências para a realização de experimentos, são todas ações que podem ser executadas pela gestão da escola com o dinheiro do Fundo Rotativo que ela recebe dos cofres da Prefeitura, como pode conferir no Art. 2º da Lei nº 3067 que diz: “A receita de cada Fundo Rotativo será composta pelas transferências do orçamento do Município destinadas a manutenção, pequenos reparos, aquisição de material permanente e de consumo e outros gastos correntes da unidade.” (TERESINA, 2001).

A escola pesquisada já possui vestiários completos no complexo da quadra esportiva, no entanto, os banheiros estão desativados e sendo utilizados apenas como

depósito de material de limpeza. Como também, dispõe de espaço para sala de leitura e laboratório de ciências, precisando apenas, uma reorganização dos espaços existentes.

Ficou evidenciado que a comunidade escolar também pensa uma escola de tempo integral na linha do que Arroyo (2012) chama atenção para um projeto de escola de educação e tempo integral, que é preciso ir além da ideia de uma escola compensatória de “mais tempo para compensar carências, não apenas de tempo, mas carências morais que reforçam carências mentais e de problemas de aprendizagem” (ARROYO, 2012. p.38). É preciso cuidar para não acabar acontecendo na escola de tempo integral o aluno ter apenas que passar só mais tempo na escola e não acontecer a educação integral de fato (P9, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Acresce que seja de suma importante que, no processo de (re)laboração do PPP, seja realizada uma escuta qualificada do ponto de vista de alunos e seus responsáveis sobre o que eles pensam e esperam da escola. O resultado da pesquisa mostrou que 74% dos responsáveis pelos alunos afirmam gostar da escola, no entanto, quase 50% dizem ter matriculado seus filhos por motivo de segurança e por ser a única opção de escola na comunidade – tais justificativas demonstram o desconhecimento de tais responsáveis acerca da função da escola de educação e de tempo integral. O lado positivo é que a pesquisa também mostrou que há responsáveis pelos alunos preocupados com a formação de seus filhos e garantem tê-los matriculados na escola porque entendem “*que ele vai ter um desenvolvimento melhor para vida*” e que representa “*uma forma de aprender mais em todos os aspectos*” (QR, aplicado no dia 29/01/2021).

Em relação aos alunos, apesar da grande maioria dizer que gosta da escola, também reconhecem que foi difícil o processo de adaptação e o quanto é cansativo estudar numa escola de tempo integral. Por outro lado, eles veem no tempo integral a oportunidade de mais aprendizado, conforme relato abaixo:

Estudar em uma escola em tempo integral é bastante cansativo não vou mentir, mas tem o seu lado bom, conseguimos aprender bem mais que alunos que estudam em tempo normal e gosto também porque consigo passar ficar muito mais tempo com meus amigos e consigo me divertir é distrair minha mente com problemas desnecessários (QA, aplicado no dia 29/01/2021).

Ficou bem evidente na pesquisa com os alunos que, duas coisas estão bem claras na cabeça deles quando perguntados do que mais gostam na escola de tempo integral, que são maiores aprendizagens e oportunidades de interação com os amigos. Muito importante eles terem essa clareza da função social da escola, de ser um espaço

que ensina e que “*nos ajuda a conviver com a sociedade porque ali estamos metade do nosso tempo com várias pessoas diferentes*” (QA, aplicado no dia 29/01/2021).

A próxima sessão traz, a partir dos dados coletados, uma visão de como acontecem as práticas avaliativas da aprendizagem dos estudantes.

3.3.3 Avaliação da aprendizagem e o tempo integral

O tema avaliação da aprendizagem traz em si vários desafios que vão desde a ordem conceitual ao uso adequado de instrumentais para avaliar o que se foi ensinado e o que se foi aprendido. Trazer essa temática para perspectiva da educação integral e em escola de tempo integral requer analisá-la de diferentes maneiras e, necessariamente, além da ordem conceitual, é preciso inserir nela a relação tempo-espaço de aprendizagens.

Como não era objetivo da pesquisa aprofundar-se na parte conceitual, procurou-se conhecer apenas a cultura avaliativa da escola através de relatos do núcleo gestor e dos professores. Perguntado ao núcleo gestor sobre como acontece o processo avaliativo do(a)s aluno(a)s na escola, o GE1 afirma que:

as avaliações ocorrem na forma mensal e bimestral. As avaliações mensais podem ocorrer de forma variada, ficando a critério do professor, escolher a forma que mais se adeque a cada mês específico, podendo ser, escrita, oral, atividades ou trabalhos realizados ao longo do mês, etc. A avaliação bimestral ocorre através de prova escrita ou simulado, seguindo um cronograma específico para toda a escola. (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021).

Percebe-se pelo relato acima que a escola possui, bem demarcados, os períodos em que a avaliação deve acontecer, o que remonta à ideia de que a visão de avaliação somativa sobrepõe às demais. Fato que pode ser comprovado na fala do CP1

A avaliação é um ponto bem complexo na educação como um todo. Infelizmente ainda estamos avaliando o aluno através de notas, ou seja, avaliação somativa. A escola ainda tem muita dificuldade de avaliar qualitativamente. Dessa forma, nossas avaliações são bimestrais, sendo pontuada de 0 a 10, não levando em conta o processo de aprendizagem do aluno (CP1. Entrevista realizada em 09/02/2021).

A fala do CP1 retrata a necessidade de se pensar nos processos avaliativos de um currículo que propõe a educação integral. Perrenoud (1999) defende a avaliação formativa como uma ideia que está intimamente ligada à ideia da individualização das

aprendizagens, ou seja, avaliar o processo de crescimento de cada aluno respeitando seus tempos e ritmos.

Consoante Soares (2021), a avaliação formativa deve ocupar um lugar de destaque no debate da educação integral por se tratar “de avaliação PARA a aprendizagem e não apenas DA aprendizagem” e segue afirmando que, somente através dela “é que se pode avaliar todos os objetivos de aprendizagem de uma proposta pedagógica” (SOARES, 2021, p.10). A partir dessa premissa, infere-se que as avaliações diagnóstica e somativa possuem caráter de mensuração com valor maior para o professor, uma vez que é a partir delas que ele (re)faz seu plano de ensino e quantifica a aprendizagem do aluno para fins de promoção. Já a avaliação formativa, na visão de Soares (2021), diz mais dos processos de ensino e aprendizagem e na relação dialógica entre professor e aluno, por ter na sua centralidade a função de fornecer uma devolutiva clara do progresso da aprendizagem de e para cada aluno.

De fato, não é fácil romper com o modelo tradicional de avaliação e avançar para uma proposta que avalie o desenvolvimento de todas as dimensões que o currículo da educação integral propõe. Pelas falas dos professores da escola pesquisada evidenciou-se uma tentativa de agregar aos testes tradicionais a avaliação que eles denominaram de qualitativa:

Dentro das disciplinas de protagonismo, do xadrez e da dança, não existe uma avaliação quantitativa, mas nós avaliamos qualitativamente dentro das atividades que eram propostas e aí a gente observava se realmente eles estavam correspondendo de alguma forma com aquilo que era proposto, por exemplo, dentro do protagonismo que nós trabalhávamos a empatia e aí fazíamos algum projeto e nesse projeto nós fechávamos com alguma escrita ou com algum desenho, onde eles pudessem exteriorizar o que foi absorvido dentro daquela situação que foi passada. No Xadrez, nas atividades ou nos “duelos” que aconteciam dentro do jogo propriamente dito. Na dança, era um pouco mais difícil essa questão qualitativa porque dentro do processo de dança não existe o certo e o errado, o que existe é o geral e tudo que é feito é correto, mas dava para avaliar o querer do aluno, o desejo e contentamento dele ao realizar as coreografias. Eu acho que essa alternativa do não quantitativo dentro dessas disciplinas é bem louvável. (P4, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

No primeiro ano da escola, quando eu comecei, dava aula de ensino religioso, de arte e história. Artes e ensino religioso a gente avalia observando o desempenho do aluno como todo, olhando para as atividades feitas e o interesse dele pelas aulas. Em artes, é a gente fazia apresentação dos trabalhos. Já o ensino religioso, a gente ia vendo o que aqueles conteúdos iam mudando a vida dele. Nessas disciplinas a gente faz uma avaliação geral do aluno e dá uma nota “eu acho que o aluno é sete, oito, seis, nove, dez e aí, conforme o desempenho integral dele, nesse caso, a gente via o desempenho integral e dava uma nota”. Em história, a gente observava o todo também, mas fazia os testes, as provas e os trabalhos individuais trabalhos em grupos, pesquisas, tudo

era somado para dar uma nota para ele. (P6, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

No nosso caso de educação física que não fazemos aquela prova para dar uma nota de quantos erros e quantos acertos, a gente faz mais é qualitativa, mas que mesmo assim, ela se transforma numa nota, que no nosso caso, não pode ser uma nota baixa, porque a disciplina também não é reprovativa, mas os alunos não sabem – mas nunca que a gente colocaria as notas abaixo de seis. Quando eu trabalhava em escola de tempo normal nós fazíamos essas provas normalmente, mas não é uma coisa muito legal não, pois é uma coisa que não dá para medir muita coisa em relação à educação física, dança e essas disciplinas mais práticas. (P2, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Os relatos acima demonstram que os professores estão abertos a novas formas de avaliar o aluno, no entanto, ainda não têm clareza de como proceder. Não há uma orientação clara acerca de tais procedimentos a ponto de o professor se sentir seguro quando fala de sua prática avaliativa.

Quando questionados se mesmo utilizando a avaliação qualitativa precisariam dar uma nota quantitativa para os alunos, o P4 (Grupo Focal realizado em 24/03/2021) respondeu que as orientações que recebiam nos encontros de formação era que as disciplinas do núcleo diversificado não eram reprovativas, mas isso não era dito aos alunos para “não gerar desinteresse por essas disciplinas”.

Certamente esse é um ponto de conflito encontrado pelos professores, de transformar em nota aquilo que eles julgam ter avaliado qualitativamente. E ainda, a ausência de parâmetros baseados nos objetivos de ensino da disciplina que possam nortear a avaliação qualitativa o aluno, dá lugar para notas baseadas apenas em participação, interação, atividades respondidas, assiduidade etc., que nada ou quase nada, falam da aprendizagem do aluno.

O P7 afirma que avalia seu aluno considerando vários aspectos como: “além das provas tem os testes, tem os trabalhos individuais, trabalhos em grupo, assiduidade do aluno, participação, então, isso tudo consta como nota na avaliação final” (P7, Grupo Focal realizado em 24/03/2021). Dessa forma, é fácil inferir que a nota/média que serve para aprovar ou reprovar o aluno, não diz sobre qual habilidade/objetivo de aprendizagem ele já domina.

A escola de tempo integral possui um privilegiado potencial – por ter mais tempos e espaços para proporcionar atividades diferenciadas. Foi perguntado aos atores da escola pesquisada se ela desenvolve ação para atender todos os aluno(a)s em seus diferentes níveis, ritmo e necessidades de aprendizagem de modo a considerar a equidade das oportunidades de aprendizagem. O núcleo gestor fez as seguintes afirmações:

Fazendo um comparativo com o que ocorre nas escolas de tempo parcial, posso dizer que essa equidade ocorre um pouco melhor na escola de tempo integral, pois, como o aluno encontra-se com maior tempo de interação na escola, isso possibilita o desenvolvimento de diferentes tipos de intervenções que contemplem diferentes necessidades dos estudantes em níveis diferentes. A melhoria que pode ocorrer é na organização dessas intervenções com relação ao tempo e espaço escolar. (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021).

Nós pecamos muito em perceber o aluno de forma igualitária, não é levado em conta o seu progresso, suas necessidades específicas. Os alunos são vistos de forma homogênea e sabemos que essa homogeneidade não existe nem mesmo numa turma onde os alunos são reenturmados conforme seu nível. Para que haja essa equidade de oportunidades de aprendizagem precisamos levar em consideração as dificuldades de aprendizagem de cada aluno e seu ritmo, trabalhando assim, o aluno individualmente conforme suas necessidades. (CP1. Entrevista realizada em 09/02/2021).

Apesar de 74,4% dos alunos que responderam ao questionário dizerem que sim e 25,6% às vezes, que a escola ajuda quando eles têm dificuldades em aprender algum conteúdo, percebe-se pelos relatos acima, que a escola ainda não encontrou uma forma diferenciada de avaliar o aluno sobre o prisma da educação integral e considerando os tempos e espaços da escola de tempo integral como variáveis facilitadoras da promoção da equidade na oferta da educação. O GE1 entende que o tempo ampliado em que o aluno passa na escola é um fator positivo para a oferta de diferentes “intervenções que contemplem as diversas necessidades de aprendizagem dos alunos”. Já o CP1 reconhece a fragilidade da escola em perceber cada aluno em sua individualidade e considerar seus níveis de aprendizagem e seus ritmos para adequar seu plano de ensino e avaliação.

Luckesi (2021) nos lembra de que avaliar é antes de tudo um “ato de subsidiar a efetiva construção da aprendizagem satisfatória por parte de todos os estudantes” (LUCKESI, 29/04/2021). Mudar um sistema de avaliação historicamente praticado e já cômodo para o professor e a gestão escolar, requer o que Perrenoud (1999) sugeriu de repensar as interrelações existentes na cultura escolar e colocar a avaliação no centro da discussão da escolha dos objetivos de aprendizagem, construção de planos de estudo e escolha de objetivos essenciais, organização das turmas e individualização, didática e métodos de ensino, relação pedagógica professor *versus* aluno, política institucional, relação entre escola e família.

Na próxima seção, serão abordados os papéis e atribuições dos sujeitos envolvidos na implementação da educação e tempo integral da Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho.

3.3.4 Papéis e atribuições dos sujeitos na escola de tempo integral

Quando se propõe a analisar a implantação de uma política pública na educação – no caso específico do referente trabalho – é imprescindível entender como se deu o envolvimento dos “burocratas de nível de rua”, ou seja, os sujeitos responsáveis pela implementação da política na prática.

Os relatos abaixo denunciam a forma autoritária:

Eu estava na escola quando iniciou a implantação de tempo integral. Realmente, como todo projeto da prefeitura ou de qualquer coisa do governo, ele já vem pronto só para a gente executar. Não foi perguntado pra gente quais as disciplinas que deveriam ter, como deveria ser e isso não foi perguntado. Foi muito difícil no início, mas com o tempo a gente foi se habituando, foi trabalhando em cima dos erros e tentando melhorar. Mas no início foi muito difícil, os alunos não conseguiram se adaptar para ficar mais tempo na escola. (P6, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Nós professores daqui da Escola Ubiraci Carvalho, na época, não tivemos, na verdade nenhuma parcela de contribuição nem nas propostas, nem em sugestões, em nada; já foi chegando uma formulação engessada de como seria: (o tempo) as horas são essas, as disciplinas são essas, a carga horária é essa. Foi algo que foi colocado e engessado, sem possibilidade nenhuma da gente sugerir para que as coisas acontecessem de forma talvez até melhor dessa forma. (P4, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Os relatos acima demonstram que a forma de implantação do tempo integral na escola pesquisada fragilizou as possibilidades de sucesso da ação, pois o autoritarismo da SEMEC e a precarização da gestão participativa levaram os professores a apenas transporem práticas pedagógicas já familiarizadas e reconhecerem a escola como conteudista e pouco atrativa para o aluno – detalhes que a distanciava da visão deles de uma escola de tempo integral.

Dessa forma, os relatos corroboraram o que Rodrigues (2017) defende: que as políticas públicas que não levam em consideração a visão/participação dos atores principais de tal política, tendem ao fracasso. Por outro lado, Mainardes (2006) diz que é no contexto da prática que as políticas públicas são ressignificadas e podem passar por transformações da proposta original.

Por entender que tal ressignificação é possível e real, é que se dá a devida importância à formação dos atores envolvidos. No entanto, o que se observou na pesquisa é que a formação oferecida pela SEMEC não alcançou a todos e nem foi suficiente para dar segurança, em especial ao núcleo gestor, conforme afirmativa abaixo:

Não recebi formação específica para implantação do Tempo Integral na escola, o que fiz foi visitar escolas que já estavam com estruturas de Tempo Integral implantadas, recebi orientações através de observações de práticas in loco para que pudesse adaptar à realidade da escola na qual sou gestor. (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021).

Na pesquisa documental, foi encontrada apenas a Ata de uma reunião realizada entre os técnicos da SEMEC, o então Secretário de Educação e os gestores das escolas que se adaptariam para oferecer o tempo integral e, ainda assim, as informações se resumiram ao quadro de disciplinas com suas respectivas cargas horárias, a dinâmica da distribuição das aulas e a rotina diária da escola – com foco na organização da distribuição das refeições.

De fato, implantar a política de tempo integral requer pensar nas relações entre os sujeitos escolares e a importância do engajamento de todos com o propósito de fazer dar certo. É evidente que a participação de liderança do gestor da escola deve buscar e incentivar essas participações de forma efetiva através dos dispositivos existentes na escola como os conselhos, as reuniões de planejamento, reuniões com os responsáveis pelos alunos, líderes de turma ou similares.

Em relação à participação da família nas atividades da escola, o GE1 relata que *“a socialização com a comunidade escolar ocorre através das reuniões em que os pais e responsáveis são convocados, além de encontros mediados por projetos que funcionam na escola e fazem a integração entre as famílias e a escola”*. (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021).

O resultado do Questionário aplicado junto aos responsáveis pelos alunos mostrou haver sintonia entre a fala do GE1 e as respostas dos responsáveis quando perguntado se eles participam de reuniões da escola. As respostas estão distribuídas no gráfico 11:

Gráfico 11: Participação dos responsáveis pelos alunos nas reuniões da escola



Participação em reuniões da escola não significa necessariamente que essa participação seja fruto de uma gestão verdadeiramente participativa, como preconiza Gonçalves (2006):

Queremos dizer, com isso, que a relação existente entre dirigentes, professores, educandos e familiares (comunidade educativa) pressupõe que cada segmento tenha voz própria e um canal de expressão de suas necessidades, opiniões e sugestões sobre a forma de organização do espaço escolar, espaço esse que é comum a todos. (GONÇALVES, 2006.p.6)

É provável que exista uma estreita relação entre a qualidade da participação dos responsáveis pelos alunos na vida da escola com a pouca informação que estes têm da importância do seu papel. Fato este percebido na fala do CP1 quando afirma *que “não temos a escola dos sonhos onde os pais participam lado a lado, contribuindo com os projetos de melhoria”* e ratificado pelo GE1,

os pais participam dos processos da escola diariamente através de visitas para conversas rápidas com os professores e gestão, informando-se a cerca da situação de seus filhos. Participam de reuniões agendadas com a equipe gestora, plantões escolares com os professores e envolvem-se em projetos vinculados à escola que são voltados para a família e comunidade. (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021).

Na pesquisa documental foi encontrado que representantes de responsáveis pelos alunos participam ativamente do Conselho Escolar, que tem funções consultivas, deliberativas e de controle no uso dos recursos financeiros, no entanto, com raríssima participação nas questões pedagógicas da escola.

Sobre a adaptação dos alunos na escola de tempo integral, o GE1 considera que eles, de modo geral, “são bem integrados ao sistema da escola, muitos demoram para se adaptarem, porém, com o tempo e acompanhamento acabam se integrando bem” (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021). Já na visão do CP1, sempre há o que melhorar, pois na escola:

temos muitos alunos talentosos que precisam de práticas incentivadoras para atuarem de forma prazerosa e sentirem-se orgulhosos da escola que estudam. Temos projetos que viabilizam essa socialização que acontecem geralmente na culminância dos mesmos, onde os alunos fazem apresentações nos espaços da escola, como pátio e quadra esportiva. (CP1. Entrevista realizada em 09/02/2021).

Em relação à participação mais ativa, em que o aluno tem lugar de voz, foi encontrado nos documentos da escola o Projeto de Líder de turma. O projeto funciona

basicamente assim: os representantes de turma, assim como seu vice, são escolhidos por votação entre páreos; o líder e vice-líder eleitos assumem a responsabilidade de serem os porta-vozes de todas as demandas de sua turma junto à direção da escola. Junto a essa ação, a escola também mantém no pátio uma caixa “Aqui eu falo” para coleta de reclamação, sugestões, observações dos alunos – a caixa é aberta pelo núcleo gestor sempre às sextas-feiras para encaminharem as demandas. Não foi encontrada nos registros da escola a participação dos alunos nos momentos dos Conselhos de Classe – não podendo assim, afirmar se há ou não a participação de alunos.

O GE1 aponta a disciplina de Protagonismo Juvenil como a maior responsável pelo estímulo da participação ativa dos alunos, “sendo que os mesmos respondem bem a esse estímulo, participando ativamente das discussões que ocorrem no âmbito escolar, o que ajuda na construção das diretrizes escolares” (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021).

Em relação aos professores, o GE1 considera satisfatória a atuação deles, “sendo que os mesmos são engajados e comprometidos na busca para que o aluno lhes deem um feedback positivo”. Já o CP1 pondera que há sim professores “*que se identificam com escola de tempo integral, que trabalham perfeitamente com o protagonismo do aluno, no entanto, há aqueles mais resistentes que insistem em trabalhar de forma tradicional, fechados*” (CP1. Entrevista realizada em 09/02/2021).

Como possível solução para melhorar ainda mais a interação do professor na escola, o GE1 aponta que uma mudança:

que poderia ocorrer seria na questão do horário dos professores, pois, se tratando de uma escola de tempo integral, o ideal seria que todos os professores fossem lotados 40h para facilitação na elaboração de horários, assistência aos alunos em suas tarefas, acompanhamento do trabalho dos professores pela equipe gestora, etc. Ou seja, que os professores também pudessem estar de forma integral na escola. (GE1. Entrevista realizada em 28/02/2021)

Nesse caso, é importante lembrar que o parágrafo 4º do artigo 2º da Lei Federal 11.738/2008 estabelece que as tarefas de sala de aula devam ocupar no máximo dois terços da jornada de um professor. Sendo assim, a relação de tempo de Horário Pedagógico e carga horária não muda, no entanto, quanto maior a jornada do professor na escola, mais turma ele terá que assumir e sempre terá apenas um terço da jornada para atividades extraclasse, ou seja, quanto maior o tempo dele na escola mais turmas e mais alunos para fazer o acompanhamento. De forma que não consigo visualizar maiores ganhos para a escola em ter professor de tempo integral.

Quanto ao papel da coordenação pedagógica, parece que ele está bem definido

para o Grupo Gestor, quando perguntado como acontece o assessoramento do professor na escola, de pronto responderam que:

o assessoramento ocorre tanto individualmente como coletivamente. Bimestralmente são realizados encontros coletivos onde são discutidos o processo de aprendizagem dos alunos, planejamento de ações visando resolver os problemas detectados no momento. Existem, também, os encontros semanais que ocorrem de forma individual no horário pedagógico do professor. Esse momento é fundamental para o coordenador criar uma sintonia com o professor, acompanhar seu trabalho e daí dar o suporte que ele precisa, respeitando e valorizando o seu trabalho. Outro ponto importante é a visita à sala de aula para acompanhar a aula do professor, com agendamento pré-definido, o que será observado, com o objetivo conhecer suas necessidades, para posteriormente ajudá-lo e propor estratégias de forma respeitosa e colaborativa. (CP1. Entrevista realizada em 09/02/2021).

No entanto, os professores fazem uma ressalva em relação aos planejamentos coletivos que ocorrem na escola, afirmando que:

as reuniões de planejamento sempre acontecem aqui na escola, mas nunca é como a gente gostaria, né? às vezes, quando é dia de planejar, a gestão tem muita informação para repassar e quando termina tudo já é hora de acabar planejamento e aí só dizem “depois você entrega o seu planejamento, mas raramente tem aquele momento da gente sentar e discutir. A escola tem os momentos, mas não são suficientes por causa da quantidade de informes. Então, precisa melhorar nesse sentido. (P6, Grupo Focal realizado em 24/03/2021).

Nesse sentido, faz-se necessário que o grupo gestor delimite as pautas dos citados encontros para que a parte informativa não sobressaia à formação, em outras palavras, a escola precisa criar os espaços de formação continuada do professor e o planejamento coletivo parece ser o momento privilegiado para estudo de temáticas, troca de experiência pedagógica e planejamento de projetos integradores. Foi observado também que os professores das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e todos os professores das disciplinas do Núcleo Diversificado fazem formação com a equipe da SEMEC – esses encontros acontecem quinzenalmente ou mensalmente dependendo da disciplina. Para essas disciplinas, cabe à coordenação pedagógica da escola, apenas o acompanhamento da execução dos planos de aula elaborados na formação.

Enfim, corroborando com o pensamento de Gonçalves (2006) para fortalecer a política da educação integral em escola de tempo integral é urgente promover espaços de participação ativa e eficaz de todos os atores escolares, para que possam opinar sobre a melhor gestão dos tempos, espaços, currículos e avaliação.

Em síntese, uma política voltada para a educação em tempo integral precisa ter em sua concepção estratégias diferenciadas em relação ao currículo, ao uso racional dos tempos e espaços, à avaliação da aprendizagem e a participação efetiva dos atores escolares. Tudo isso alicerçado pela gestão participativa e descrito num PPP que seja vivo e coerente com as reais necessidades da escola.

A partir dos dados coletados através de entrevistas, questionários e grupo focal, foi realizada uma análise embasada no referencial teórico escolhido para esta Dissertação, permitindo assim, a construção do Plano de Ação Educacional (PAE) com ações propositivas que visam dirimir situações pontuais encontradas no processo de implementação da política de educação e tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho.

4 UMA PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE – PARA A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR UBIRACI CARVALHO

Este trabalho analisou o processo da implementação da política de educação integral em tempo integral da Escola Municipal Ubiraci Carvalho, pertencente à Rede Pública Municipal de Educação de Teresina. A pesquisa teve como objetivos específicos investigar, descrever e analisar o processo de implementação do currículo de educação integral na escola de tempo integral, a partir da concepção dos atores da comunidade escolar em questão e propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que possa subsidiar a gestão da escola pesquisada de meios que a auxiliem na superação dos desafios do processo de implementação da educação integral em tempo integral.

Minha motivação para pesquisar este tema deveu-se a minha atuação como coordenadora pedagógica de escolas de tempo parcial que passaram pelo desafio de transformar-se em escolas de tempo integral durante o processo de implementação da política de educação em tempo integral, a partir de 2018, da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, período no qual pude perceber as dificuldades vivenciadas pela comunidade escolar nesse processo de adaptação dos tempos estendidos.

A Dissertação está estruturada de modo a responder à seguinte questão de pesquisa: Como vem sendo implementada a política de tempo integral – na escola Professor Ubiraci Carvalho – da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina? Para tanto, foi apresentado o percurso que a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina realizou nas tentativas de oferta de educação integral e ampliação do tempo escolar até se chegar ao formato de escola de tempo integral que existe hoje, o qual se constituiu como nosso objeto de estudo.

O segundo capítulo, descritivo, trouxe o caso de gestão e está subdividido em seções que trazem um resgate histórico da educação integral em escolas de tempo integral no Brasil, no município de Teresina e, finalmente, faz a descrição do processo de Implementação da política de tempo integral na escola pesquisada.

O terceiro capítulo, o analítico, foi dividido em 03 seções e apresentamos, na primeira delas, a fundamentação teórica que embasou a utilização dos quatro eixos de análise – i) Concepção de Educação Integral, Tempo Integral e Currículo Integrado; ii) Analisando os Tempos e Espaços em Escolas de Tempo Integral; iii) A avaliação da aprendizagem na proposta da Educação Integral numa escola de Tempo Integral; IV) Discutindo os papéis e atribuições dos sujeitos envolvidos no projeto de escola de tempo integral – . Na segunda seção, foram descritos a metodologia utilizada na pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Na última seção, apresentamos uma

análise dos dados coletados na pesquisa qualitativa e discutidos a partir dos eixos propostos na seção anterior.

Pensar nas ações que compõem esse PAE foi um desafio, pois ainda não se sabe a escola que encontraremos pós-pandemia da Covid-19, mas, certamente, já é consenso entre estudiosos da educação que o distanciamento físico do aluno do ambiente escolar trará sérios impactos na aprendizagem deles. Com isso, a escola não poderá fechar os olhos para as demandas que surgirão e, mais do que nunca, a escola de tempo integral precisará ser um espaço que proporcione a equidade nas oportunidades de aprendizagens e use seus tempos e espaços a favor de dois percursos que irão caminhar juntos, o recuperar e o avançar no desenvolvimento de todos os aspectos dos alunos.

Dessa forma, com base na análise dos dados coletados por meio de documentos, entrevistas com o núcleo gestor da escola, grupo focal com professores e questionário com alunos e responsáveis pelos alunos, apresentamos o quarto capítulo deste trabalho, em que é apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE). Para melhor visualização, serão apresentados, no Quadro 12, os principais achados da coleta de dados de acordo com cada eixo de análise proposto para esta pesquisa, assim como as respectivas ações propostas.

Quadro 12: Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Nº	Eixo de análise	Dados da pesquisa	Ação Propositiva
01	Concepção de Educação Integral, Tempo Integral, Currículo Integrado e Avaliação da Aprendizagem	<p>Conceito de educação integral ainda ligada à concepção de tempo integral</p> <p>Concepção e práticas avaliativas tradicionais e com foco no desenvolvimento cognitivo</p> <p>Falta de critérios claros para promover a avaliação de disciplinas não reprovativas</p>	<p>Implantar um Programa de Formação continuada.</p> <p>(Re)elaborar o PPP da escola com vistas à educação integral e tempo integral.</p>
		<p>PPP desatualizado em relação ao novo currículo de Teresina e às demandas da escola de tempo integral</p> <p>Escola ainda muito conteudista e pouco atrativa para o aluno</p>	
02	Papéis e atribuições dos sujeitos envolvidos no projeto de escola de tempo integral	<p>Falta de discussão da gestão escolar com a comunidade escolar a respeito do projeto de escola em tempo integral</p> <p>Pequena porcentagem dos responsáveis pelos alunos relacionou a formação integral dos seus filhos como fator decisivo para seus filhos estudarem na escola</p>	

<p>03 Tempos e espaços da educação e tempo integral</p>	<p>Necessidade de mudanças na organização dos turnos manhã e tarde para o melhor aproveitamento do tempo e espaço educativo e com ênfase nas disciplinas do núcleo diversificado.</p> <hr/> <p>Insatisfação por parte dos alunos em cursar algumas disciplinas do núcleo diversificado</p>	<p>Fomentar tempos e espaços da escola com a oferta de Projetos Integradores</p>
--	--	--

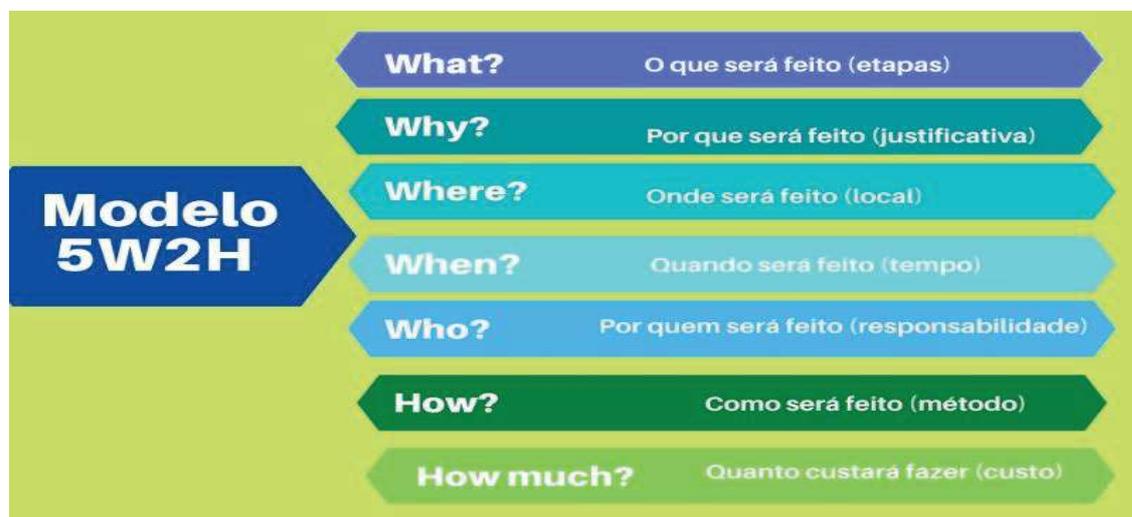
Fonte: Elaborada pela autora

A educação integral aliada à ampliação do tempo escolar é desafiadora para todos os atores escolares, em especial se essa proposta não vem acompanhada de um projeto pedagógico que possa nortear as ações da escola, de modo a contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno em seus variados aspectos.

Com o objetivo de contribuir para a elaboração do Plano Político Pedagógico da escola pesquisada, de modo a melhorar a gestão do currículo, dos tempos e dos espaços com uma efetiva participação da comunidade escolar, apresentaremos um plano de ação objetivo, viável, claro e exequível pela gestão escolar e que contribua para uma melhor compreensão a respeito do que seja uma educação integral com um aproveitamento do tempo de permanência do aluno na escola.

As ações propostas no Plano de Ação Educacional (PAE) são baseadas na ferramenta 5W2H, cujo nome é formado a partir das letras iniciais das palavras “What”, “When”, “Why”, “Where”, “Who”, “How” e “How much”. Segundo Behr, Moro e Estabel (2008, p. 34) “essas expressões são oriundas do inglês e traduzidas significam, respectivamente, O quê, Quando, Por quê, Onde, Como, Quem e Quanto”. A Figura 10 descreve os passos da ferramenta 5W2R.

Figura 10: Modelo de Planejamento 5W2R



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Guia de Orientações do CAEd

Foram pensadas para esse PAE apenas três grandes ações que, no processo de implantação, darão conta de atender outras demandas encontradas a partir dos dados obtidos nas entrevistas e nos grupos focais. As ações foram delineadas para serem executadas pela gestão escolar, núcleo pedagógico e professores e, com vistas à superação dos desafios encontrados na implementação da política de educação integral e em tempo integral na escola pesquisada. Essa seção traz o detalhamento das ações já apresentadas no quadro 12, com o objetivo de facilitar e orientar a sua aplicação na escola pesquisada pelos atores envolvidos, tendo como foco melhorar a gestão do tempo e do espaço para que se ofereça uma educação para além do aspecto cognitivo.

4.1 AÇÃO 1: Implantar um Programa de Formação Continuada

A primeira ação do PAE consiste em promover formação aos atores escolares, por entender que antes de toda e qualquer mudança na prática deve ocorrer primeiro um processo formativo. O objetivo dessa ação é alinhar com os atores escolares conceitos importantes para a construção coletiva do Projeto Pedagógico da escola que contemple educação integral em tempo integral.

Esta ação se justifica pelo fato de que a SEMEC não ofertou formação para os agentes das escolas que receberam a Política de tempo integral, o que foi confirmado com o resultado da pesquisa que demonstrou uma fragilidade no que professores, gestores, alunos e responsáveis pelos alunos compreendem sobre o conceito de educação integral, em alguns momentos, até confundindo-a com tempo integral. Perceberam-se, também, pontos a serem melhorados no tocante à gestão dos tempos e espaços da escola.

A SEMEC possui um Plano de Formação Continuada para professores efetivos e temporários da rede de ensino. Nele, traz o entendimento de que:

a formação continuada configura-se como um processo ininterrupto, em que os professores se engajam em experiências de aprendizagem profissional com vistas à produção ou melhoria de seus conhecimentos e competências, possibilitando intervir no desenvolvimento de sua prática pedagógica, do currículo e da escola com o propósito de melhorar a qualidade da educação. Reconhecendo a relevância da formação continuada de professores, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) investe constantemente nesta área acreditando assim, que a melhoria do ensino passa pela qualificação dos profissionais de educação, especialmente, os docentes. (TERESINA, 2019, p.13)

No citado documento, apesar de reconhecer a importância da formação continuada, a SEMEC só a prevê para um grupo específico de professores de

determinadas disciplinas e anos escolares – do ciclo de alfabetização (1º ao 2º ano), de matemática (3º ao 9º ano), de língua portuguesa (3º ao 9º ano) e de ciências (4º, 6º e 8º ano).

Por outro lado, a SEMEC, através de leis e documentos oficiais, orienta as escolas a adotarem em suas rotinas momento de formação continuada para suas equipes. Com isso, a escola conta com momentos coletivo e individual de formação da equipe escolar.

São quatro momentos coletivos no decorrer do ano letivo, sendo que o primeiro, denominado de Semana Pedagógica, acontece nos primeiros 3 dias (24h) do ano letivo e traz em sua pauta, dentre outras demandas, temas que levem os atores escolares a refletirem e avancem em suas práticas pedagógicas, de modo a garantir a aprendizagem de todos os alunos e o bom funcionamento da escola, permitindo aos profissionais da educação fundamentar-se para o planejamento do semestre letivo. Os demais encontros coletivos acontecem bimestralmente, mas com carga horária de 8h cada. A escola tem autonomia de escolha das temáticas estudadas, quase sempre definidas pelo núcleo gestor da escola a partir da observação das necessidades apontadas pela equipe escolar.

Já os encontros formativos individuais são específicos para professores e acontecem durante seu Horário Pedagógico. Os HP's estão previstos na Lei Municipal Nº 2972/ 2001 no art. 44 que diz: “o professor terá 80% de sua carga horária em sala de aula e 20% de Horário Pedagógico”. O Parágrafo 2º do mesmo artigo acrescenta que “o horário pedagógico do professor será efetivamente prestado no estabelecimento de ensino, no desenvolvimento de atividades correlatas”.

Contextualizado, pelo viés legal, os tempos e espaços da escola em que ação deve concretizar-se, acreditamos em sua viabilidade porque partimos do princípio de que a reflexão teórica e prática das diretrizes da política de educação integral em tempo integral, envolvendo o que Street-Level (1980) chamou de “burocratas de nível de rua”, podem contribuir para o aprimoramento de tal política, já que são eles que fazem a reinterpretção, imprimindo o jeito de pensar e experiências de cada um no momento da execução (MAINARDES, 2006, p.53).

Com isso, pretendemos com tal Programa de Formação buscar o consenso de que a intencionalidade educativa da escola, tão necessária para o sucesso de seu projeto de educação integral, se constrói e se efetiva a partir de discussões do currículo, ensino por competências, metodologias ativas, avaliação da aprendizagem e gestão de tempos e espaços da escola de tempo integral que contemplem todos os sujeitos escolares.

Consoante ao pensamento de Paco (2006), que defende ser um dos papéis do Coordenador Pedagógico o de ser formador no espaço da escola, entende-se que essa ação deva ser de sua responsabilidade.

O Programa de Formação é uma ação a ser desenvolvida na própria escola com pretensão de virar atividade permanente a partir de sua implantação no início do ano letivo de 2022, devendo ser reavaliado no final de cada ano letivo para adequar-se às novas necessidades e demandas da escola. O público alvo da referida ação será toda a equipe escolar e os responsáveis pelos alunos – estes representados pelos membros do Conselho Escolar.

Como já indicado anteriormente, para estes encontros formativos serão planejados inicialmente as seguintes temáticas: currículo, metodologias ativas, avaliação da aprendizagem e gestão de tempos e espaços da escola de tempo integral. Dessa forma, as citadas temáticas serão estudadas durante a Semana Pedagógica de 2022 e aprofundadas nas pautas dos HP de forma mais individualizada entre coordenador pedagógico e professor.

O Quadro 13 traz uma sugestão de pauta para a semana pedagógica de 2022, contemplando o estudo das temáticas propostas pelo Programa:

Quadro 13: Sugestão de Pauta para a Semana Pedagógica

1º dia: Manhã

- Acolhida
- Análise dos resultados do ano anterior
- Elaboração de metas para 2022

1º dia: Tarde

TEMA: Currículo

- **EMENTA:** Novo Currículo de Teresina e sua organização com vistas à educação integral; ensino por competência.
- **DISCUSSÃO:** Como promover a ressignificação do currículo de Teresina mediante a oferta da educação integral na escola?
- **ATIVIDADE:** Analisar o Novo Currículo de Teresina, como foi definido, se este integra diferentes campos do conhecimento e se contempla as diversas dimensões do desenvolvimento dos alunos.

MATERIAL: Currículo de Teresina, slide, vídeos, textos de apoio, lápis etc.

2º dia: Manhã

TEMA: Metodologias Ativas

- **EMENTA:** Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa; Conhecendo algumas metodologias ativas
- **DISCUSSÃO:** Como a metodologia pode fazer o elo entre as competências gerais
- **ATIVIDADE:** Conhecer a teoria que subsidia as metodologias ativas; Participar de atividade prática usando uma metodologia ativa de demonstração.

MATERIAL: Textos de apoio, slides, vídeos etc.

2º dia: tarde

TEMA: Avaliação da Aprendizagem

- **EMENTA:** Avaliar na perspectiva da educação integral; possibilidades da avaliação formativa; Instrumentais de avaliação;
- **DISCUSSÃO:** Alinhamento Construtivo: o que ensinar e como avaliar; Como resignificar as práticas avaliativas da escola?
- **ATIVIDADE:** Demonstrar estratégias para elaborar um item de teste cognitivo e conhecer novas perspectivas de avaliar através do portfólio e das rubricas.

MATERIAL: Textos de apoio, slides, vídeos etc.

3º dia: Manhã

TEMA: Gestão de tempos e espaços da escola de tempo integral

- **EMENTA:** Limites de possibilidades de organização dos tempos e espaços da escola de tempo integral
- **DISCUSSÃO:** Considerando a realidade da escola, que mudanças pode se efetivar para melhorar o uso dos tempos e espaços?
- **ATIVIDADE:** Discutir a viabilidade da implantação de Projetos Integradores para melhorar a distribuição dos tempos da escola
- **MATERIAL:** Textos de apoio, slides, vídeos etc.

3º dia: Tarde

- Escolha da Comissão Coordenadora do PPP
- Planejamento da 1ª quinzena de aulas

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro acima detalha uma sugestão de pauta de Semana Pedagógica para demonstração de que é possível inserir a temática sem prejudicar as discussões gerais da escola, que necessariamente precisam vir na agenda.

Para garantia da eficácia e da efetividade da ação, torna-se necessário que o CP, responsável por conduzir a ação, tenha momentos de preparação para que se apodere teoricamente dos conceitos que serão trabalhados, como também, organizar o material a ser utilizado nos encontros: slides, textos de apoio, vídeos etc.

É pertinente lembrar que a Semana Pedagógica, que em 2021 aconteceu de forma virtual, através da plataforma Meet, em 2022 deverá acontecer presencialmente, na quadra de esporte da escola (espaço suficiente para se respeitar o distanciamento previsto nos protocolos sanitários da pandemia da Covid-19).

Passado esse primeiro momento necessário para melhorias na implantação da política de tempo integral na escola pesquisada, o CP pode revitalizar as pautas dos outros 3 Planejamentos Coletivos (Planejamentos Bimestrais) que acontecem

bimestralmente na escola, lançando mão de outras estratégias e outros temas previamente levantados pelo grupo.

Em relação às formações destinadas ao atendimento individual do professor durante o Horário Pedagógico, o coordenador pedagógico deve aprofundar cada temática trazendo-a para a prática do professor. Para isso, o CP deve observar se o professor está planejando suas aulas considerando as competências gerais e específicas do Currículo de Teresina, se está usando novas metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem.

Apresentando a formação continuada como uma ação importante e, que, portanto, deve tornar-se uma ação permanente na escola, o quadro 14 traz uma síntese dos momentos em que ação vai se configurar como prática:

Quadro 14: Síntese dos momentos do Programa de Formação Continuada

Momentos	Temática	Atores Envolvidos
Semana Pedagógica	Currículo, Metodologias Ativas, Avaliação da Aprendizagem, Gestão dos Tempos e espaço da escola de tempo integral.	Equipe escolar e representatividade dos membros do Conselho Escolar
Horário Pedagógico e Planejamento Bimestral	Planejamento Construtivo para consolidar a educação integral	Professores
Reunião de Responsáveis pelos alunos	Conhecendo o Projeto Pedagógico da escola	Responsáveis pelos alunos

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro acima traz uma síntese do formato que a ação terá no primeiro ano de implantação, no entanto, cabe ao coordenador pedagógico partir de uma relação dialógica com toda equipe, redefinir as temáticas para atender as necessidades da escola.

Após o último encontro formativo da semana pedagógica, julga-se que os atores escolares estarão melhores preparados para a próxima ação, que é a construção do PPP da escola. Nesse momento, deverá ser formada uma Comissão Coordenadora que irá conduzir os processos construtivos do PPP da escola descritos na Ação seguinte. Farão parte dessa Comissão: representantes do núcleo gestor da escola, de professores, de técnicos administrativos (servidores), de alunos e de responsáveis pelos alunos e representantes da Associação de Moradores da comunidade da escola.

A síntese do detalhamento desta ação está descrita no Quadro 15, a seguir:

Quadro 15: AÇÃO 1: Implantar um Programa de Formação continuada

Eixo	What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
Concepção de Educação Integral, Tempo Integral e Currículo Integrado	Promover formação continuada com os atores escolares no que concerne a temas pertinentes ao projeto de educação integral em escola de tempo integral	Alinhar visões da comunidade escolar acerca de conceitos ligados à educação integral	Na quadra esportiva da escola	Ação permanente a partir de sua implantação no início do ano letivo de 2022	Coordenação Pedagógica	Encontros Formativos para estudo dos temas propostos	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora

A ação descrita no quadro acima tem a pretensão de, diante das lacunas encontradas na pesquisa no que tange à formação dos diversos atores da comunidade escolar acerca de conceitos básicos da educação integral e escola de tempo integral, colaborar para a superação de tais lacunas e ainda, se tornar uma ação permanente que atenda às necessidades formativas dos atores da escola pesquisada.

4.2 AÇÃO 2: (Re)elaborar o PPP da escola alinhado à concepção de educação integral proposto pelo novo currículo de Teresina e a gestão dos tempos e espaços da escola de tempo integral

O PPP é o documento balizador das ações da escola, é onde contém as intencionalidades educativas e aponta caminhos para que ela coloque em prática tudo o que foi planejado coletivamente. É através do PPP que a escola define seu projeto educativo, diz o quanto está disposta a ser uma escola capaz de transformar vidas e a comunidade. Lembrando que, através do PPP construído a muitas mãos, considerando a realidade existente e com visão de futuro ousada, é que a educação integral correrá nas veias de todos os atores escolares que se propuseram a construí-lo.

Durante a coleta de dados ficou evidente que a falta de um projeto pedagógico que norteasse as ações da escola nesse processo de implantação do tempo integral, em torno do que eles esperam de uma escola dessa modalidade causou, na visão deles, prejuízos ao uso racional do tempo a mais que os alunos têm na escola e confirmou o que já é senso comum: que o tempo integral oferece apenas “mais do mesmo”.

Por outro lado, o Novo Currículo de Teresina é o único documento oficial que direciona o ensino pautado nos princípios da educação integral defendidos pela BNCC. Dessa forma, compreendo que o PPP suprirá, dentro dos limites impostos pelo modelo de tempo integral defendido pela SEMEC, esse vazio deixado pela falta de alinhamento de pensamentos e ações dentro da equipe escolar.

Partindo da necessidade e da importância desse documento para a escola, o objetivo desta etapa é (re)elaborar o PPP da escola pesquisada, incorporando nele as concepções de educação integral em tempo integral, bem como as demais temáticas que decorrem desses conceitos.

A construção do PPP tem como base a discussão acerca dos problemas da escola e a construção coletiva de um projeto que venha superar desafios e mostrar novos caminhos para uma escola mais inclusiva, democrática e de qualidade. Nesse sentido, Gadotti (1994) afirma que todo projeto:

supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores [...] (GADOTTI, 1994, p. 579)

Assim, tal processo construtivo é sempre um movimento de se olhar as práticas presentes e se lançar para um futuro desejado, de forma a corrigir falhas e experimentar o novo. Para Libâneo et al (2010) é no PPP que se registra o planejamento, os objetivos para a escola, o conjunto de ações pertinentes ao cumprimento dos objetivos, bem como, os caminhos (métodos) para o alcance da escola idealizada pelos atores escolares.

Ainda nessa linha de pensamento, Vasconcellos (2014) conceitua o PPP como sendo um:

instrumento teórico metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição. (VASCONCELLOS, 1995, p.143).

Decerto, uma gestão escolar considerada democrática investe na autonomia dos sujeitos na tomada de decisões, promovendo um trabalho coletivo na construção da cidadania e implantação das políticas educacionais. Dessa forma, os órgãos colegiados da escola pesquisada, como Conselho Escolar e Liderança Estudantil, certamente serão fortalecidos com suas participações durante todo processo de construção do PPP.

Com isso, é imprescindível a mobilização de todos os segmentos da comunidade escolar para esse momento de (re)laboração. Dessa forma, acredita-se que após os encontros formativos da semana pedagógica, a equipe escolar estará

preparada e mobilizada para conduzir a construção do PPP¹⁹, sendo importante que a primeira oficina ocorra na quinzena seguinte à semana pedagógica. Os demais encontros coletivos deverão seguir uma agenda semanal para que as discussões e a formação dos grupos não se percam num tempo longo entre os encontros. As oficinas, Seminários e Fóruns devem acontecer na quadra de esporte da escola.

Dentro da perspectiva da gestão participativa, o gestor escolar é o líder que deve conduzir todo o processo de construção do PPP. No entanto, ele não estará sozinho nessa ação e, para organização e legitimidade do processo, ele vai liderar os atores da comunidade escolar, que serão assim agrupados: na Comissão Coordenadora e nos Grupos de Trabalho (GT's).

A Comissão Coordenadora, escolhida após os encontros formativos da semana pedagógica, formada por representantes do núcleo gestor da escola, de professores, de técnicos administrativos (servidores), de alunos e de responsáveis pelos alunos (podendo estes, serem membros do Conselho Escolar), terão a responsabilidade de planejar as ações coletivas do PPP como: consolidar e sistematizar as discussões temáticas ocorridas no decorrer do processo de construção; elaborar e compartilhar o documento parcial e final com toda a comunidade escolar, assim como acompanhar e garantir a efetivação do Plano de Ação do PPP.

Já os Grupos de Trabalho (GTs) formados pelos demais professores, equipe gestora e funcionários (responsáveis e alunos estarão representados pelos demais membros do Conselho Escolar) serão responsáveis por dialogar, conhecer e elaborar propostas a partir de estudos dos eixos que serão basilares na construção do PPP, como: currículo, gestão, avaliação, práticas pedagógicas, inclusão, tempos e espaços da escolar de tempo integral. Os GT's serão formados durante a primeira oficina da fase diagnóstica e seguirão até a construção do Plano de Ação, devendo apresentar os resultados de seus estudos durante as plenárias.

Quanto aos momentos de debate, destacam-se os três de maior relevância dentro do processo: *Fórum de Classe* – momento em que os alunos reúnem-se para realizarem debates e proposições. O evento pode acontecer por ano escolar, no

¹⁹ Proposta de construção do PPP inspirada no modelo descrito por Luciana Soares Muniz em Projeto Político Pedagógico: um exemplo para você elaborar o seu. disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2206/projeto-politico-pedagogico-um-exemplo-para-voce->

pátio da escola, e ser conduzido pelos representantes de turma e apoiado pela Comissão Coordenadora do PPP; *Seminários* – momentos formativos com especialistas internos ou externos à escola, a serem realizados na quadra esportiva da escola; *Plenárias* – momento coletivo para apreciação, debate e votação das propostas, também acontecerão na quadra esportiva.

Em síntese, o Quadro 16 traz as etapas para a (re)construção do PPP:

Quadro 16: Etapas para a (re)construção do PPP

ETAPA	O QUE FAZER	COMO FAZER	QUEM EXECUTA	TEMPO PREVISTO
Diagnóstico "a escola que temos"	<ul style="list-style-type: none"> • Oficinas para explanação dos eixos de constituição do PPP e formação dos GT's (um GT para cada eixo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Serão oferecidas 2 oficinas: uma para discussão interna dos eixos em cada GT e, outra, para sistematização e apresentação das discussões por cada GT, em plenária. • Cada GT receberá um questionário diagnóstico da sua temática, que servirá para conduzir as discussões e realizar o diagnóstico da escola naquele eixo; 	Comissão Coordenadora do PPP	2 oficinas de 3h para cada, a serem realizadas semanalmente;
	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de questionário com os alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Para que todos os alunos participem, questionário será aplicado via Google Formulário no momento dos Fóruns de Classe; 	Alunos representantes de turma e membros da Comissão Coordenadora	
	<ul style="list-style-type: none"> • Para o momento diagnóstico também serão utilizados os dados oficiais da escola, como: número de alunos, realidade socioeconômica das famílias; taxa de aprovação/reprovação; índice de aprendizagem etc. 	A Comissão Coordenadora buscará dados nos documentos oficiais da escola, como: ficha de matrícula, formação de turma, resultados das avaliações etc.	Comissão Coordenadora do PPP	
Carta de Princípios	<ul style="list-style-type: none"> • Seminários com especialistas internos ou externos à escola; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os especialistas internos ou externos à escola farão uma reflexão para dar subsídios à comunidade escolar na discussão e na construção de uma nova realidade da escola. 	Especialistas convidados, Comissão Coordenadora do PPP, GT's	3 seminários (2 eixos cada); 3h para cada Seminário, a serem realizados

(reflexão sobre a escola que temos para construir a escola que queremos)	<ul style="list-style-type: none"> • GTs para cada eixo de discussão: (currículo, gestão, avaliação, práticas pedagógicas, inclusão, tempos e espaços da escolar de tempo integral). 	<ul style="list-style-type: none"> • Nos GTs serão discutidos e definidos o conceito de cada eixo proposto para o PPP e a elaboração dos princípios éticos, políticos e pedagógicos da “escola que queremos”, partindo do diagnóstico da primeira fase; 	Comissão Coordenadora do PPP, Grupos de Trabalho	semanalmente
	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização das discussões dos GT's para a apresentação e votação em plenária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Após cada grupo consolidar suas reflexões, estas serão compartilhadas e apreciadas, por eixo, para a aprovação da comunidade escolar. Essas sistematizações serão encaminhadas para a Equipe Coordenadora, para elaboração da versão preliminar da Carta de Princípios para a escola que queremos. 	Comissão Coordenadora do PPP, Grupos de Trabalho	
Plano de Ação (como executar as ideias para conseguir a “escola que queremos”?)	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração dos objetivos Estratégicos, específicos e metas a serem cumpridas pela escola a curto, médio e longo prazo. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Plano de ação será construído considerando os mesmos GTs da etapa anterior. As metas serão traçadas de acordo com as dificuldades encontradas ao longo do processo, na fase de diagnóstico da “escola que temos” e da “escola que queremos”, e têm como propósito solucionar os problemas identificados, bem como indicar novas ações; • Ao término de cada GT, o Plano 	Comissão Coordenadora do PPP, Grupos de Trabalho	Serão necessários 2 encontros de 3h cada e mais um encontro para finalização.

		de Ação seguirá para apreciação e votação em Plenária.		
<p>Avaliação</p> <p>A escola em constante movimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fóruns com os GTs; • Seminário 	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação estará presente ao término de cada etapa para conferência do que foi produzido e, se necessário, acrescentar os ajustes. • Na aplicação do Plano de Ação, os fóruns deverão ocorrer sempre ao término de um bloco de ação prevista; • Seminário no final do ano letivo para apresentação dos resultados, reajustes das metas e elaboração de novas para o ano seguinte. 	<p>Comissão</p> <p>Coordenadora do PPP,</p> <p>Grupos de Trabalho</p>	<p>Continua e no final de cada ano letivo</p>

Fonte: Elaborado pela autora

É importante ressaltar que, concomitantemente às ações descritas no quadro 16, a equipe coordenadora deve garantir outros aspectos como: história da escola, estrutura orgânica e física, quadro de profissionais, recursos financeiros, projetos permanentes e matriz curricular de cada área de ensino.

Considerando que a construção basilar do PPP é a discussão coletiva acerca dos problemas da escola, é preciso jogar luz nas questões referentes ao “novo normal” pós-período pandêmico, do qual a escola precisa se adaptar e considerar os possíveis desafios que vão desde as questões ligadas à aprendizagem dos alunos às medidas sanitárias para a não propagação do vírus da Covid-19.

A presente ação não contém previsão de custos financeiros e sua síntese segue descrita no Quadro 17:

Quadro 17: AÇÃO 2: (Re)elaborar o PPP da escola alinhado à concepção de educação integral proposto pelo novo currículo de Teresina e a gestão dos tempos e espaços da escola de tempo integral

Eixo	What O que?	Why Por quê?	Were Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
Concepção de Educação Integral, Tempo Integral e Currículo Integrado	(Re)elaboração do PPP da escola alinhado à concepção de educação integral proposto pelo novo currículo de Teresina e a gestão dos tempos e espaços da escola de tempo integral	PPP da escola pesquisada desatualizado e falta de alinhamento da equipe em relação ao conceito de educação e tempo integral	Na escola	Primeiro trimestre letivo do ano de 2022	Comissão Coordenadora (o diretor escolar deve ser o presidente) e Grupos de Trabalho (GTs)	Encontros semanais através de Fórum de Classe e Seminários com plenárias	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro acima sintetiza uma ação que oportunizará a comunidade escolar a ter uma oportunidade única desde a implantação da política de tempo integral na escola, de pensar a escola que seus integrantes almejam. Diante da ausência de um projeto pedagógico pensado a partir da SEMEC, talvez seja esse PPP um documento que irá inspirar os técnicos da Secretaria a desenhar a proposta de educação integral em tempo integral da rede municipal de ensino de Teresina (PI).

4.3 AÇÃO 3 – Fomentar os tempos da escola com a implantação do Núcleo Integrador

Uma boa gestão dos tempos e espaços da escola de tempo integral é muito importante para a efetivação de práticas pedagógicas diferenciadas que visam o alcance de todos os alunos e, ao mesmo tempo, tornar a escola um espaço agradável e acolhedor que favoreça novas aprendizagens.

Quanto à organização da rotina da escola pesquisada, a forma como as aulas estão distribuídas nos dois turnos recebeu críticas significativas tanto de professores, quanto de alunos. Segundo eles, no atual formato, se sentem cansados e pouco motivados para assistirem aulas conteudistas das disciplinas do núcleo comum e, para tanto, sugeriram a oferta de disciplinas mais práticas e de maior interesse dos alunos.

Com isso, a presente ação, a ser conduzida pelo gestor da escola, traz em seu bojo a proposta de agrupar as disciplinas do Núcleo Diversificado em Projetos que formarão o Núcleo Integrador. A ideia é criar um espaço onde os saberes construídos convergem para a formação do aluno para além da instrução, um núcleo com intencionalidades pedagógicas para ser o complemento que falta para a educação integral.

Acredita-se que com essa ação, contempla com o que a Silva (2019) acredita ser educação integral, como aquela que prescinde da articulação de conhecimentos, saberes e vivências, transformando a escola em um ambiente humanizado e humanizador.

Ainda sobre a necessidade de harmonização entre tempos e espaços da escola de tempo integral a partir do Núcleo Integrador proposta nessa ação, Moll (2012) defende que o desenvolvimento corpo-espaço-tempo, aliado ao direito de

aprendizagem nos campos culturais, sociais, esportivos, recreativos e científicos constrói valores plenos para o desenvolvimento integral de um indivíduo.

Sugiro que, durante a semana pedagógica na formação continuada sobre a gestão dos tempos e espaços, durante a semana pedagógica do ano letivo de 2022 da escola pesquisada, a referida ação seja apresentada aos atores escolares como proposta de melhoria para tal gestão. Também é importante que a ação seja discutida durante o processo elaboração do PPP para que seja legitimada e registrada como nova forma de organização do tempo da escola e se transforme numa ação permanente.

A ideia dos Projetos Integradores advém da compreensão de a escola de tempo integral deve usar a ampliação do tempo como forma de garantir ao aluno o acesso a diferentes tipos de conhecimento. Aliado a isso, entende-se que a educação integral deve garantir um currículo para além dos conhecimentos acadêmicos básicos, deve proporcionar experiências que considerem a multidimensionalidade humana, por meio de atividades que visem o desenvolvimento do corpo, da mente e da vida social.

A partir dessa premissa, a presente ação propõe o agrupamento das disciplinas do Núcleo Diversificado²⁰ em 4 eixos integradores: 1- **Artes e Cultura** (Teatro, Desenho, Música); 2- **Esporte e Lazer** (Handebol, Futsal, Queimada, Dança e Xadrez); 3- **Comunicação, Cultura Digital e Tecnológica** (Letramento em Programação; Projetos integradores); 4- **Mundo do Trabalho** (Empreendedorismo, Projeto de Vida e Protagonismo).

Os Projetos Integradores foram pensados como mecanismo de levar a escola para mais próximo da vida e das necessidades dos alunos. O currículo desses itinerários deve considerar as competências gerais do Novo Currículo de Teresina, sobretudo é preciso reconhecer a importância dos saberes que o aluno traz de sua comunidade, assim como, seus desejos, seus projetos de vidas, para que a escola consiga construir uma ponte entre esses saberes e os conhecimentos acadêmicos, de modo a ampliar o repertório do aluno e esse ver sentido no que aprende, passando assim, a valorizar e gostar da escola. Os eixos com suas respectivas competências estão detalhados no Quadro 18:

²⁰ Os Projetos de Letramento em Programação e Empreendedorismo foram transformados em Itinerário Formativo a serem ministrados pelos professores que já os executam na escola.

Quadro 18: Eixos e Competências dos Projetos Integrativos

Eixos	Competências
Artes e Cultura	Reconhecer e valorizar as diferentes manifestações artísticas e culturais, de modo a ampliar o conhecimento acerca da consciência multicultural, por meio da curiosidade e de experiências educativas.
Esporte e Lazer	Cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade de lidar com elas.
Comunicação, Cultura Digital e Tecnológica	Expandir a capacidade criativa dos estudantes a partir de busca por soluções inovadoras para problemas do cotidiano;
Mundo do Trabalho	Apropriar-se de conhecimentos e experiências, aprender a se organizar, estabelecer metas, planejar e buscar com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos do momento e do futuro, com vistas a compreender o mundo do trabalho e saber fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e com responsabilidade.

Fonte: Elaborado pela autora

Os alunos poderão escolher até dois projetos, sendo 1 de cada eixo integrador, por ano letivo, de modo que ao término do ensino fundamental cada estudante tenha cursado disciplinas de todos os eixos, cumprindo assim, a obrigatoriedade da grade curricular orientada pela SEMEC e garantindo a formação em todos seus aspectos de sua integralidade. O Quadro 19 traz a proposta dos dias em que as disciplinas eletivas serão ofertadas.

Quadro 19: Desenho da oferta dos Projetos Integradores

TEMPO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:30					
8:30					
	9:30h – INTERVALO				
10:00					
11:00					
	12:00h – ALMOÇO				
13:30		Projetos Integradores	Projetos Integradores	Projetos Integradores	Projetos Integradores
14:30		turma 1	turma 2	turma 2	turma 4
15:30		(6º e 7º ano)	(8º e 9º ano)	(6º e 7º ano)	(8º e 9º ano)
	16:30h – ENCERRAMENTO DAS ATIVIDADES				

Fonte: Elaborado pela autora

Esse formato de atendimento, do Quadro 19, dividido em grupos de alunos – 6º e 7º ano, 8º e 9º em dias alternados – foi pensado considerando a quantidade de 25 alunos distribuídos em 12 itinerários.

Importante ressaltar que, além desses projetos agrupados por eixos integradores, farão parte do Núcleo Integrado as oficinas de letramento e numeramento. A ideia de tais oficinas partiu da necessidade de repensar o caráter de reforço das disciplinas de Prática de Leitura e Produção Textual e Prática e Experiência Matemática, ambas do Núcleo Diversificado. A diferença entre essas oficinas e os projetos integradores é que elas não serão eletivas, ou seja, continuam na grade curricular como obrigatórias para todos os anos escolares.

Apesar de manter o caráter cultural da disciplinarização, a ação propõe uma revisão do currículo das citadas áreas do conhecimento e estas assumirem o desafio de promover o letramento na perspectiva defendida por SOARES (2006, p. 66), como aquele que “engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente”.

A ideia é levar o aluno a compreender o uso social da leitura, da escrita e do pensamento matemático e compreender esses elementos como prática social libertadora para sua formação cidadã.

Simões (2010) destaca o conhecimento matemático como

o qual dá suporte à grande parte das relações sociais que se estabelecem nessa sociedade, apegada tanto aos argumentos quantitativos, quanto à expressão escrita. Assim, as práticas sociais envolvendo quantificação, medição, ordenação e classificação compõem os modos de usar a língua escrita e são por eles constituídas. (SIMÕES, 2010, p.14 e 15)

Nesse sentido, é importante repensar o ensino da matemática para que este dê suporte às relações socialmente estabelecidas dentro e em especial, fora da escola.

Fonseca (2010) entende o numeramento não como um fenômeno paralelo e análogo ao letramento, mas como uma das dimensões do letramento. Com isso, devem-se compreender as práticas de numeramento como um subconjunto das práticas de letramento, pois “mesmo quando não fazem uso da tecnologia da escrita, identifica-se, nos discursos, nas práticas orais de numeramento, a marca da cultura escrita” (FONSECA, 2010, p.327).

As oficinas de Letramento, a partir do estudo de variados gêneros textuais, tem o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura, entendendo esta “como um processo sociocognitivo de construção de sentidos” (BOTELHO, 7 de agosto de 2018). Para a construção de sentido do se lê, é necessário que o professor desenvolva estratégias de leitura suficientes para os alunos se tornarem leitores fluentes. Também serão estratégias, a oferta de variados gêneros textuais e trabalho com dicionário, de modo que o aluno amplie seu repertório e leitura ocorra de forma fluente e com sentido para o leitor.

Assim, a sugestão é que as oficinas de letramento aconteçam na sala de leitura e no laboratório de matemática no horário destinado às disciplinas de Prática e Experiência Matemática e Prática de Leitura e Produção Textual, onde o aluno se desloque de sua turma regular para o encontro dos professores nos citados espaços, já ambientados para a realização das oficinas.

A síntese desse detalhamento da referida ação está descrita no Quadro 20, a seguir:

Quadro 20: AÇÃO 3 – Fomentar os tempos da escola com a implantação do Núcleo Integrador

Eixo	What O que?	Why Por quê?	Were Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
Tempos e espaços da educação e tempo integral	Fomentar os tempos da escola com ofertas de Itinerários Formativos no turno da tarde	Alunos e professores concordam que a distribuição das aulas no atual formato, no turno da tarde, se torna cansativo e pouco produtivo.	Na escola	Ação permanente a partir de sua implantação no início do ano letivo de 2022	Gestão Escolar	Fomentar os tempos da escola com a implantação do Núcleo Integrador	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora

A ação acima sintetizada se configura como importante iniciativa para o resgate de aprendizagens significativas dos alunos e não envolve nenhum investimento financeiro. Ela deve ser apresentada para apreciação da equipe escolar ainda na ocasião do último planejamento coletivo do ano letivo de 2021, melhor detalhada no momento formativo da Semana Pedagógica e ainda, deve ser considerada nos debates da (re)elaboração do PPP da escola, para sua validação e/ou readequação para se concretizar como política de gestão dos tempos e espaços da escola pesquisada.

4.4 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

Para o sucesso do PAE, é imprescindível que a avaliação se efetive em mais uma etapa do Plano que não poderá ser vista separadamente. O monitoramento e a avaliação de cada ação servem, também, para adotar possíveis ações corretivas ao longo da execução do Plano, para se garantir os melhores resultados.

Assim, é preciso prever um conjunto de dispositivos que permitam avaliar a qualidade das ações previstas neste PAE e, ao mesmo tempo, propor ações corretivas para possíveis inadequações no percurso de sua execução. O presente PAE conta com 9 ações a serem executadas pelos diversos atores da escola pesquisada que, se bem executadas, tendem a contribuir para o melhoramento da política de educação integral na escola pesquisada.

Importante destacar que a avaliação e monitoramento devem ser realizados pelos atores escolares periodicamente, mas sugere-se uma avaliação a médio e longo prazo da efetividade das ações pela gestão escolar, de modo a validar tais ações no PPP da escola. Com isso, segue o Quadro 21 com a proposta de Avaliação o PAE:

Quadro 21: Avaliação e Monitoramento do PAE

Ação	O que avaliar	Quem vai avaliar	Como avaliar	Quando avaliar	Resultados esperados	Medidas Corretivas
Implantar um Programa de Formação Continuada	Se a equipe escolar tem domínio dos conceitos trabalhados no currículo de Teresina	Coordenação pedagógica	Por meio de pesquisa de opinião com os professores	Ao término de cada encontro formativo	Que a equipe escolar entenda os conceitos ligados ao currículo de Teresina de modo a mudar sua prática pedagógica	Verificar ao longo de cada ano letivo se houve mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e mudar a estratégia de formação continuada.
(Re)elaboração do PPP da escola alinhado à concepção de educação integral proposto pelo novo currículo de Teresina e a gestão dos tempos e espaços da escola de tempo integral	Se o foi PPP elaborado coletivamente e representa os anseios da comunidade	Equipe gestora	Instrumento de acompanhamento e monitoramento do PPP	Ao término de cada etapa da elaboração do PPP e ao término de cada ano letivo	PPP construído coletivamente e que represente realmente os anseios da comunidade escolar de uma escola com educação integral.	Atualizar o PPP após um período de execução, verificando se as concepções e ações do mesmo, ainda correspondem à realidade.
Fomentar os tempos da escola com a implantação do Núcleo Integrador	Se o novo horário escolar foi implantado e tem viabilidade	Equipe gestora e funcionários de apoio à secretaria da escola	Por meio de pesquisa de opinião com professores e alunos	No final das discussões para apresentação da proposta e 2 meses após a implantação	Que a nova organização dos turnos torne a escola atrativa e menos cansativa para o aluno.	Repensar se o novo horário trouxe mudanças positivas para a escola e propor adequações para sanar os problemas detectados

Fonte: Elaborado pela autora

Não se pretende com este documento oferecer um Plano de Ação pronto e inflexível, pois é o olhar crítico da avaliação e do monitoramento que vai permitir o alinhamento das ações e o sucesso nos resultados.

Mediante o exposto, acreditamos que a efetiva participação de toda comunidade escolar na execução do PAE pode mostrar caminhos viáveis para que os desafios encontrados na pesquisa sejam superados e a Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho possa cumprir sua missão de oferecer educação integral em tempo integral.

Espera-se que, com a execução deste plano de ação com a participação efetiva de toda a comunidade escolar, sendo avaliado e monitorado em toda a sua extensão, certamente trará condições da gestão da escola pesquisada superar os desafios apresentados durante seu processo de implementação da política de educação integral em tempo integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de implementação da política de educação integral na escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho, do município de Teresina-PI, através do estudo dos fatores decisivos na implementação da referida política na escola pesquisada. Com base nos achados da pesquisa, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) para subsidiar a gestão da escola em questão, de meios que a auxiliem na superação dos desafios detectados pela pesquisa.

Para o alcance de tal objetivo, a temática da educação integral primeiramente foi analisada a partir de um contexto histórico nacional e posteriormente local, no município de Teresina e na escola pesquisada.

O presente estudo organizou-se a partir de 4 eixos de análise: Concepção de Educação Integral, Tempo Integral e Currículo Integrado; Tempos e Espaços em Escolas de Tempo Integral; Avaliação da aprendizagem na proposta da Educação Integral numa escola de Tempo Integral; Os papéis e atribuições dos sujeitos envolvidos no projeto de escola de tempo integral. Tais eixos foram discutidos à luz de referenciais teóricos com discussões já validadas sobre o tema no contexto da educação brasileira.

Quanto ao primeiro eixo, verificou-se que o conceito de educação integral foi fortemente difundido no Brasil pelo Movimento Escola Novo, tendo como principal defensor, Anísio Teixeira. Percebemos, também, que inicialmente atrelou-se o conceito de educação integral à escola de tempo integral, pois se acreditava que, para um currículo ser capaz de oferecer práticas que simulassem uma sociedade em miniatura, seria preciso estender o tempo do aluno na escola. Como exemplo, tivemos as escolas parques idealizadas e implantadas pelo citado educador. É importante ressaltar a visão revolucionária dele para uma educação moderna e necessária para formar o cidadão em sua integralidade.

No município de Teresina, os vários currículos oficializados desde a década de 90, já traziam em si a intenção da oferta da educação integral, no entanto, no bojo de tais documentos não se tinha a clareza de como efetivá-la na prática.

Já a política de implantação do tempo integral nas escolas da rede de ensino de Teresina acompanhou a política do MEC, por meio do Programa Mais Educação, o que findou aqui no município, por ser mais uma proposta de reforço escolar a ter um compromisso de ampliar o tempo escolar para a oferta de um currículo diversificado com vista à formação integral dos alunos.

Verificou-se que apenas a partir de 2017 a SEMEC, impulsionada pelo PNE/2014, retomou a ideia de ampliar o tempo escolar em algumas escolas de sua rede. No

entanto, tal decisão não foi acompanhada de projeto pedagógico que norteasse a implantação da política na escola e esta teve que lidar com os desafios da adaptação do tempo parcial para o tempo integral.

Ficou evidenciado, pela análise dos dados obtidos na pesquisa, que para alguns atores escolares a concepção de Educação Integral ainda se confunde com o que eles entendem de Educação em Tempo Integral. Tal fato sugere que há uma estreita ligação com a falta de participação da equipe escolar nas discussões da implantação do tempo integral na escola pesquisada. Assim, formação continuada e criação de espaços de diálogos podem viabilizar a mobilização do pensamento dos atores para que a educação em tempo integral se torne efetivamente um mecanismo para uma formação humana capaz de formar cidadãos em sua integralidade.

A análise referente à gestão dos espaços e tempos da escola nos permitiu inferir que uma escola de tempo integral requer muito mais do que simplesmente o aumento do tempo do aluno na escola através da oferta de disciplinas que, muitas vezes, não fazem sentido para ele. É preciso pensar que a ampliação da jornada escolar e o uso planejado de todos os espaços pedagógicos devem estar a serviço da promoção da equidade de oportunidade de aprendizagem do aluno com vistas a sua formação integral.

Ainda no que tange aos espaços da escola pesquisada, uma evidência encontrada é a de que, apesar dos pesquisados declararem que a estrutura física é insuficiente para a oferta da educação integral, foi constatado que muitos dos espaços existentes podem melhorar significativamente o atendimento dos alunos a partir de pequenas ações da gestão escolar.

É preciso superar paradigmas de que escola de tempo integral deva estar atrelada a políticas de assistência social para atender crianças vulneráveis de comunidades carentes ou, ainda, que a jornada ampliada esteja a serviço de reforço escolar para melhorar os índices de avaliações externas. Formação integral é um direito do cidadão e deve ser a função social da escola.

Os dados da pesquisa ainda mostraram o quanto uma política “*top down*” pode comprometer os bons resultados de uma política pública. No caso em estudo, foi percebida insatisfação, de professores e alunos, quanto ao modelo de horário escolar e à rigidez do quadro de disciplinas com seu caráter obrigatório. Acreditamos que, a escola tem potencial para lograr êxito em seu projeto, no entanto, é preciso considerar a (re)construção do PPP através de uma ação coletiva dos atores escolares, de modo a alinhar as concepções e aspirações de uma escola que atenda verdadeiramente as necessidades da comunidade.

A pesquisa mostrou algumas variáveis que dificultam a implementação de um currículo que verdadeiramente se garanta uma educação integral. Penso ser este, um ponto importante para a inovação na educação e que se mostra capaz de superar os recorrentes problemas da educação escolar. Com a efetivação da educação integral, pode-se garantir a tão almejada qualidade da educação e favorecer equidade nas oportunidades de aprendizagem.

Embora a pesquisa tenha apontado importantes desafios a serem vencidos para o melhoramento na oferta da educação integral em escolas de tempo integral, entendo que questões relacionadas a avaliação da aprendizagem devam ser aprofundadas em pesquisas futuras, através do questionamento: como pensar em processos avaliativos que deem conta de investigar a aprendizagem do aluno nos mais diversos aspectos do desenvolvimento previsto na educação integral?

Destaco ainda que, apesar de não ser pretensão do presente estudo, a pesquisa trouxe uma reflexão acerca dos avanços e desafios da política de educação em tempo integral presentes na realidade da escola pesquisada e, que pode servir de suporte para a construção do projeto pedagógico da política de educação integral em tempo integral da rede municipal de educação de Teresina. Decerto, há outros aspectos relevantes a serem considerados neste debate para que ajudem no aprimoramento e na efetivação da referida política.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver.** In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012

BACKES, Dirce Stein, COLOMÉ, Juliana Silveira, ERDMANN Rolf Herdmann, LUNARDI Valéria Lerch. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.** O MUNDO DA SAÚDE, São Paulo: 2011;35(4):438-442. Disponível em: < [file:///C:/Users/valde/Downloads/grupo focal como tecnica coleta analise dados pesquisa qualitativa.pdf](file:///C:/Users/valde/Downloads/grupo%20focal%20como%20tecnica%20coleta%20analise%20dados%20pesquisa%20qualitativa.pdf)> Acessada em: 20 de dez. 2020.

BOTELHO, Laura Silveira. **Para desenvolver a competência leitora 1 vídeo (28 min).** Disciplina: Introdução a Pesquisa. Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=4 -Yz6i3MUs&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=4-Yz6i3MUs&feature=youtu.be)>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Série Mais Educação - Brasília : Mec, Secad, 2009.

_____. Presidência da República. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Dispões sobre as Diretrizes e bases da Educação Brasileira. Brasília, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acessado em: 18 set. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação: documento orientador – adesão-versão I.** Brasília : Mec, Secad, 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Projeto Minha Gente: informações básicas sobre o projeto.** Brasília. maio de 1992. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001907.pdf>> Acessado em 10 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 10.172, de 9/01/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.p df](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf)> Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Diário Oficial da União** - Seção 1 – Brasília, DF, Edição Extra, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Programa Mais Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>> Acessado em: 09 ago. 2020

_____. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 28 de ago. 2018.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores Escolares em um Contexto de Reforma da Educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. v1. n1. 2011. Disponível em < <file:///C:/Users/valde/Downloads/31597-Texto%20do%20artigo-126183-1-10-20200813.pdf>> Acessado em 20/05/2020.

CAVALCANTI et al. **CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE BUROCRACIA DE NÍVEL DE RUA**. IN: Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas. – Brasília : Ipea : Enap, 2018. Disponível em:< <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8606/1/Contribui%c3%a7%c3%b5es%20dos%20estudos.pdf>> Acessado em: 15 out. 2020.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>>. Acessado em: 14 abr. 2020.

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

Cavaliere, A. M. Anísio Teixeira e educação integral. **Paideia**. maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf> Acessado em: 28/02/2021.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. Página Principal. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/escola-da-inteligencia/> Acessado em: 14 abr. 2020.

FILHO, Rubem Barboza. **RESPONSABILIDADE E CIDADANIA**. Disponível em: < <https://felipemaiasilva.files.wordpress.com/2018/08/rubem-barboza-responsabilidade-e-cidadania.pdf>> Acessado em: 30 jul. 2020.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Avaliação econômica: Programa Mais Educação, 2015**. Disponível em: file:///C:/Users/valde/Downloads/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf> . Acesso em: 15 de dez. 2015.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., Anais. Brasília: MEC, 1994.

GESTÃO ESCOLAR. MUNIZ, LUCIANA SOARES. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM EXEMPLO PARA VOCÊ ELABORAR O SEU. DE 15 DE JULHO DE 2019. DISPONÍVEL EM < <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2206/projeto-politico-pedagogico-um-exemplo-para-voce-elaborar-o-seu>> Acessado em: 15/05/2021.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral. Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educacionais. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006. Disponível em < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf> Acessado em: 28/01/2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: A organização desses tempos e espaços demanda grande importância nas ações de tempo integral, 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Semana Internacional da avaliação da Educação Básica**. Youtube, 29/04/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g9I8VVJtIW0>. Acessado em: 29/04/2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 13/10/2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 1996.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília. v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243>>. Acesso em: 17.mar. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Escola Parque**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/escola-parque/>>. Acesso em: 15 de ago. 2020.

_____. **Verbetes CIEPs** (Centros Integrados de Educação Pública). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em: 15 de ago. 2020.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> . Acesso em: 17 mar. 2020.

MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda**. IN: Metodologias Ativas para uma educação inovadora. Porto alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Simone Costa. **O Programa Mais Educação e os desafios para a construção de currículos de educação integral**. Reunião Científica Regional da

ANPED. Curitiba, 2016. Disponível em: < http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo9_SIMONE-COSTA-MOREIRA.pdf> Acessado em: 27 mai. 2020.

NOVA ESCOLA GESTÃO. **O que muda no Novo Mais Educação?** Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1724/o-que-muda-no-novo-mais-educacao>> 01 de Fevereiro de 2017. Acessado em: 28 abr. 2020

_____. SEMIS, Laiz. **Novo Mais Educação X Educação Integral: entenda o que está sendo discutido.** disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18191/novo-mais-educacao-x-educacao-integral-entenda-o-que-esta-sendo-discutido>> Acessado em: 10 ago. 2020

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a06.pdf>> Acessado em: 10 de dez.2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. **Rev. Estudos Avançados** 5(13). Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: <file:///C:/Users/valde/Downloads/v5n13a04.pdf> > Acessado em: 10 ago. 2020.

RODRIGUES, Genivaldo Batista. **Projeto de escolas em tempo integral: desafios de implementação em uma escola da rede estadual do Amazonas.** Juiz de Fora, 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: < <http://www.mestrado.caedufjf.net/projeto-de-escolas-em-tempo-integral-desafios-de-implementacao-em-uma-escola-da-rede-estadual-do-amazonas/> >. Acesso em: 25 set. 2020.

São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Centros Educacionais Unificados – CEUS.** São paulo, 2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centros-educacionais-unificados-ceus/> Acessado em: 12 ago. 2020

SILVA. Teresinha Morais. **Educação Integral ou Parcial? Reflexões para além da extensão do tempo.** Curitiba. Appris, 2019.

SIMÕES, Fernanda Maurício. **Apropriação de práticas de letramento (e de numeramento) escolares por estudantes da EJA .** 2010. Tese (Doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SOARES. José Francisco. **Avaliação Formativa e a Base Nacional Comum Curricular.** In: PALACIOS, Carlos et al. Guia da ação avaliativa: Estratégias de avaliação diagnóstica e formativa para uso durante as aulas. CAED, Fundação Lemann. 2021. EBook. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/02/guia-da-av-interativo.pdf>. Acessado em: 01/04/202. *EBOOK*

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização.** In: SOARES, M. Alfabetização e Letramento. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.13-26.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares do município de Teresina,** fevereiro, 2008.

_____. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação (2015-2015). Teresina: UPJ Produções, 2015. Lei Nº 4.739, de 26 de junho de 2015, publicado no **Diário Oficial do Município**, Ano 2015 – No 1.776 – 03 de julho de 2015. Disponível em: <<http://semplan.teresina.pi.gov.br/plano-municipal-de-educacao-2015/>>. Acesso em: 6 ago. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Professores de Palmas (To) Compartilham Conhecimento Sobre Escola de Tempo Integral Para Técnicos da Semec. TERESINA, 27/01/2017. ACESSADO EM: 8 AGO. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretores de escolas municipais conhecem modelo de jornada integral de Palmas. Teresina, 26/01/2017. Acessado em: 8 ago. 2020.

_____. Prefeitura Municipal de Teresina. **Lei 3067 de 28 de dezembro de 2001:** Altera dispositivos da Lei nº 2.511, de 26 de março de 1997, que "Cria Fundo Rotativo em cada uma das escolas e unidades de saúde no município de Teresina". Teresina, 2001. Disponível em <http://antigopgm.teresina.pi.gov.br/admin/upload/documentos/b2b19b3cf3.pdf> Acessado em: 15/05/2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível.** 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

WEFFORT, Helena Freire et all. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios** – 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

APÊNDICE A: INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR UBIRACI CARVALHO

Esta entrevista é parte componente da pesquisa da dissertação *Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho*, elaborada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Todas as informações coletadas neste instrumento serão utilizadas apenas para fins de pesquisa no Mestrado e a confidencialidade de dados e opiniões dos entrevistados será plenamente mantida.

Dados gerais do entrevistado	Formação
	Tempo de experiência como docente e tempo que trabalha em escola de tempo integral
Eixo I Concepção de educação integral, tempo integral, currículo integrado e avaliação da aprendizagem	O que você entende por Educação Integral em tempo integral?
	Na sua avaliação, quais são os pontos fortes da “Educação Integral em tempo integral”? E os pontos fracos?
	Você, como professor(a), acompanhou a implantação do projeto de tempo integral da E.M. Prof. Ubiraci Carvalho? Quais as suas percepções sobre este processo?
	A escola possui um Projeto Pedagógico que norteia as ações da educação integral em Tempo integral? Em caso positivo, você o conhece e/ou participou da elaboração?
	Como você planeja suas aulas? Você usa algum documento oficial para planejar suas aulas? Se sim, qual?
	Fale um pouco sobre como é feita a avaliação na disciplina que você ministra
	Sabemos da importância da escola contemplar os diversos tempos, ritmos e necessidades de aprendizagem dos aluno(a)s. Você considera que isso é realizado na escola em que atua? Tem alguma sugestão de ação nesse sentido?
Eixo II Tempos e espaços da educação integral	Quais os espaços da escola você utiliza para o desenvolvimento De suas aulas? Há pontos a serem melhorados?
	Como o tempo ampliado está sendo utilizado em sua escola? Há pontos a serem melhorados?

	<p>Sobre o uso de outros espaços pedagógicos fora da escola, como a comunidade e até mesmo outros bairros da cidade, você realiza esse tipo de atividade? Se sim, como elas são planejadas e executadas? Se não, quais os maiores empecilhos?</p>
	<p>O que você acha da ideia de planejamento coletivo das aulas? Já participou de algum assim na escola?</p>
	<p>Como as salas de aula ficam organizadas para o desenvolvimento das atividades?</p>
<p>Eixo III - Papéis e atribuições dos sujeitos envolvidos no tempo integral: gestor, professor e alunos</p>	<p>Como se dá a organização pedagógica e curricular na escola em estudo? Destaque o papel do professor nesse processo</p>
	<p>Como você acredita ser a aceitação dos alunos em relação à ampliação do tempo de permanência na escola?</p>
	<p>Quais as suas percepções a respeito das mudanças na aprendizagem dos alunos após a implementação do projeto de tempo integral na escola?</p>
	<p>Em sua opinião, por que os responsáveis pelos alunos matricularam seus filhos numa escola de tempo integral? Você concorda que eles gostam da escola ser de tempo integral?</p>
	<p>Se você fosse consultado a respeito de sugestões para melhoria no projeto de escolas em tempo integral, quais seriam suas contribuições?</p>

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA A EQUIPE GESTORA (DIRETOR E COORDENADOR PEDAGÓGICO) DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR UBIRACI CARVALHO

Esta entrevista é parte componente da pesquisa da dissertação *Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho*, elaborada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Todas as informações coletadas neste instrumento serão utilizadas apenas para fins de pesquisa no Mestrado e a confidencialidade de dados e opiniões dos entrevistados será plenamente mantida.

Dados gerais do entrevistado	Cargo:
	Formação
	Tempo de experiência na educação pública e em escola de tempo integral
Eixo I: Concepção de educação integral, tempo integral, currículo integrado e avaliação da aprendizagem	O que você entende por Educação Integral em tempo integral?
	Você recebeu formação para a implantação do tempo integral na escola que está atuando? Se sim, como foi essa formação?
	Teve algum documento oficial da SEMEC para nortear as ações de implementação da política de tempo integral na escola? Se sim, qual?
	Fale sobre a construção do PPP da escola
	Na sua avaliação, quais são os pontos fortes da “Educação Integral em tempo integral”? E os pontos fracos?
	Considerando o que você entende sobre o que seja objetivo de uma escola de tempo integral, qual a sua percepção sobre a escola pesquisada?
	Gostaria que você comentasse a questão da integração entre as disciplinas do “Núcleo Comum” e do “Núcleo Diversificado. Há pontos de melhoria?
	Quais instrumentais são utilizados para avaliar a aprendizagem do(a)s aluno(a)s? Fale sobre o processo avaliativo da escola
	Na perspectiva da equidade de oportunidades de aprendizagem, você considera que a escola desenvolve ação para atender todos os aluno(a)s em seus diferentes níveis, ritmo e necessidades de

	aprendizagem? Há pontos de melhoria?
Eixo II: Tempos e espaços da educação integral	De que maneira os espaços da escola são organizados? Você considera adequado? Se sim, descreva como; se não, o que dificulta o uso desses espaços.
	Sobre o uso de outros espaços pedagógicos fora da escola, como a comunidade e até mesmo outros bairros da cidade, a escola realiza esse tipo de atividade? Se sim, como elas são planejadas e executadas? Se não, quais os maiores empecilhos?
	Considerando as disciplinas do núcleo diversificado, você considera que a forma como elas são ofertadas atende o desejo dos alunos? Há pontos a melhorar? Se sim, quais e como?
	Como você acredita ser a aceitação dos alunos em relação à ampliação do tempo de permanência na escola?
	Como os tempos de socialização são organizados na escola? Entre alunos; entre equipe docente; entre escola e comunidade
Eixo III: Papéis e atribuições dos sujeitos envolvidos no tempo integral: gestor, professor e alunos	Gostaria que você falasse sobre como percebe a atuação dos alunos. O que se destaca? Há pontos de melhoria?
	Gostaria que você falasse sobre como percebe a atuação dos professores. O que se destaca? Há pontos de melhoria?
	Como acontece o assessoramento ao trabalho pedagógico do professor?
	Em sua opinião, por que os responsáveis pelos alunos matricularam seus filhos numa escola de tempo integral? Você concorda que eles gostam da escola ser de tempo integral?
	Fale de que forma acontece a participação dos responsáveis pelos alunos nos processos da escola. Há pontos de melhoria?
	Se você fosse consultado(a) a respeito de sugestões para melhoria no projeto de escolas em tempo integral, quais seriam suas contribuições?

**APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO - ROTEIRO DE
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR UBIRACI
CARVALHO.**

Este questionário é parte componente da pesquisa da dissertação *Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho*, elaborada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Todas as informações coletadas neste instrumento serão utilizadas apenas para fins de pesquisa no Mestrado e a confidencialidade de dados e opiniões dos entrevistados será plenamente mantida.

1- Conte como é estudar em uma escola de tempo integral e diga o que MAIS gosta e o que MENOS gosta em sua escola.

2- Você já solicitou da direção da escola autorização para se ausentar da escola após o turno da manhã? Qual o motivo?

3- O que você mudaria no turno da tarde da sua escola?

4- Você acha que a escola te ajuda quando você tem dificuldades em aprender algum conteúdo?

O Sim

O Não

O Às vezes

5- Como você acredita que deveria ser organizada uma Escola de Tempo Integral?

**APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO - ROTEIRO DE
QUESTIONÁRIO PARA RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
PROFESSOR UBIRACI CARVALHO.**

Este questionário é parte componente da pesquisa da dissertação *Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho*, elaborada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Todas as informações coletadas neste instrumento serão utilizadas apenas para fins de pesquisa no Mestrado e a confidencialidade de dados e opiniões dos entrevistados será plenamente mantida.

1- Você gosta que seu(sua) filho(a) estude em escola de tempo integral?

Sim

Não

Não sei dizer

2- Por que você escolheu uma escola de tempo integral para seu(sua) filho(a) estudar?

3- Você participa de reuniões da escola?

Sim

Não

Às vezes