

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais em Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia



ROSEANE DO ESPÍRITO SANTO LIMA

**Escola de Tempo Integral:** saberes, concepções e práticas  
do Ensino Integral na Cidade de Belém/PA



Belém – PA  
2024

Roseane do Espírito Santo Lima

**Escola de Tempo Integral:** saberes, concepções e práticas  
do Ensino Integral na Cidade de Belém/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), na Linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazonia, sob a orientação da Professora Doutora Maria do Perpétuo Socorro Pereira Cardoso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Belém – PA  
2024

*Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará*

---

L732e Lima, Roseane do Espírito Santo

Escola de Tempo Integral: saberes, concepções e práticas no Ensino Integral na Cidade de Belém/PA / Roseane do Espírito Santo Lima . — Belém, 2024.  
110f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Perpétuo Socorro Pereira Cardoso Dissertação  
(Programa de Pós- Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Campus I  
- Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2024.

1. Tempo integral. 2. Saberes. 3. Práticas. 4. Cultura. 5. Jornada ampliada.  
I. Título.

---

CDD 22.ed. 370

Elaborada por Priscila Melo CRB2/1345

Roseane do Espírito Santo Lima

**Escola de Tempo Integral: saberes, concepções e práticas  
do Ensino Integral na Cidade de Belém/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), na Linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazonia, sob a orientação da Professora Doutora Maria do Perpétuo Socorro Pereira Cardoso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovação em: \_\_\_\_\_

Banca examinadora:

\_\_\_\_\_(Orientadora) Profª Drª Maria do Perpétuo Socorro  
Pereira Cardoso (PPGED-Universidade do Estado do Pará)

\_\_\_\_\_(Examinador/a)  
Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes  
(PPGED-Universidade do Estado do Pará)

\_\_\_\_\_(Examinador/a)  
Profª Dr. Laura Maria Silva Araújo Alves  
(PPGED-Universidade Federal do Pará)

Belém – PA  
2024  
**AGRADECIMENTOS**

Nesta dissertação, gostaria de agradecer primeiramente a Deus! Que mostrou os caminhos e abriu a porta para o mestrado e em seguida para minha Orientadora, Socorro Cardoso, que me ajudou a continuar e prosseguir, que viu as lutas e as dificuldades que passei! Sem você Professora, não teria chegado até aqui. E a minha família, minha mãe, meu pai, mesmo ausente, minha irmã e especialmente meu marido, Luis e meu filho, Matheus, que por muitas vezes, tiveram que aceitar minha ausência para estudar, escrever e me aturar nos momentos de estresse.

## RESUMO

O presente trabalho teve como tema: Escola de Tempo Integral: saberes e práticas na cidade de Belém, buscou-se explorar as práticas pedagógicas que caracterizam a Escola de Tempo Integral e os saberes que elas evidenciam. Percebi que era importante estudar e conhecer as práticas e os saberes, a cultura e as metodologias aplicadas na jornada ampliada das crianças. Os assuntos a serem investigados estão ligados ao cotidiano do tempo integral, aos saberes, as metodologias e a rotina do professor que acompanha o discente desta escola. Objetivando a qualidade da pesquisa nos levando a observação e análise correta deste cotidiano escolar e suas práticas. Os autores de base utilizados para essa pesquisa foram: Anísio Teixeira, Paulo Freire que revolucionou a alfabetização de adultos; Cavaliere 2007; Coelho 2009, Anísio Teixeira Manifesto dos Pioneiros (1932-1959.) Lima, Elvira Souza. Indagações Sobre o Currículo: Currículo e desenvolvimento Humano; Arroyo Miguel, Currículo e Território em Disputa e Minayo (2001) Marília Cecílio de Souza Org. Pesquisa Social. Pesquisa qualitativa e entrevista narrativa; Parente 2010, Vieira 2016. A dissertação teve como objetivo específico, quais são as características e componentes do currículo que está sendo praticado nas Escolas de Tempo Integral em Belém? Quais concepções filosóficas e teóricas orientam as experiências curriculares nas escolas públicas de Tempo Integral em Belém? Quais são os desafios e possibilidades na construção de uma integração entre saberes culturais e práticas curriculares que garantam o direito à educação integral, conforme previsto na LDB para a Educação Básica? Mais especificamente mapear o currículo oficial implantado pelo Mec e a Resolução n-002/2012-GS/SEDUC; conhecer e registrar novas saberes e práticas teóricas e metodológicas que surgiram a partir do Tempo Integral. A pesquisa em questão é de natureza qualitativa, utilizando o método baseado na Fenomenologia das Relações Sociais de Alfred Schutz (1979). Trata-se de uma investigação bibliográfica e documental, do tipo descritivo e relato de experiência, incluindo também uma componente de campo. Os sujeitos das pesquisas foram docentes, discentes coordenação e dirigentes.

**Palavras-chave:** Tempo Integral, saberes, práticas, cultura, jornada ampliada.

## ABSTRACT

The theme of this study was: Full-Time School: knowledge and practices in the city of Belém. It sought to explore the pedagogical practices that characterize Full-Time Schools and the knowledge they reveal. I realized that it was important to study and understand the practices and knowledge, culture and methodologies applied in the extended school day of children. The subjects to be investigated are linked to the daily life of full-time schools, the knowledge, methodologies and routine of the teacher who accompanies the students of this school. Aiming for the quality of the research, leading us to the correct observation and analysis of this daily school life and its practices. The authors used as the basis for this research were: Anísio Teixeira, Paulo Freire, who revolutionized adult literacy; Cavaliere 2007; Coelho 2009, Anísio Teixeira Manifesto dos Pioneiros (1932-1959). Lima, Elvira Souza. Curriculum Inquiries: Curriculum and Human Development; Arroyo Miguel, Curriculum and Territory in Dispute and Minayo (2001) Marília Cecílio de Souza Org. Social Research. Qualitative research and narrative interview; Parente 2010, Vieira 2016. The dissertation had as its specific objective, what are the characteristics and components of the curriculum that is being practiced in Full-Time Schools in Belém? What philosophical and theoretical conceptions guide the curricular experiences in Full-Time public schools in Belém? What are the challenges and possibilities in building an integration between cultural knowledge and curricular practices that guarantee the right to comprehensive education, as provided for in the LDB for Basic Education? More specifically, to map the official curriculum implemented by MEC and Resolution No. 002/2012-GS/SEDUC; to know and record new theoretical and methodological knowledge and practices that emerged from Full-Time. The research in question is qualitative in nature, using a method based on Alfred Schutz's Phenomenology of Social Relations (1979). It is a bibliographic and documentary investigation, of the descriptive type and experience report, also including a field component. The research subjects were teachers, students, coordinators and managers.

**Keywords:** Full-time, knowledge, practices, culture, extended workday.

## LISTA DE IMAGEM

<b>Imagem 1 – Escola parque das superquadras sul 307 a 308 – 1960.....</b>	<b>19</b>
<b>Imagem 2 – CIEP – Governo Collor – 1990.....</b>	<b>62</b>



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Educação Integral: o direito a uma educação pública plena.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 A Educação Integral e os Novos Sujeitos Sociais e os Novos Direitos Civis .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 O Programa Mais Educação: foi um programa indutor de educação em tempo integral.....</b>	<b>27</b>
<b>2.4 Gestão do tempo, organização e espaço escolar na educação integral.....</b>	<b>30</b>
<b>2.5 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL .....</b>	<b>31</b>
<b>2.6 A ESCOLA PARQUE A BAHIA, EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PIONEIRA NO BRASIL .....</b>	<b>44</b>
<b>2.7 O PROFESSORADO E A EXPERIÊNCIA DOCENTE .....</b>	<b>55</b>
<b>2.7.1 As políticas de formação docente e as escolas de educação em tempo integral .....</b>	<b>56</b>
<b>2.7.2 A formação continuada de professores da escola de tempo integral: alguns apontamentos .....</b>	<b>59</b>
<b>2.8 CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL .....</b>	<b>61</b>
<b>2.8.1 O REGIME ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL .....</b>	<b>65</b>
<b>2.8.2 O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS CURRICULARES .....</b>	<b>69</b>
<b>2.8.3 LEGISLAÇÃO DE BASE DO TEMPO INTEGRAL NO PÁRA .....</b>	<b>75</b>
<b>2.9 Documento Curricular do Estado do Pará - DCEPA e a Interdisciplinaridade .....</b>	<b>78</b>
<b>3 O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO QUE FUNDAMENTA A PESQUISA ..</b>	<b>83</b>
<b>3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>84</b>
<b>3.2 O LÓCUS DA PESQUISA .....</b>	<b>84</b>
<b>3.3 Perfil da comunidade .....</b>	<b>85</b>
<b>3.4 OS SUJEITOS COLABORADORES NO ESTUDO .....</b>	<b>85</b>
<b>3.5 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>86</b>
<b>3.5.1 Análise Documental .....</b>	<b>86</b>
<b>3.5.2 Entrevista semiestruturada .....</b>	<b>86</b>
<b>3.5.3 Roteiro de Observação .....</b>	<b>87</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>89</b>

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, inserida na Linha de Saberes Culturais e Pesquisa em Educação, buscou-se explorar as práticas pedagógicas que caracterizam a Escola de Tempo Integral e os saberes que elas revelam. O interesse por este tema surgiu a partir da experiência pessoal ao trabalhar em uma Escola de Tempo Integral em Belém/PA, onde foi possível observar a rica diversidade de pessoas, hábitos e modos de ser que coabitam durante longas horas no ambiente escolar. Este contexto favorece uma variedade de práticas pedagógicas que têm o potencial de transformar a educação, criando um currículo que ultrapassa o simples aumento da jornada escolar diária.

A educação integral se propõe a desenvolver o sujeito em suas dimensões cognitivas, estéticas, éticas, físicas, sociais e afetivas, atendendo às diversas facetas da formação (PESTANA, 2014). Ela se configura como uma abordagem emancipadora, libertadora e humanizadora, que busca compreender o sujeito em sua totalidade (FANK; HUTNER, 2013).

Complementar a isso, a escola de tempo integral desempenha um papel crucial na proteção social, atendendo os excluídos da sociedade e compensando as deficiências do meio familiar e social. Sua atuação vai além da sala de aula, abrangendo aspectos de assistência social (GADOTTI, 2009, p. 34). A concepção pedagógica da escola de tempo integral é orientada pela assistência e compensação social, considerando a necessidade das famílias que, devido à carga horária de trabalho, necessitam de um ambiente educacional seguro e enriquecedor para seus filhos.

A escolha do objeto de pesquisa decorreu da curiosidade sobre o novo projeto de educação introduzido na rede pública, particularmente pelo Programa Mais Educação, estabelecido pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Esse programa, uma estratégia do Ministério da Educação, visava expandir a jornada escolar nas escolas públicas, oferecendo aulas no contraturno. Os alunos, que já participavam das aulas regulares pela manhã, passavam a ter acesso a atividades adicionais como esportes, música, reforço escolar e artes à tarde. Esse foi o ponto de partida para a educação em tempo integral no Brasil e em Belém do Pará, onde o Programa Mais Educação deu origem à Escola de Tempo Integral Ruy Paranatinga Barata.

Com a promulgação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, que

alterou as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 e consolidou as leis trabalhistas (CLT) e o Decreto-Lei nº 236/1967, foi estabelecida a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. As novas legislações educacionais refletiram um forte interesse político em implementar essa modalidade de ensino, que passou a ser vista como um símbolo de qualidade e transformação educacional. A mídia e os discursos políticos destacaram a educação integral como um "milagre educacional", embora a implementação tenha começado sem a qualidade e o suporte adequados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 abordou temas essenciais como gestão democrática, currículo, formação de professores, erradicação do analfabetismo e participação da comunidade, estabelecendo as bases para melhorias educacionais no Brasil. Desde a introdução do Programa Mais Educação, foram identificados muitos desafios para a implementação das escolas de tempo integral. Entre esses desafios estavam a inadequação das estruturas físicas das escolas, a falta de espaços adequados e a insuficiência na qualificação profissional dos envolvidos.

O programa enfrentou dificuldades significativas, especialmente em relação à formação de professores e à organização curricular para o novo formato de jornada escolar. A prática pedagógica estava mais fundamentada em teorias do que em experiências concretas, uma vez que a educação integral era uma novidade para todos os envolvidos. A principal dificuldade era garantir que as escolas funcionassem de forma efetiva e cumprissem suas promessas educacionais.

Os desafios estavam claramente relacionados à responsabilização social, envolvendo a escola, a gestão educacional, a comunidade e a organização do trabalho pedagógico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional visa ampliar o tempo de todos os alunos e fortalecer a qualidade da educação pública. A partir dos estudos sobre "educação integral", observou-se a distinção entre a concepção formativa e a regulamentação da política educacional brasileira, centrada na ampliação do tempo e dos espaços educativos, conhecida como "educação em tempo integral". Esta abordagem defende a concepção de educação integral como um objetivo de formação abrangente e eficaz.

Decidiu-se pesquisar este tema devido à importância de compreender quais currículos estão sendo materializados nas Escolas de Tempo Integral na cidade de Belém. **A problemática central é:** Quais currículos estão sendo efetivamente

implementados nessas escolas, considerando as atividades, práticas pedagógicas, metodologias e concepções subjacentes, e como essas práticas refletem um currículo com concepções humanistas que abordem a educação integral e a diversidade?

**As questões norteadoras desta pesquisa são:**

1. Quais são as características e componentes do currículo que está sendo praticado nas Escolas de Tempo Integral em Belém?
2. Quais concepções filosóficas e teóricas orientam as experiências curriculares nas escolas públicas de Tempo Integral em Belém?
3. Quais são os desafios e possibilidades na construção de uma integração entre saberes culturais e práticas curriculares que garantam o direito à educação integral, conforme previsto na LDB para a Educação Básica?

Nos anos 2000, mais especificamente de 2008, em diante começam a surgir novos paradigmas educacionais orientada pelos países desenvolvidos para os menos desenvolvidos, emergentes e subdesenvolvidos, inicia-se um processo de regulamentação da política brasileira advindo das necessidades da reestruturação produtiva do mercado de trabalho que demandou ajustes para toda região da América Latina, justificados pelos baixos índices educacionais e de eficiência, porém orientados para a alteração do papel do Estado, redução de gastos sociais e formação do novo estudante, trabalhador, que atenda às necessidades do mercado.

Demarcado por uma sociedade de classes e relações de poder, o Estado brasileiro assumiu, através do então governo Lula/Dilma (2003–2016), o papel de adequação à manutenção e orientação das decisões acordadas em âmbito macroeconômico, assim como elaborou estratégias para amenizar as desigualdades resultantes desse tipo de sociedade (capitalista). Implícito por uma nova concepção de Estado (“reformado”, mínimo) advindo das orientações internacionais, este atingiu diretamente o setor educacional, numa perspectiva contrária à educação como direito universal, contrapondo-se às lutas dos movimentos sociais e focalizando o atrelamento da educação escolar à proteção de crianças, adolescentes e jovens em risco social, articulando-se ao discurso da qualidade, o que tem descaracterizado o papel da escola pública.

Nos anos dois mil, mais especificamente de 2003 a 2016 nos novos governos

da época que fizeram um pacto de erradicar a pobreza, O Presidente Luis Inácio Lula da Silva e a Presidente Dilma Rousseff, colocaram em práticas as novas decisões econômicas com relação a Educação, as decisões vindas dos financiadores da educação e também desenvolveram políticas públicas educacionais, sociais que tinham a intenção de diminuir a desigualdade social. Viram a educação como Direito Universal de caráter assistencialista, objetivaram a educação escolar, mas especificamente a do tempo integral à proteção das crianças, adolescentes e jovens em risco social. A LDBEN no 9394/1996, se apresenta como principal instrumento legal da educação, aqui se falou na jornada ampliada, na LDBEN, foi sistematizada, regulamentada, nela se falou em ampliação do tempo escolar para o estudante, assim como a efetivação da escola de tempo integral, delimitando, norteando a gestão escolar, reorganizando a escola e o que ensinar.

A educação integral na escola pública, como abordada nesta dissertação, busca a formação completa do ser humano. Em 2023, os objetivos incluem cumprir as metas nacionais e promover a alfabetização por meio do Alfabetiza Pará. Essa educação se dá em um contexto socioeconômico diversificado, com alunos e comunidades de diferentes bairros de Belém.

O modelo de educação integral se insere em um processo histórico e social que define metas e condicionantes para alunos, professores e gestores. Além de cumprir as novas políticas educacionais, é essencial preparar os alunos para a vida e o trabalho. Portanto, é fundamental entender as múltiplas dimensões da educação no ambiente escolar e promover a troca cultural e de saberes entre realidades distintas, visando uma formação integral e uma educação de tempo estendido.

**Diante disso o objetivo geral desta pesquisa** foi analisar a relação entre o currículo oficial da Educação Integral e o currículo praticado nas escolas de Belém/PA, identificando como os saberes culturais permeiam as práticas educativas na garantia do Direito à Educação Integral. **Mais especificamente** mapear o currículo oficial implantado pelo Mec e a Resolução n-002/2012-GS/SEDUC; identificar que concepções filosóficas norteiam as experiências curriculares na escola pública do. Tempo Integral? E registrar novos saberes e práticas teóricas e metodológicas que surgiram a partir do Tempo Integral.

Compreendemos assim, que a Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade, marcada por intensas transformações: no acesso

e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional.

A estrutura do trabalho será organizada da seguinte forma: além desta Introdução, o segundo capítulo aborda diversos aspectos e contextos da educação integral no país. Inicialmente, examina o Programa Mais Educação como um indutor da educação em tempo integral, além de abordar a gestão do tempo, organização e espaço escolar necessários para essa modalidade de ensino. Em seguida, explora o conceito de escola de tempo integral e destaca a Escola Parque da Bahia como uma experiência pedagógica pioneira no Brasil. Aborda a experiência docente e as políticas de formação específica para professores de escolas de tempo integral, incluindo a formação continuada. Além disso, discute o conceito de centro de educação integral e o regime escolar de tempo integral, bem como o currículo e as políticas curriculares adaptadas para essa modalidade. Finalmente, analisa a legislação de base do tempo integral no Pará e o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) com sua abordagem interdisciplinar.

O terceiro capítulo, "O Aporte Teórico-Metodológico, que Fundamenta a Pesquisa", trata de uma investigação qualitativa baseada na Fenomenologia das Relações Sociais de Alfred Schutz, combinando revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo com professores de uma escola de tempo integral. A pesquisa destaca a importância da reflexão docente contínua, apoiando-se em Freire e Schutz para enfatizar a intersubjetividade e o contexto biográfico dos alunos na construção do currículo. Utiliza-se de entrevistas semiestruturadas e observação participante para entender a prática educativa, explorando metodologias diferenciadas e a dinâmica das relações no ambiente escolar. O estudo também considera as diretrizes curriculares e a implementação de escolas de tempo integral no Pará, analisando as práticas pedagógicas e a integração dos saberes culturais dos alunos e professores. Soma-se a eles as Considerações Finais, as Referências e os Apêndices.

## 2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A Escola de Educação integral é um conceito de educação que procura agir no desenvolvimento integral do ser humano. Ela se apoia em três pilares. O primeiro é o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, não só do ponto de vista intelectual, mas também no afetivo, no social e no físico, abrange todas as dimensões do ser humano. O segundo é a integração de tempos e espaços, com a inclusão de diversos atores no processo educativo. O Projeto do Tempo Integral é um projeto implantado em algumas escolas de Belém/PA. Sabemos que esse tipo de Educação não ocorre somente no âmbito do contexto da sala de aula, não só no prédio da Escola, mas também fora dos muros dessa.

A discussão sobre a educação integral, como um direito universal, especialmente para as classes populares, começou a ganhar destaque no Brasil na primeira metade do século XX. Nesse período, diversas correntes ideológicas promoveram visões distintas sobre a educação integral, incluindo católicos, integralistas, anarquistas e liberais.

Essa proposta de Educação já era citada no Manifesto dos Pioneiros , O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova almejava, como um dos pontos de partida, uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos, colocando, assim, homens e mulheres frente a iguais possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais, abolindo os privilégios de gênero ou mesmo de classe social. Também, inspirados nas ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey, o Manifesto da Educação Nova defendia o estabelecimento de uma relação intrínseca entre a escola, o trabalho e a vida, isto é, entre a teoria e a prática, em favor da reconstrução nacional (CURY, 1988).

Os católicos sustentavam que a sociedade deveria se aproximar mais de seu Criador e de sua essência, acreditando que a base da sociedade era a religião cristã católica. Eles argumentavam que a sociedade não deveria se apoiar em princípios liberais, mas sim nos fundamentos sobrenaturais da Revelação Divina (CURY, 1988).

Para essa corrente, a educação tinha a finalidade de remediar o mal intelectual, com a restauração sendo alcançada pela presença de Deus na escola. Acreditavam em uma educação que integrasse as duas dimensões do ser humano



— corpo e alma como inseparavelmente unidas. A "educação integral católica não deve desmembrar aquilo que está unido em um conjunto harmônico. Assim, não se deve separar a educação física da educação moral." (CURY, 1988 p.56).

Os católicos defendiam uma concepção de educação integral "baseada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, combinadas com uma disciplina rigorosa" (COELHO, 2009, p. 88). A visão de homem nessa abordagem era trina: Deus, Pátria e Família. A educação deveria abranger tanto o corpo quanto a alma, sem separar o corpo físico da alma.

O movimento anarquista promovia uma educação libertadora, destacando-a como central nas lutas diárias dos trabalhadores e visando a emancipação social, econômica e política. Rejeitavam a educação estatal, acreditando que ela perpetuava ideologias capitalistas. Em vez disso, defendiam uma educação abrangente para a classe operária, considerada essencial para o movimento. Os anarquistas elaboraram um projeto educativo com o objetivo de preparar os trabalhadores para a transformação social e a construção de uma sociedade socialista libertária, pautada na igualdade, autonomia e liberdade humanas.

Os integralistas promoviam a educação integral com base nos escritos de Plínio Salgado e nas produções dos militantes integralistas. Para eles, a Educação Integral tinha suas bases na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina, características que podem ser descritas como político-conservadoras (BRASIL, 2009). De acordo com Coelho (2005, p. 92 e 93), os integralistas:

a educação comportava aspectos que visavam ao homem por inteiro, não se limitando às atividades intelectuais. Ao contrário, levava em conta atividades esportivas, de moral e cívica e, ainda, atividades profissionais; os núcleos municipais congregavam diversas atividades socioeducativas, no afã de reproduzir seu ideário, consolidando, assim, uma concepção singular de educação integral.

[...] projeto de educação integral dos integralistas encontra-se no fato de estes prescindirem de um espaço formal para a realização de sua missão socioeducativa. Em outras palavras, percebemos que sua concepção de educação integral não dependia da construção de espaço próprio para sua consolidação. Ao contrário, ela se organizava em vários espaços educativos, fossem estes formais ou não formais.

O movimento integralista visava criar uma imagem idealizada da instituição educativa, que buscava a formação completa do indivíduo, englobando as dimensões intelectual, esportiva, moral, cívica e laboral. Semelhante aos católicos, os integralistas representavam uma perspectiva conservadora de educação integral

no Brasil.

Os liberais, conhecidos como reformadores e pioneiros da Educação Nova, advogavam por uma ruptura com a estrutura tradicional do sistema educacional. Eles argumentavam que os avanços nas ciências biológicas, psicológicas e tecnológicas demandavam uma nova abordagem para a educação brasileira. Para esses pioneiros, os objetivos da educação deveriam ser moldados pelas transformações econômicas e sociais em curso. Defendiam que a educação desempenhava uma função essencialmente pública, uma vez que:

Direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública (MANIFESTO, 1932, p.192).

Os Pioneiros da Educação Nova defendiam uma formação abrangente dos indivíduos, englobando atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e voltadas para a saúde. Eles enfatizavam que a educação deveria preparar os alunos para o progresso e o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, além de aspectos políticos e desenvolvimentistas (COELHO, 2009, p. 89). Essa abordagem configurava um princípio fundamental do pensamento liberal.

Os reformadores acreditavam que a escola deveria ser pública, gratuita, integral, obrigatória, laica e mista, e que a responsabilidade pela educação deveria recair sobre o Estado. Para eles, a educação representava uma "organização dos meios científicos de ação, visando direcionar o desenvolvimento natural e integral do ser humano nas diversas fases do crescimento" (CURY, 1988, p. 85). Entre os principais pensadores dessa corrente estavam Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Roque Spencer Maciel de Barros (1927-1999) e Cecília Meireles (1901-1964). Esses teóricos foram influenciados pelo pensamento pedagógico do norte-americano John Dewey.

Entre os vinte e cinco signatários do Manifesto da Educação Nova figuram nomes de proeminentes educadores, cientistas e intelectuais, envolvidos com movimentos de modernização educacional e cultural do Brasil, como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Roquette Pinto entre outros, fonte: Site do Inep em 1932, segundo o qual todo indivíduo tem direitos como: educação integral, escola para todos, escola única, gratuidade, obrigatoriedade e caráter biológico da educação. O Manifesto afirma ainda que é função social do Estado oferecer ao indivíduo Educação Integral,

de forma cooperada por todas as instituições sociais.

Para Anísio Teixeira, a escola eficaz deveria ser de tempo integral, tanto para os alunos quanto para os professores. Conforme Sousa (2015, p. 782), nas escolas assim concebidas, a "concepção curricular implantada baseava-se em uma formação integral do homem, sem, contudo, propor uma ruptura com a ordem política; seu compromisso era com a manutenção da ordem para o progresso ideal liberal".

Inaugurado em 21 de setembro de 1950, o Centro revolucionou as propostas educacionais no país e deu projeção nacional ao seu idealizador, o baiano Anísio Teixeira. Faziam parte, das suas propostas de ensino, a realização de cursos de corte e costura, marcenaria e trabalho sobre couro, além de cursos de arte com a participação de artistas como Mário Cravo e Carybé, autores de alguns gigantescos painéis que ornamentavam as instalações da escola. Carybé, que era argentino, no mesmo ano de sua atuação na escola, 1950, mudou-se definitivamente para Salvador, onde residiria até sua morte.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1955, conhecido como a Escola Parque de Salvador, é uma instituição de ensino localizada nos bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo, em Salvador (Bahia). É considerada uma instituição de ensino pioneira no país por trazer, em sua gênese, a proposta então revolucionária de educação profissionalizante e integral voltada para as populações mais carentes. Teve, por idealizador, o pedagogo Anísio Teixeira e foi concretizada no governo de Otávio Mangabeira. Seu nome homenageia o médico, professor, linguista e educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro, também conhecido pela polêmica mantida com Rui Barbosa, seu ex-aluno, acerca da revisão ortográfica do Código Civil Brasileiro.

A Escola Parque, cujo fundamento e método defendem a educação como processo constante de reorganização e reconstrução de experiências, serviu de inspiração para uma iniciativa similar de mesmo nome na cidade de São Paulo nos idos de 1947 que, por sua vez, influenciou fortemente os projetos arquitetônicos dos 21 Centros Educacionais Unificados construídos em São Paulo no início do século XXI. Segundo alguns estudiosos, a escola também teria inspirado a criação dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro durante a década de 1980 pelo então secretário estadual de educação Darcy Ribeiro.

### Imagem 1 - Escola Parque das superquadras sul 307 e 308 – 1960



Fonte: site do INEP em 15/06/2023.

A valiosa contribuição de Anísio Teixeira para a implantação de políticas de ampliação da permanência dos estudantes na escola foi inestimável, conforme aponta Cavaliere (2010, p. 259):

A forma como o autor concebeu a educação integral e a escola de tempo integral é fonte imprescindível para uma abordagem do tema que se mantenha orientada pelo sentido de democratização da realidade educacional brasileira.

Silva (2018), em sua tese de doutoramento sobre o tema, corrobora a afirmação de Cavaliere (2010) ao afirmar que:

Após realização de pesquisas, tanto em sua obra, quanto em livros e textos que foram escritos sobre ele e, por fim, em trabalhos acadêmicos sobre educação integral, em todos encontramos subsídios que nos permitem concluir que Anísio Teixeira é o maior idealizador e, portanto, a maior referência na luta por uma educação pública de qualidade, igualitária, laica, de dia inteiro, que vise a formação plena de nossas crianças e jovens (p. 74).

A partir dessa experiência e com base nos pressupostos de Anísio Teixeira, diversas políticas de educação integral e de escola em tempo integral foram implementadas em diferentes contextos e momentos históricos no país.

#### **2.1 Educação Integral: o direito a uma educação pública plena**

Atrelado ao conjunto de garantias de direitos, o movimento em prol de uma educação pública de qualidade tem destacado a educação integral como um tema central. Esse tópico tem ganhado crescente relevância no debate público nacional, especialmente com a implementação das políticas educacionais durante os governos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014), sendo respaldado pelo

Plano Nacional de Educação (PNE).

A educação integral tem como principal objetivo garantir o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, proporcionando múltiplas oportunidades de aprendizagem através da ampliação do tempo e do acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias, entre outros. No entanto, ao longo da história, as experiências de educação integral no Brasil têm apresentado uma forte característica assistencialista, visando atender as comunidades mais vulneráveis e economicamente excluídas, promovendo o pleno direito à formação escolar para essa parcela da sociedade. Estudos de Paro (2009), Gadotti (2009) e Carvalho (2006) afirmam que tais programas têm um papel social reparador e assistencialista.

Atualmente, várias prefeituras e estados têm implementado experiências de escola em tempo integral, fundamentadas nas diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e refletidas nos Planos Municipais de Educação (PMEs) e nos Planos Estaduais de Educação (PEEs). Essas iniciativas se intensificaram significativamente na última década, especialmente com a criação do Programa Mais Educação (PME) em 2007.

Como discutido no capítulo anterior, o Programa Mais Educação surgiu a partir da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, regulamentada pelo Decreto nº 7.083/2010, e está integrado às iniciativas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esta iniciativa se destacou por envolver não apenas o Ministério da Educação (MEC), mas também os Ministérios da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, além da Secretaria Nacional de Juventude, em uma abordagem intersetorial. A partir de 2010, o Programa também passou a contar com o apoio do Ministério da Defesa.

A proposta do Programa Mais Educação inclui fundamentos da educação integral e tem como objetivo induzir e estimular o surgimento de políticas públicas nesse sentido em todo o país, abrangendo os diferentes entes responsáveis pela educação pública. “O Mais Educação foi pensado como uma política indutora de extensão de jornada para, no mínimo, sete horas diárias e para a formação integrada”, afirma Jaqueline Moll (2013).

Ao longo da construção da política pública de educação integral no Brasil, observamos a persistente presença de uma confusão conceitual entre ampliação da jornada escolar e educação integral. Em sua maioria, os responsáveis pela pasta da educação pública cometem esse engano ao elaborarem seus projetos pedagógicos

ou planos de educação, partindo da perspectiva equivocada de que basta aumentar a jornada escolar para se implementar a educação integral.

Nesse contexto, Miguel Arroyo chama a atenção ao defender a Educação Integral como uma elevação da "consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos- espaços de seu viver, de socialização". Ao mesmo tempo, o autor alerta para os riscos de uma Educação Integral de baixa potência, afirmando que: "[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação" (ARROYO, 2012, p. 33).

Programas de Educação Integral contam com apoio na legislação brasileira, uma vez que o direito ao pleno desenvolvimento das pessoas está implicitamente presente nos principais marcos legais educacionais do país. Paralelamente, municípios e estados têm desenvolvido mecanismos jurídicos, buscando a aprovação de leis locais que sustentem a criação de políticas públicas de educação integral.

Neste contexto, Arroyo (2013) aponta que, embora o Brasil não tenha alcançado os mesmos resultados que os países europeus na implantação do Estado de Bem-Estar Social, desde a década de 1980, é possível observar um conjunto de articulações que resultaram em manifestações em favor do direito à igualdade. Passeatas em defesa da educação pública, contra a exploração do trabalho infantil, contra a pedofilia, e pela luta pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, dos direitos civis dos homossexuais e das mulheres, até as recentes manifestações dos jovens – o chamado "outono brasileiro" – são expressões da vontade popular.

Além disso, a luta pela democratização da educação, pela reforma agrária, bem como os movimentos sindicais protagonizados por inúmeras categorias profissionais na década de 1980, exemplificam o desejo de transformações que tomou conta do Brasil a partir da segunda metade do século XX, fundamentado na noção de direitos humanos como um direito fundamental. Essas lutas continuaram ao longo das últimas décadas do referido século, tornaram-se mais amenas durante a primeira década do século XXI e, atualmente, organizações sociais, sindicais e o cidadão comum voltam às ruas para lutar contra a perda de direitos e contra a corrupção que assola os poderes constituídos no país.

## 2.2 A Educação Integral e os Novos Sujeitos Sociais e os Novos Direitos Civis

Após a abertura para a democratização, efetivada na década de 1980, o Brasil testemunhou grandes lutas sociais em busca da garantia de direitos, especialmente para os grupos historicamente mais vulneráveis e excluídos de nossa sociedade. A partir da Constituição Federal de 1988, encontramos bases legais sólidas para a construção de uma sociedade mais inclusiva, humana e cidadã.

Arroyo (2013) chama a atenção para os novos sujeitos que adentram nossas escolas, afirmando que são filhos dos movimentos sociais que, historicamente, lutam pela garantia de direitos. Esses movimentos batalham por uma educação pública de qualidade, por terra, teto, saúde, transporte e segurança, além de defenderem os direitos das mulheres, crianças, idosos e homoafetivos. Eles também se dedicam à proteção do meio ambiente e à sustentabilidade, e combatem o preconceito, a exploração e a exclusão. São essas lutas, travadas por coletivos de diversos segmentos, que têm proporcionado importantes ganhos legais para o cidadão brasileiro.

No que diz respeito a esses direitos e à educação integral, faremos uma breve análise dos marcos legais que garantem direitos aos cidadãos brasileiros, buscando estabelecer conexões com a educação integral. O objetivo é promover a formação de uma sociedade composta por novos sujeitos sociais, baseada no reconhecimento de uma cidadania fundamentada em direitos.

Na Constituição Federal de 1988, a discussão sobre a educação integral é apresentada de maneira "subliminar", sendo "deduzida" a partir de: i) a educação como um dos dez direitos sociais fundamentais (art. 6); ii) a definição da educação como um direito que promove o "pleno desenvolvimento da pessoa, fundamental para a cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho" (art. 205)

(MENEZES, 2009, p. 70). É nesse contexto que Menezes (2009) afirma o direito de todos a uma educação integral, ou seja, a uma educação com múltiplas funções.

A partir da Constituição Federal, foram elaborados outros dispositivos legais que possibilitam a construção de uma educação integral humanizadora e inclusiva. Dentre esses dispositivos, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. No Capítulo V, o ECA afirma:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Dentro do espectro legal, podemos citar também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). No ensino fundamental, a LDB articula o artigo 2º, que menciona o "pleno desenvolvimento do educando", reiterando o princípio defendido na Constituição Federal. Além disso, os artigos 34, parágrafo 2º, e 87, parágrafo 5º, abordam a progressiva ampliação do tempo escolar, embora isso fique a critério dos estabelecimentos de ensino. Embora a LDB não especifique exatamente como essa jornada deve ser ampliada, o artigo 3º, incisos X e XI, oferece algumas diretrizes, respectivamente: "Valorização da experiência extraescolar" e "Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais".

As lutas e movimentos sociais também conquistaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – CNE/CP nº 2/2012, de 18 de junho de 2012. Essa diretriz define que a educação para a cidadania inclui a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global. O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é usado para especificar um tipo de educação, mas se configura como um elemento estruturante que delimita um campo político de valores e práticas. Isso mobiliza atores sociais comprometidos com uma prática político-pedagógica transformadora e emancipatória, capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

Destacamos com maior ênfase a aprovação, em 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa orientar as políticas educacionais brasileiras para a próxima década. Pela primeira vez na história, tivemos uma lei educacional elaborada por milhares de contribuintes, pois o projeto surgiu da sociedade civil organizada após conferências regionais, estaduais e nacional. O projeto foi protocolado na Câmara dos Deputados, onde sofreu algumas modificações, mas grande parte da vontade da sociedade civil foi preservada após a aprovação da lei.

Uma das metas do PNE trata especificamente da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. A Meta 6 estabelece que, nos próximos 10



anos, a educação brasileira deve oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% das matrículas da Educação Básica.

Constatamos que, no âmago dessa conjuntura, as lutas e conquistas legais representam apenas um passo na direção da transformação profunda das características estruturais da sociedade e da educação no Brasil. A incorporação dos direitos na esfera legal é uma etapa dessa luta. A segunda medida, que decorre dessa, é buscar transformar os direitos legais, arduamente conquistados, em práticas políticas reais, convertendo os direitos proclamados em ações sociais efetivas (NUNES, 2013).

Além dos direitos conquistados, temos o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Esse estatuto visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, com o objetivo de garantir sua inclusão social e cidadania. Após anos de lutas pela inclusão das pessoas com deficiência, hoje essa garantia está formalmente estabelecida.

Por fim, para reconhecer os direitos dos travestis e transexuais e afirmar sua identidade, temos o Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Este decreto estabelece diretrizes para o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais na administração pública federal direta. O trecho inicial do decreto é o seguinte:

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, considera-se: I - nome social – designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida; e II - identidade de gênero - dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito à forma como se relaciona com as representações de masculinidade e feminilidade e como isso se traduz em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento.

O conceito de gênero está fundamentado em parâmetros científicos que produzem conhecimentos sobre o mundo e busca identificar processos históricos e culturais que classificam as pessoas com base nas categorias de feminino e masculino. O século XX e as décadas recentes do século XXI testemunharam avanços significativos no reconhecimento da plenitude da condição humana em toda sua diversidade.

Todas essas conquistas estão sistematizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2014. A necessidade de atualizar essas diretrizes surgiu da constatação de que as modificações anteriores – como a expansão do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito para crianças e adolescentes de quatro a 17 anos – tornaram as diretrizes anteriores defasadas. Essas mudanças ampliaram significativamente os direitos à educação das crianças e adolescentes, assim como daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na faixa etária apropriada para frequentar a escola.

Diante dessa nova realidade e com o objetivo de subsidiar a formulação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas. Esses eventos contaram com a participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e pesquisadores da área. As discussões resultaram nas novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que visam orientar o planejamento curricular dos sistemas educativos em seus diversos níveis (municipal, estadual e federal). Essas diretrizes buscam garantir que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade de estudar possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade adequada à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

Por isso, além das Diretrizes Gerais para a Educação Básica e suas respectivas etapas — Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio — o documento inclui diretrizes e resoluções específicas para diversas áreas, tais como: Educação no Campo, Educação Indígena, Educação para a Comunidade Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (incluindo aqueles em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais), e Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Também são abordadas as diretrizes curriculares para Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Acreditamos que essas conquistas jurídicas e as recentes materializações institucionais colocaram a questão da Educação Integral e da organização de uma

Escola de Tempo Integral além do âmbito idealista dos debates. Hoje, essas são propostas desafiadoras e necessidades sociais cada vez mais urgentes. A inclusão da Educação como Direito e do Direito à Educação, evidenciada pelo ciclo de novas diretrizes legais e a homologação de novos direitos civis — frutos de décadas de luta pela reconstituição do estado democrático de direito (1985-2016) — indica que a Educação Integral deve ser considerada uma política estrutural. Esse enfoque busca planejar uma educação e uma escola inclusiva para todos, com ênfase na formação e desenvolvimento humano como um direito, e na cidadania democrática e participativa como uma realidade.

### **2.3 O Programa Mais Educação: foi um programa indutor de educação em tempo integral**

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, amplia a oferta educativa nas escolas públicas através de atividades optativas agrupadas em macrocampos, tais como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. A Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, define as considerações, finalidades, objetivos e características do PME. No Parágrafo único do Artigo 1º, afirma que:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia de proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciênciacorporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes (BRASIL, 2007).

Como proposta de uma política indutora para a educação em tempo integral, o Programa Mais Educação visava contribuir para a melhoria da aprendizagem através da ampliação do tempo e da permanência de crianças, adolescentes e jovens em escolas públicas. Isso é feito por meio da oferta de educação básica em tempo integral, conforme estabelecido pelo Decreto nº 7.083/2010, Art. 1º.

O Programa Mais Educação tinha como objetivo fomentar atividades para

melhorar o ambiente escolar, com base em estudos realizados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e nos resultados da Prova Brasil de 2005. Destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola (IEE)”, um indicador que mede o impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado dos alunos, através da análise das informações socioeconômicas do município em que a escola está localizada. Por isso, a área de atuação do programa foi inicialmente direcionada para atender, de forma prioritária, as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) situadas em capitais e regiões metropolitanas.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece em sua sexta meta a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, visando atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014). A meta 6 propõe uma ampliação gradual da jornada escolar diária nas escolas públicas brasileiras. Atualmente, a educação em tempo integral ganhou relevância no Brasil, com diversas iniciativas impulsionadas tanto pelo governo quanto por organizações da sociedade civil, com o objetivo de melhorar o ensino público e enfrentar as desigualdades sociais e educacionais existentes no país (SOUSA; ESPIRITO SANTO; BERNADO, 2015).

No Brasil, diversos grupos com diferentes tendências e correntes discutiram a educação integral ao longo do tempo. Entre esses grupos, os católicos defendiam uma abordagem de educação integral que englobava atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, com uma disciplina rigorosa. Já nos anos 1930, Anísio Teixeira se destacou por suas reflexões e implementações em instituições públicas, com um dos seus objetivos sendo a promoção de uma formação completa que se aproximava do conceito de "educação integral". Teixeira advogava por um currículo que integrasse atividades cognitivas, físicas e estéticas, além de um horário escolar que possibilitasse uma boa alimentação (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2009; MAURÍCIO, 2014).

Coelho (2009) argumenta que a educação integral abrange não apenas a ampliação do tempo escolar, mas também a formação e informação necessárias para a construção de uma cidadania responsável e participativa. A autora defende uma abordagem educacional que integre as atividades educativas, em vez de fragmentá-las, contrastando com a maneira como alguns programas implementados no país têm abordado a questão.

Paro et al. (1988) destacam que existe um acervo mínimo de conhecimento cultural, científico e tecnológico, produzido ao longo da história, ao qual todos os indivíduos devem ter acesso, independentemente de sua classe social. A escola, como um espaço sociocultural, é onde o aluno vivencia experiências coletivas e forma uma concepção de mundo, sociedade e humanidade. No entanto, o autor defende que as propostas de ampliação da jornada escolar devem priorizar a

universalização da educação, garantindo acesso, permanência e apropriação efetiva do conhecimento sistematizado para amplas camadas da população trabalhadora, que historicamente têm sido privadas desse acesso.

A ampliação do tempo escolar tem uma importância crucial na utilização pedagógica das horas adicionais em que as crianças permanecem na escola. Segundo Cavaliere (2009), este período, durante o qual as crianças e adolescentes estão sob a responsabilidade da escola, seja dentro ou fora de suas instalações, pode fortalecer a escola como um centro de socialização e disseminação cultural. É fundamental que a ampliação do tempo escolar seja acompanhada de um projeto que não apenas se alinha com o processo educativo local, mas também esteja integrado aos contextos sociais.

Cavaliere (2009) destaca que no Brasil, a ampliação do tempo escolar tem se manifestado sob duas vertentes principais. Em vez de apresentar esses modelos como cristalizados ou antagônicos, a autora propõe uma reflexão sobre como os recursos públicos têm sido investidos em ambas as direções, evidenciando a necessidade de uma abordagem crítica e contextualizada para maximizar os benefícios da educação em tempo integral,

nomearemos um modelo como escola de tempo integral o outro como aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (p. 53).

Por fim, e apesar de não esgotar a temática amplamente discutida desde os anos 80 e ainda relevante, Paro et al. (1988, p. 17) afirmam que “os projetos de escola pública de tempo integral parecem constituir, no momento presente, tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de políticas sociais – a da educação e a da promoção social”.

Uma política pública que visava induzir a implantação da educação em tempo integral pelos estados e municípios foi o Programa Mais Educação (PME). Diversos programas em níveis municipal e estadual desenvolvem projetos de tempo integral nas escolas, apresentando experiências muito variadas. Em âmbito nacional, o Programa Mais Educação, criado em 2007 pela Portaria Interministerial n.º 17/2007,

tinha o objetivo de promover a formação integral dos alunos da rede pública de ensino básico. Este programa parecia alinhar-se com a segunda perspectiva apresentada por Cavaliere (2009) do “aluno em tempo integral.

Ampliar o tempo dos discentes sob responsabilidade da escola é crucial para promover equidade e melhorar a qualidade da educação brasileira. Contudo, é essencial considerar que a educação em tempo integral vai além da mera extensão da jornada escolar. Ela deve oferecer múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologia. Para que essa ampliação seja efetiva, as atividades devem ser planejadas com intenção pedagógica e estar articuladas com o projeto político-pedagógico da escola. Dessa forma, a educação integral pode realmente proporcionar uma formação mais completa e enriquecedora para os estudantes (SOUSA; ESPÍRITO SANTO; BERNADO, 2015).

## **2.4 Gestão do tempo, organização e espaço escolar na educação integral**

As recentes políticas públicas educacionais refletem uma compreensão crescente sobre a necessidade de reinventar a identidade da escola brasileira. A intenção é promover uma ação socialmente integradora que visa reduzir as desigualdades educacionais, melhorar a qualidade do ensino e garantir acesso universal às escolas públicas. Neste contexto, a educação integral propõe não apenas a ampliação da jornada escolar, mas também o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, a educação integral em tempo integral deve ser vista como um modelo integrado, que combina a extensão do tempo de permanência na escola com uma abordagem pedagógica que favoreça o desenvolvimento completo dos estudantes.

Apesar das diversas experiências de educação integral implementadas nas escolas brasileiras ao longo dos anos, as melhorias na oferta educacional ainda são limitadas. Os desafios relacionados à formação docente, à gestão do tempo, à organização e à utilização dos espaços escolares continuam a ser obstáculos significativos, como evidenciado na escola pesquisada, EEAFV. Esses fatores são cruciais para possibilitar o desenvolvimento integral dos indivíduos, e, portanto, devem ser cuidadosamente considerados e abordados para que a educação integral possa alcançar seu pleno potencial.

Assim, afirma Cavaliere (2009):

O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intraescolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver

uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado". (p. 58).

A criação de uma escola equitativa, democrática e inclusiva exige não apenas a expansão do tempo escolar, mas também a presença de profissionais bem preparados, um currículo alinhado com a realidade dos alunos e espaços adequados para a realização das atividades. Essas medidas visam assegurar a permanência dos alunos na escola e impactar positivamente sua formação integral. No entanto, a EEAFV enfrenta o desafio de não conseguir atender a todas essas necessidades. Portanto, a pesquisa busca coletar informações que possam orientar as ações na escola para superar essas dificuldades.

A próxima seção descreve os métodos do estudo, incluindo os eixos de análise e os instrumentos de pesquisa, que serão empregados para analisar os dados coletados durante a pesquisa de campo.

## **2.5 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

A educação de tempo integral envolve a ampliação do período em que as crianças permanecem na escola, indo além do ensino regular de um único turno para incluir atividades complementares. Esse modelo visa atender de maneira abrangente todas as necessidades dos alunos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) aborda essa ampliação da jornada escolar, especialmente nos artigos 34 e 87, que estabelecem o aumento progressivo da carga horária escolar.

Portanto, observa-se um aumento significativo na responsabilidade da escola com a educação de tempo integral. Este modelo visa não apenas suprir necessidades sociais cotidianas, mas também melhorar os resultados educacionais, reduzindo a evasão e a repetência por meio da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Além disso, oferece um ambiente seguro e estruturado para as crianças enquanto seus pais trabalham, evitando que fiquem desamparadas nas ruas.

Refletindo sobre educação integral e educação de tempo integral, é crucial

desenvolver uma nova conceitualização que busque integrar ambos os conceitos. Quando programas educacionais promovem a ampliação do tempo escolar, é fundamental que essa prática inclua ações que promovam o desenvolvimento integral do indivíduo. Simplesmente estender o turno escolar não garante, por si só, uma educação de qualidade; é essencial que o tempo adicional seja utilizado de forma a contribuir para o crescimento global dos alunos, englobando aspectos acadêmicos, sociais, emocionais e culturais.

Que a ampliação da carga horária na escola resulte em um aumento das oportunidades para o desenvolvimento integral dos alunos, oferecendo atividades que transcendem a simples instrução e que abordem aspectos culturais e artísticos do ambiente em que os alunos estão inseridos. Além disso, é fundamental incluir iniciativas voltadas para a manutenção da saúde, práticas esportivas e preparação para o trabalho, de forma articulada. Essas atividades devem contribuir para o pleno exercício da cidadania e capacitar os alunos a se tornarem autores de suas próprias histórias, conforme afirmado por Hora e Coelho (2004, p. 9):

Essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora.

Uma educação que valoriza a formação do indivíduo como um sujeito histórico deve buscar a educação integral em tempo integral. Quando se menciona “tempo integral”, isso deve significar um aumento de oportunidades para um desenvolvimento mais amplo, e não apenas “fazer mais do mesmo em um período maior”. Caso contrário, há o risco de apenas ampliar o que já existe, sem efetivamente promover melhorias significativas na qualidade da educação. Isso pode ser perigoso, pois pode resultar em simplesmente intensificar as deficiências do sistema atual, em vez de oferecer um avanço real (PARO, 2009, p.3).

Segundo Coelho (2009), discutir educação integral também implica considerar o tempo ampliado/integral na escola. Com a extensão do tempo escolar, torna-se viável conceber uma educação que abranja tanto formação quanto informação, além de incluir diversas atividades, além das tradicionais atividades escolares, visando a construção de uma cidadania participativa e responsável.

Vale destacar que a relação entre o tempo e a escola não é recente, mas



remonta a um contexto social antigo. Thompson (1998), ao abordar o processo de reordenamento da organização do tempo imposto à sociedade pela Revolução Industrial, menciona a escola como uma instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o 'uso-econômico-do-tempo'. O autor apresenta diversos trechos de documentos da época que descrevem a escola como um lugar destinado a retirar as crianças das ruas, proporcionar-lhes disciplina, hábitos de trabalho e ordem.

Atualmente, entre as diferentes maneiras como a sociedade organiza o tempo, Cavaliere (2002b) destaca o tempo de escola, que, segundo ela, é a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização temporal da vida em família e na sociedade em geral.” Isso sublinha a importância que o tempo de escola tem na organização do tempo social. Cavaliere (2002b) caracteriza as dimensões do tempo de escola em três níveis: O primeiro, de caráter macroestrutural, é constituído pela duração do ciclo de escolarização, sua organização em etapas e obrigatoriedade; o segundo nível, que a autora denomina intermediário, é aquele que é “parcialmente regulado em âmbito macro, mas administrado pelos estabelecimentos escolares de acordo com suas especificidades, é constituído pela duração e organização da jornada, da semana e do período letivo”; o terceiro nível, microestrutural, “é o da sala de aula, isto é, da dinâmica do tempo no trabalho do professor com seus alunos”. Neste aspecto, Cavaliere (2002b, p. 4-5) adverte:

Lidar com o tempo de escola, ou seja, alterá-lo, reduzi-lo, ampliá-lo, não é mero acerto técnico, mas ação com implicações político-culturais de grande alcance. Na prática, a organização do tempo escolar ultrapassa as questões de ensino e aprendizagem, isto é, da instrução escolar propriamente dita e condiciona um espectro muito mais amplo da vida das crianças e adolescentes. Os deslocamentos, a alimentação, o sono, o lazer, a convivência familiar orbitam a organização temporal da jornada escolar.

Ao discutir a concepção de tempo adotada pela sociedade contemporânea, Vieira (2016) demonstra que nossas percepções de tempo e a forma como organizamos a vida em sociedade em relação ao espaço e ao tempo nos levaram a desrespeitar os ritmos circadianos. Não comemos ou descansamos quando nosso corpo necessita, pois estamos condicionados pelos sincronismos impostos pelo ritmo social, como a hora de levantar, almoçar ou jantar, sempre ajustados às imposições globais.

De acordo com o autor, algo semelhante ocorre com o tempo escolar, pois ao ingressarmos no sistema educativo, aprendemos a importância da pontualidade, da

necessidade de cumprir os tempos de realização de tarefas, havendo penalizações para os incumpridores (VIEIRA, 2016, p. 517).

O autor argumenta que a segmentação de saberes e disciplinas, assim como a divisão do tempo em blocos na escola, também têm o propósito de treinar os alunos em processos de otimização do tempo. Para ele, o próprio tempo possui uma capacidade avaliativa:

Este processo de aquisição de conhecimento Trivium é particularmente relevante em momentos formais de avaliação, onde a limitação temporal tem particular importância, pois os alunos devem mostrar o que sabem dentro do intervalo de tempo que lhes é dado para o fazerem. Ou seja, não basta saberem, têm de conseguir mostrar que sabem no tempo que lhes é concedido [...] (VIEIRA, 2016, p. 523-524).

De acordo com Vieira (2016), a escola está encarregada de treinar os alunos para as regras temporais impostas pela sociedade. Assim, desde cedo, as crianças são submetidas aos ritmos determinados pela escola. O autor parafraseia Gimeno Sacristán (2008), destacando o papel da campainha-relógio como um símbolo dessa regimentação temporal:

[...] o toque da campainha da escola tem um poder educador, na medida em que tem a capacidade de uniformizar os ritmos das crianças e dos jovens; a consulta sistemática do relógio, por parte dos alunos, durante as aulas, indicia que este tempo lhes é imposto e que não o entendem como seu [...] (VIEIRA, 2016, p. 526).

Portanto, Vieira defende que o tempo escolar deve ser compreendido como um recurso, não como um meio. Se, na ação docente, o tempo escolar for considerado um meio, o aluno fica subordinado a ele, e o seu tempo de aprendizagem torna-se secundário. O aluno que necessite de mais tempo para aprender do que a escola lhe concede será rotulado como lento, desinteressado, distraído ou incapaz de aprender. Por outro lado, ao tomar o tempo escolar como um recurso, permite-se ao aluno que o gerencie de acordo com suas necessidades, respeitando seu próprio ritmo de aprendizagem (VIEIRA, 2016).

Em sua abordagem sobre a temática, Parente (2010) identifica a existência de diferentes tempos escolares, diferenciando-os em três configurações: tempos de escola, tempos de escolarização e tempos na escola. Segundo Parente (2010, p. 139), a organização desse tempo vem se transformando historicamente de acordo com modificações sociais, uma vez que “[...] a forma como a escola se organiza, ou seja, o seu tempo é decorrente das construções e necessidades históricas que a

determinaram. Necessidades advindas dos processos históricos, sociais e culturais.

Parente (2010) define tempos de escola como o período de início e duração convencionado por uma sociedade para a escolarização de seus indivíduos. Segundo ela, "a definição de uma idade específica para frequentar a escola está diretamente associada à função social que a escola desempenhou e desempenha na sociedade e ao próprio papel da educação na formação dos indivíduos.

Para a autora, a idade de inserção das crianças na escola tem mudado ao longo do tempo, refletindo as necessidades e demandas de cada época em relação à escola. Ela observa que há uma associação natural entre a condição de infância e a figura do aluno. No entanto, destaca que as crianças escolarizadas variam conforme o contexto social em que estão inseridas e propõe que o entendimento das diferentes infâncias deve ser central na construção da escola. Ela sugere que diferentes concepções de infância devem moldar diferentes modelos de escola e que a compreensão dessas variações na infância deve influenciar a organização dos tempos escolares, levando em conta as necessidades histórico-sociais de cada período (PARENTE, 2010).

Para Parente (2010), os tempos de escolarização referem-se à maneira como o período destinado à escolarização de um indivíduo é estruturado. A autora observa que a autonomia dos entes federativos e a liberdade das instituições privadas têm levado ao desenvolvimento de diversas formas de organização dos tempos de escolarização no Brasil.

Entre as formas de organização do tempo escolar, Parente (2010) destaca o modelo seriado como o mais predominante. Neste modelo, o tempo de escolarização é estruturado em séries anuais que seguem o ano letivo. Este sistema, que se consolidou ao longo do tempo, preserva as principais características da escola tradicional, estabelecidas desde a Idade Moderna.

Conforme Parente (2010), o modelo seriado é sustentado por processos de avaliação que têm como objetivo verificar o aproveitamento adequado dos períodos de estudo. Esse sistema indica se o aluno pode prosseguir no processo de escolarização ou se precisa repetir o tempo não bem aproveitado. Dessa forma, o modelo apresenta uma característica seletiva e excludente, não levando em conta a progressividade dos tempos de vida dos sujeitos da prática educativa. Essa organização do tempo escolar gerou processos e práticas significativos dentro das instituições de ensino, os quais são extremamente difíceis de substituir ou eliminar

(PARENTE, 2010).

Parente (2010) destaca que a reprovação, a evasão escolar e a distorção série-idade são problemas causados pelo sistema seriado de educação no Brasil, refletindo suas concepções seletivas. Segundo a autora, esses processos são marcantes na vida do aluno, pois a fragmentação da educação básica em séries escolares, por exemplo, não leva em consideração o respeito às temporalidades dos sujeitos.

Parente (2010) aborda os tempos na escola como a lógica temporal que define e organiza o funcionamento interno da instituição. A autora enfatiza que, embora as políticas educacionais influenciem significativamente a organização escolar, a escola, enquanto instituição versátil, vai além de ser um simples reflexo dessas políticas. Ela desenvolve seus próprios valores e concepções, podendo manter lógicas históricas, fomentar ações políticas, transgredir normas e inovar diante das condições estruturais e conceituais existentes.

Parente (2015) critica a definição da carga horária escolar no Brasil, observando que a opção histórica de considerar o mínimo de quatro horas de trabalho pedagógico como o máximo de tempo diário de escolarização resultou em uma estrutura limitada. Atualmente, o termo "integral" é utilizado para descrever escolas que ampliaram a jornada escolar para um mínimo de 7 horas diárias, buscando compensar essa limitação histórica.

Cavaliere e Mauricio (2012, p. 252) classificam como "jornada escolar ampliada" os casos em que a carga horária escolar excede as quatro horas diárias mínimas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mesmo que apenas em alguns dias da semana. Por outro lado, utilizam os termos "tempo integral" ou "horário integral" para se referir às jornadas escolares que têm uma duração mínima de sete horas diárias, abrangendo todos os dias da semana.

Atualmente, as escolas estão assumindo responsabilidades que transcendem a mera instrução escolar, incluindo atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação e cuidados essenciais. Essas funções adicionais são consideradas indispensáveis para que o trabalho específico voltado para a instrução escolar seja viável, refletindo uma abordagem mais ampla e integrada do papel da escola na vida dos alunos (CAVALIERE, 2002, p. 249).

A autora observa que a ampliação das funções da escola, para cumprir um papel sócio integrador, decorre mais de uma necessidade urgente da realidade do

que de uma escolha deliberada por parte das políticas educacionais. No entanto, a formalização desse fenômeno pelos sistemas educacionais e sua incorporação nas políticas públicas inevitavelmente envolverá decisões e concepções políticas. Isso significa que, enquanto a prática escolar pode se beneficiar de aspectos inovadores e transformadores, ela também corre o risco de acentuar aspectos reguladores e conservadores presentes nas instituições (CAVALIERE, 2002).

A autora vê o tempo integral como um importante aliado na formação de indivíduos dentro da perspectiva pragmática de educação integral. No entanto, ela destaca que, além de definir currículos compatíveis, é essencial preparar uma infraestrutura adequada, que inclui espaços, profissionais e uma organização eficiente do tempo. Em uma escola de tempo integral, atividades relacionadas às necessidades diárias, como alimentação, higiene e saúde, bem como cultura, arte, lazer e organização coletiva, são amplificadas e ganham uma dimensão educativa. Em contraste, uma escola com jornada parcial, focada predominantemente em conteúdos

escolares e com uma rotina otimizada e limitada, tem menos capacidade de proporcionar esse tipo de vivência enriquecedora (CAVALIERE, 2007).

A autora ilustra as diferenças nas concepções e decisões políticas sobre a educação em tempo integral através de várias justificativas para a ampliação da jornada escolar: (a) ampliar o tempo escolar para obter melhores resultados educacionais, dado que uma maior exposição às atividades e rotinas escolares pode beneficiar os alunos; (b) ajustar o tempo escolar para responder às novas condições da vida urbana, às necessidades das famílias e, especialmente, às demandas das mulheres no mercado de trabalho; e (c) considerar a ampliação do tempo escolar como parte de uma mudança na visão da educação, refletindo um novo papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007).

De acordo com Cavaliere (2007), os modelos de escola em tempo integral no Brasil podem ser classificados em quatro concepções distintas: assistencialista, autoritária, democrática e multisetorial. No entanto, é possível que essas abordagens se sobreponham ou se combinem dentro de um mesmo projeto escolar.

Cavaliere (2007) aponta que a concepção assistencialista é a mais predominante entre os modelos de escola em tempo integral. Nesta visão, a escola é percebida como uma instituição destinada a alunos de contextos desfavorecidos, com o objetivo de suprir deficiências gerais na formação dos estudantes. A ênfase

está mais na ocupação do tempo e na socialização primária do que no conhecimento acadêmico em si, atuando como um substituto da família.

Cavaliere observa que, na concepção assistencialista, é comum o uso do termo “atendimento” para descrever a função da escola. Nesse contexto, a escola não é vista como um espaço de saber, aprendizado ou cultura, mas sim como um lugar onde crianças das classes populares recebem "atendimento" semelhante ao que se dá aos "doentes" (CAVALIERE, 2007).

Cavaliere (2007) descreve a concepção autoritária da escola de tempo integral como uma instituição voltada para a prevenção do crime, onde a permanência na escola é considerada sempre preferível a estar na rua. Para a autora, essa concepção remete aos antigos reformatórios, com uma ênfase em rotinas rígidas e frequente referência à formação para o trabalho, mesmo no ensino fundamental (CAVALIERE, 2007).

Cavaliere (2007, p. 1029) define a concepção democrática da escola de tempo integral como aquela que busca um papel emancipatório, onde o tempo integral é visto como uma oportunidade para uma educação mais eficaz em termos culturais. Nessa perspectiva, a ampliação do tempo escolar visa aprofundar o conhecimento, fomentar o espírito crítico e promover vivências democráticas, com o objetivo de melhorar a aquisição dos saberes escolares e contribuir para a emancipação do aluno.

Cavaliere (2007, p. 1029) define a concepção multissetorial de educação em tempo integral como uma abordagem que não se restringe à estruturação de uma escola de horário integral. Para essa visão, a educação deve ocorrer não apenas dentro da escola, mas também fora dela. A autora argumenta que as estruturas governamentais isoladas não são suficientes para garantir uma educação adequada para o mundo contemporâneo, e que a ação diversificada, especialmente de setores não governamentais, é essencial para proporcionar uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007).

No que se refere à escola de tempo integral, Guará (2006) observa que nenhuma norma legal, concepção ou área da política social sozinha é suficiente para atender completamente às propostas de educação integral. Assim, a perspectiva adotada é a de que é necessário compor estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensar o funcionamento das instituições educativas, com o objetivo de alinhá-las à lógica da inclusão e à formação integral de crianças e

adolescentes.

Portanto, ao discutir a implantação de projetos de educação integral, Guará (2006, p. 18) argumenta que não existem modelos prontos ou concepções exclusivas. Em vez disso, há um leque de opções e combinações possíveis que se adaptam a diferentes contextos. Esses projetos e programas podem ser realizados pelo próprio sistema escolar, por diversas áreas públicas atuando no ambiente escolar ou por agências e organizações locais que atuam de forma complementar e cooperativa.

A autora expressa preocupação com o fato de que concentrar todas as atividades da educação integral em um único ambiente pode levar à massificação do projeto educativo. Portanto, Guará (2006) sugere que as escolas de tempo integral integrem em seu currículo diversas atividades e mantenham uma frequência regular com recursos externos ou, pelo menos, recebam grupos de outras áreas da política social ou especialidades. Essa abordagem visa enriquecer as estruturas homogêneas do sistema educacional com novas influências e relações. Ela ressalta que a tarefa educativa, seja na escola ou em colaboração com outras organizações sociais na comunidade, deve buscar a diversificação.

Gonçalves (2006) argumenta que a execução da educação integral deve englobar tanto a ampliação da jornada escolar quanto a articulação com outros espaços públicos de aprendizagem, sejam eles governamentais ou não-governamentais. Para o autor, o aumento do tempo escolar não se resume a uma mera extensão das horas existentes, mas envolve um crescimento quantitativo e qualitativo. O aspecto quantitativo refere-se ao aumento das horas disponíveis, nas quais os espaços e atividades são intencionalmente educativos. O aspecto qualitativo, por sua vez, implica que essas horas, abrangendo todo o período escolar, oferecem a oportunidade de ressignificar os conteúdos de forma exploratória e vivencial, com a participação ativa de todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

Cavaliere (2007) expressa preocupações significativas sobre a utilização de espaços educativos fora da escola para implementar a educação em tempo integral. Ela argumenta que tais abordagens não configuram uma verdadeira escola de tempo integral, mas sim um modelo em que o aluno participa de atividades em tempo integral, enquanto a escola não assume esse papel de forma completa. A autora destaca que a organização dessas atividades externas depende de vários

fatores e que tanto o planejamento quanto a avaliação precisam ser descentralizados. Em uma sociedade com pouca tradição de autonomia organizativa e instituições sociais frágeis, a qualidade pedagógica de uma política desse tipo pode ser questionável.

Cavaliere também levanta questões sobre a participação de profissionais não-docentes no trabalho educativo. Embora essa prática possa ser benéfica em algumas situações, ela pode aumentar a complexidade do planejamento, controle e avaliação, e, se não for bem gerida, pode transformar o sistema de ensino em um "território sem lei". Além disso, o modelo de oferta pulverizada pode estar sujeito a práticas assistencialistas, especialmente se a integração entre as organizações externas e a instituição escolar não for bem estabelecida. A oferta fragmentada de atividades pode, assim, se tornar ainda mais suscetível a práticas assistencialistas (CAVALIERE, 2007).

Parente (2016) observa que as legislações educacionais relacionadas à educação em tempo integral têm ganhado destaque após a aprovação do FUNDEB e do Programa Mais Educação. Segundo a autora, o conceito de educação em tempo integral nesses contextos está predominantemente baseado na oferta de oficinas no contraturno escolar, conhecidas como "atividades complementares" (PARENTE, 2016, p.567).

Parente (2016) destaca que o conceito de tempo integral no contexto do FUNDEB vai além da tradicional definição de tempo integral exclusivamente na escola. Ele permite a criação de alternativas que combinam o tempo na escola com o tempo dedicado a atividades escolares. O Decreto proporciona flexibilidade para desenvolver políticas de educação integral que podem integrar "atividades escolares" de forma a compor o tempo integral do aluno, mesmo que essas atividades não ocorram necessariamente dentro da escola.

Cavaliere (2009) observa que a noção de que a educação pode se expandir por meio de redes de relações ou "teias do conhecimento" chegou ao Brasil no final do século 20, em grande parte influenciada pelo Movimento Cidades Educadoras, fundado em 1990 durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Barcelona. A autora aponta que a ideia de participação comunitária, que é fundamental para a educação democrática, foi utilizada de maneira distorcida como uma substituição para os investimentos do Estado, que foram reduzidos devido à sua incapacidade de atender às demandas da sociedade. Esse movimento, de



caráter neoliberal, resultou na criação de diversos projetos educacionais em colaboração com órgãos públicos, organizações não-governamentais, instituições filantrópicas e voluntários.

Cavaliere (2009) aponta que, atualmente, a ampliação do tempo escolar no Brasil se manifesta de duas formas principais. A primeira vertente envolve investir em mudanças internas nas unidades escolares para proporcionar condições adequadas para que alunos e professores permaneçam em tempo integral na escola. A segunda vertente, por sua vez, busca articular instituições e projetos da sociedade para oferecer atividades aos alunos durante o turno em que não estão na escola, preferencialmente fora do espaço escolar, mas não necessariamente dentro dele (CAVALIERE, 2009).

Cavaliere (2009) destaca que a distinção entre os modelos de ampliação do tempo escolar está fundamentada tanto nas realidades e possibilidades dos níveis de administração pública responsáveis pela implementação quanto nas correntes de pensamento divergentes sobre o papel do Estado e da instituição na sociedade.

Cavaliere (2007) enfatiza que a escola, por sua natureza, é a instituição dedicada ao aluno, e este tem um direito constitucional de ocupar um papel central nela, apesar das limitações da própria escola. Em seu trabalho de 2009 (p. 61), Cavaliere sublinha que, embora a colaboração com outras instituições sociais e a inclusão de agentes educacionais externos possam enriquecer a vida escolar, as abordagens alternativas de ampliação do tempo educativo que não colocam a escola no centro podem levar à fragmentação e à falta de coesão. Além disso, há o risco de que tais formas alternativas, ao invés de melhorar a qualidade da educação, possam contribuir para uma maior precarização do sistema educacional.

Cavaliere e Maurício (2012) afirmam que, além da ampliação da carga horária, uma verdadeira concepção de educação integral também exige uma reflexão sobre como o tempo escolar é utilizado, quais espaços são designados para as atividades educativas e quais são os envolvidos nesse processo.

A pesquisa de Souza (2020) é um exemplo interessante de como diferentes abordagens educacionais podem influenciar a aprendizagem dos alunos. A metodologia adotada, que inclui análise documental, aplicação de inventários de processos de estudo e autorregulação, observação e entrevistas, permite uma compreensão detalhada das práticas e percepções em diferentes contextos escolares. A utilização do IBM-SPSS para análise dos dados qualitativos também

oferece uma abordagem robusta para interpretar as informações coletadas.

A descoberta de Souza (2020) que destaca a ampliação da jornada escolar como uma forma de aumentar a interação entre estudantes e professores é corroborada por Cavaliere (2007). Cavaliere defende que a potencialização das atividades cooperativas e conjuntas nas escolas é essencial para a aprendizagem, que ocorre de forma indireta por meio da socialização e interação social. Portanto, o aumento do tempo escolar não apenas proporciona mais oportunidades para o aprendizado, mas também favorece a troca de conhecimentos e a transformação cultural.

A pesquisa realizada por Baiersdorf (2017) examinou a experiência de educação integral em uma escola pública voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, enfocando a ação social dos alunos. Os métodos adotados incluíram: análise de documentos, revisão bibliográfica, avaliação da produção escolar dos alunos, entrevistas semiestruturadas e aprofundadas, observação, aplicação de questionários, grupos focais, realização de oficinas para criar espaços de discussão coletiva, elaboração de narrativas e relatos, uso de metodologias específicas como a triangulação em arte, e experimentação com crianças da educação infantil.

Nos resultados da pesquisa, a autora faz uma crítica contundente à cultura da prescrição e às políticas de modelagem do ensino. Ela observa que, em desacordo com os princípios legais de participação e gestão democrática, o controle externo da eficácia pedagógica força as escolas a manter relações de poder verticalizadas (BAIERSDORF, 2017).

A crítica da autora nos remete às ideias de Bourdieu e Passeron, que argumentam que "as estruturas objetivas produzem os habitus de classe, e, em particular, as disposições e predisposições que, gerando práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação dessas estruturas" (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 213). Segundo essa perspectiva, as ações pedagógicas devem apoiar processos de mudança que só serão efetivos se acompanhados pela análise da realidade, participação coletiva e escuta ativa dos gestores, promovendo a transformação dos hábitos e padrões estabelecidos.

Nunes (2020) investigou o papel dos profissionais da escola em relação à política de ampliação da jornada escolar e encontrou que os resultados mostraram como os profissionais deram um novo significado ao seu trabalho ao se reconhecerem como parte de uma rede de relações entre a realidade e suas práticas

diárias na escola. Tardif e Lessard (2005, p. 35) afirmam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Assim, as ações pedagógicas devem ser baseadas nas experiências e necessidades dos estudantes, através de um planejamento e desenvolvimento de atividades que estimulem a curiosidade e o interesse dos alunos, fortalecendo os processos de ensino e aprendizagem.

Silvano (2018) investigou a implantação da política pública de Educação Integral na Escola Estadual Antônio Atanásio, com o objetivo de entender os fatores intraescolares e extraescolares que levam ao abandono escolar. O estudo utilizou pesquisa bibliográfica e de campo, aplicando questionários aos alunos que deixaram o contraturno, e realizando entrevistas com os professores e o coordenador da escola. Segundo o pesquisador, "esse movimento possibilitou uma avaliação da gestão, buscando identificar seus erros e acertos, o que estava funcionando bem e o que precisava ser reavaliado pela gestão" (SILVANO, 2018, p.145).

Em 2017, Gandra (2017) investigou o impacto do Programa Mais Educação no desempenho escolar de estudantes do 5º e 9º anos em testes da Prova Brasil. O estudo revelou que a ampliação da jornada escolar promovida pelo programa não demonstrou eficácia em melhorar o desempenho escolar desses alunos na rede pública, não evidenciando sua importância para uma educação de qualidade. Como Cavalieri (2002) observa, "a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial" (Apud BRASIL, 2009, p.18).

A pesquisa de Paolis (2018) teve como objetivo compreender como a gestão escolar do ensino fundamental na rede municipal de São Paulo incorporou a ampliação da jornada escolar em seus aspectos políticos, pedagógicos e sociais. O estudo revelou que, apesar da qualidade pedagógica e social das práticas de aumento do tempo de permanência do aluno, as deficiências estruturais e avaliativas das escolas foram amplamente reconhecidas. A pesquisa também destacou que os projetos de contraturno na rede municipal foram identificados como um espaço para a produção de conhecimento cultural, envolvendo a criação de obras e o rearranjo de hábitos e tradições. No que tange aos aspectos políticos, os programas municipais de ampliação da jornada escolar concentram na gestão escolar local a

responsabilidade pelo oferecimento, currículo e avaliação dos projetos de contraturno.

Por último, Paro et al. (1988, p. 230) salientam que, para promover mudanças na instituição escolar e melhorar suas atividades e desempenho, é fundamental considerar a importância da participação popular nas decisões e atividades relacionadas à escola, como uma forma de transformar a realidade escolar e, por extensão, o contexto social.

Conforme destacado por Parente (2016), as políticas e experiências de educação integral e em tempo integral se manifestam de formas diversas e são moldadas por uma série de fatores e condicionantes que determinam suas justificativas e objetivos. Ela observa que tais experiências são desenvolvidas em contextos específicos e, portanto, são permeadas por legados e influências que moldam sua estrutura. A construção de políticas de educação integral em tempo integral é impactada por uma gama de fatores, incluindo aspectos políticos, legais, financeiros, administrativos, pedagógicos, culturais e sociais.

Em conclusão, a partir da análise realizada neste capítulo, é possível afirmar que os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, embora distintos em suas intenções, são interdependentes e se complementam. A educação integral oferece uma abordagem abrangente e holística do desenvolvimento do aluno, enquanto a educação em tempo integral proporciona o tempo e os recursos necessários para implementar essa abordagem de maneira eficaz. Quando integrados, esses conceitos se reforçam mutuamente, contribuindo para a realização dos objetivos educacionais de forma mais completa e eficaz.

## **2.6 A ESCOLA PARQUE A BAHIA, EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PIONEIRA NO BRASIL**

A concepção de educação integral proposta por Anísio Teixeira foi concretizada na década de 1950 com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), também conhecido como Escola Parque, localizado em um bairro carente de Salvador, Bahia. O CECR foi implementado durante o governo de Otávio Mangueira, quando Teixeira ocupava a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (1947-1951). O projeto contou com o apoio federal, através do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). No CECR, as atividades curriculares eram conduzidas nas

chamadas Escolas- Classe durante o turno regular, enquanto as Escolas-Parque ofereciam atividades educativas e socioeducativas no contraturno escolar.

Anísio Teixeira acreditava que uma escola eficaz deveria ser integral e oferecer uma formação completa. Ele defendia que crianças de todas as origens sociais tivessem acesso a uma ampla gama de atividades educativas, além de serviços essenciais como alimentação e atendimento médico e odontológico. Seu objetivo era proporcionar às classes populares o acesso a uma educação de alta qualidade que promovesse a formação integral do ser humano (CORDEIRO, 2001).

Apesar da importância educacional da proposta inovadora de Anísio Teixeira e seu compromisso com a defesa de uma escola pública de qualidade, a ideia não recebeu a projeção e os investimentos contínuos necessários para sua implementação efetiva. Isso ocorreu devido a descontinuidades administrativas e à falta de compreensão da proposta original, o que resultou na descaracterização da "Escola Parque". Com o tempo, quase nenhum dos pressupostos teóricos e princípios que a sustentavam foram preservados (CORDEIRO, 2001).

Em linha com a proposta de Anísio Teixeira, foi estabelecido em Brasília, em 1960, o Centro Educacional Elementar (CEE), inspirado pelos ideais do governo do Presidente Juscelino Kubitschek. O CEE visava proporcionar às crianças e adolescentes uma educação primária que atendesse às suas necessidades vitais em sociedade, através de atividades intelectuais, artísticas, culturais, físicas e profissionais (RIBEIRO, 2017, p. 47).

Na década de 1960, foram estabelecidos em São Paulo os Ginásios Vocacionais, que funcionaram entre 1961 e 1969. Esses ginásios ofereciam educação em tempo integral para alunos do ensino secundário, com idades entre 11 e 13 anos, provenientes principalmente das classes média e baixa. Durante sua existência, foram criadas seis unidades: uma na capital paulista e outras cinco em cidades do interior, como Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. No entanto, devido à conjuntura política da ditadura militar, o projeto foi encerrado em 1969.

Nos anos 1980, uma das experiências mais notáveis foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, sob a liderança do governador Leonel Brizola, durante seus dois mandatos (1983-1986 e 1991-1994).

O Centro retomou o projeto de escola pública de tempo integral, idealizado por Darcy Ribeiro através da experiência de Anísio Teixeira: O Centro era

composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a 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. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola (GADOTTI, 2009, p. 23).

A proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) abrangia atividades educacionais, esportivas, culturais, além de assistência médica e alimentar. O programa visava proporcionar um ensino público de qualidade em período integral para as crianças, com o objetivo de promover a transformação social por meio da educação.

De acordo com Ribeiro (2017), os CIEPs enfrentaram diversas críticas, incluindo o alto custo dos prédios, a qualidade da arquitetura, e questões relacionadas à administração, pedagogia e finanças. A localização e as descontinuidades nas políticas públicas também contribuíram para o afastamento da proposta original de ensino integral. Como consequência, muitas dessas unidades acabaram se transformando em escolas comuns, operando em turnos.

Entre 1986 e 1993, o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) foi desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e garantir oportunidades iguais para todas as crianças no estado. O Profic baseava-se na celebração de convênios entre a Secretaria de Educação e os municípios dispostos a implementar o programa.

O Profic oferecia um atendimento integral às crianças, com uma organização que dividia o dia escolar em dois turnos. Durante o turno regular, os alunos frequentavam as aulas, enquanto no contraturno permaneciam na escola ou iam para entidades conveniadas ao programa. Nessas entidades, eles recebiam alimentação e participavam de diversas atividades, como atividades artísticas, esportivas, de lazer, preparação profissional e reforço de aprendizagem. O objetivo era estender o tempo de permanência das crianças no ambiente escolar, utilizando diferentes espaços e coordenado pelas prefeituras para garantir uma ampla gama de experiências educativas.

De acordo com Cavaliere (2009), no Brasil, a ampliação do tempo escolar foi abordada de duas formas distintas. A primeira vertente, conhecida como "escola de tempo integral", propõe que os alunos permaneçam o dia todo na escola, participando de uma variedade de atividades curriculares, além de receberem alimentação e cuidados básicos, como foi o caso dos CIEPs. A segunda vertente,

chamada "alunos em tempo integral", foca na oferta de atividades diversificadas em turnos alternativos às aulas regulares, utilizando diferentes espaços e agentes externos à escola, como foi implementado pelo Profic.

Assim, notamos a presença de distintas vertentes de políticas de educação integral e tempo integral no Brasil, cujas características variam conforme as questões conjunturais e estruturais da educação e da sociedade brasileira (PARENTE, 2018).

Em 1991, durante o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), que em 1992 passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs). O objetivo do programa era fornecer educação fundamental em tempo integral para crianças e adolescentes, oferecendo uma variedade de atividades, incluindo cultura, esporte, assistência à saúde e iniciação ao trabalho, entre outras.

De acordo com Sousa (2015), a proposta de educação integral e tempo integral, vista como uma ferramenta de transformação social, foi reavaliada no final do século XX por intelectuais marxistas. Entre esses pensadores, Paolo Nossela e Gaudêncio Frigotto se destacam por suas contribuições à análise da politécnica e da escola do trabalho.

Para Frigotto (2009), a educação politécnica ou tecnológica deveria oferecer uma formação que integrasse aspectos científicos, técnicos e políticos. Seu objetivo era criar um currículo e métodos que se contrapusessem à subordinação das relações sociais e educativas aos interesses do capitalismo.

Dessa forma, Frigotto defende uma escola inclusiva que integre ciência, trabalho e cultura não apenas de maneira prática, mas que também possibilite a análise e compreensão do mundo natural, das coisas e do contexto humano, social, político, cultural, estético e artístico. Segundo Frigotto (2005, p. 249), essa abordagem tem o objetivo de superar o viés economicista e mecanicista da educação.

De acordo com Sousa (2016), a educação em tempo integral ganhou relevância no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, impulsionada pelos crescentes movimentos sociais que buscavam melhorar a qualidade da educação e pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Esses fatores estimularam a criação de políticas e programas educacionais destinados a assegurar a presença das crianças na escola e a ampliar seu tempo de permanência.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo para a educação integral, mesmo que o termo em si não tenha sido utilizado. Menezes (2009) aponta que há uma conexão conceitual com a ideia de educação integral, especialmente ao considerar os Artigos 205 e 227, que definem:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art.227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art.205 e art.227).

Assim, o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 destacou o direito à educação como um dos direitos fundamentais, determinando que o Estado, a família e a sociedade devem assegurar a promoção dos direitos da criança e do adolescente. O artigo também aborda a ideia de educação integral ao referir-se ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo para o exercício da cidadania, fornecendo fundamentos cruciais para a implementação desse modelo educativo.

Posteriormente, a educação integral e em tempo integral consolidou-se com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e os Planos Nacionais de Educação (PNE) I e II. O ECA, em seu Capítulo V, Artigo 53, destaca o pleno desenvolvimento da criança, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A LDB/96 trata da formação integral e da progressão para o regime de tempo integral nos artigos 2º, 5º, 34 e 87. O PNE I, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, propõe a ampliação da jornada escolar para expandir as escolas de tempo integral. Já o PNE II, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabelece a implementação da educação em tempo integral como uma de suas metas principais.

No século XXI, diversas novas experiências de Educação Integral (EI) e Educação em Tempo Integral (ETI) surgiram em vários estados e municípios. Entre elas estão o Programa de Educação Integral em Apucarana/Paraná, os Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo, o Programa Escola Integrada (PEI) em Belo Horizonte, o Bairro-Escola em Nova Iguaçu e a Escola da Pesca no Pará.

Em 2001, a rede pública de educação municipal de Apucarana, no Paraná, iniciou um programa de educação em tempo integral para alunos da 1ª à 4ª série do



ensino fundamental. Este projeto de Educação Integral e em Tempo Integral (EI/ETI) é baseado em quatro pactos firmados com a comunidade, com o objetivo de assegurar um compromisso coletivo com a formação integral dos estudantes:

1) pela educação; 2) pela responsabilidade social; 3) pela vida; e 4) por uma cidade saudável. Estes pactos originaram programas e ações integradas a serem desenvolvidos pelas esferas públicas e privadas, e implementando nas áreas de saúde, assistência social, cultura, esportes, geração de emprego e renda e, obviamente, educação (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 93).

Assim, o Programa adotava uma abordagem de educação orientada para a formação integral, que "vê o educando de maneira holística, buscando atender aos aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos" (BRASIL, 2009).

Outra experiência ocorreu em São Paulo, onde, em 2003, foram lançados os Centros Educacionais Unificados (CEUs). Esses centros visavam promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos por meio de atividades artísticas, culturais, esportivas e de inclusão digital.

Os CEUs promoviam a integração dos serviços de creche, educação infantil e ensino fundamental, oferecendo atividades educacionais, recreativas e culturais em um único espaço. O objetivo era que os centros se tornassem experiências de convivência comunitária, embora não visassem especificamente implementar o tempo integral (BRASIL, 2009). O projeto educacional dos CEUs é inspirado nos conceitos de educação cidadã e cidade educadora de Paulo Freire (GADOTTI, 2009).

Em 2006, Belo Horizonte lançou o Programa Escola Integrada (PEI), coordenado pela Secretaria de Educação em parceria com diversos setores da Prefeitura, instituições de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e indivíduos. O PEI busca promover a formação integral dos alunos do ensino fundamental, estendendo a jornada educativa diária para nove horas. Essa ampliação é complementada por uma variedade de atividades diversificadas, alinhadas com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola.

Em 2006, a Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, lançou o projeto Bairro-Escola, com o intuito de oferecer atividades socioeducativas em turnos alternativos. Baseado nos conceitos de Cidade Educadora, o projeto visava expandir a educação para além dos limites da escola, integrando-a aos diversos espaços da comunidade. O objetivo era promover o desenvolvimento integral dos indivíduos nas

dimensões corporal, mental e social (BRASIL, 2009).

O projeto organiza o tempo escolar das crianças e adolescentes da seguinte maneira: durante o turno regular, os alunos assistem às aulas com os professores e, no contraturno, participam de oficinas culturais e esportivas, além de realizar atividades comunitárias no bairro, todas supervisionadas pelos monitores do projeto.

No estado do Pará, a Casa Escola da Pesca, criada em 2008, destaca-se como uma instituição municipal vinculada à Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfre Moreira, localizada na ilha de Caratateua, no distrito de Outeiro. A escola oferece ensino fundamental integrado com formação profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Utilizando a pedagogia da alternância, seu objetivo é capacitar filhos de pescadores e trabalhadores da pesca da região das ilhas, com a finalidade de reduzir a pobreza e melhorar a gestão dos recursos naturais em Belém. A instituição funciona em regime de internato e externato em tempo integral, combinando a qualificação profissional em pesca e aquicultura com atividades comunitárias.

Essas iniciativas de educação integral demonstram o empenho de diferentes governos, setores públicos e da sociedade civil em implementar modelos de educação integral e em tempo integral em suas áreas. O objetivo é elevar a qualidade da educação brasileira, oferecendo uma formação mais completa e abrangente para os alunos.

Assim, embora os discursos governamentais frequentemente promovam a formação integral, é crucial distinguir entre educação em tempo integral e educação integral. Segundo o Decreto nº 6.253/2007 do FUNDEB, a educação em tempo integral é aquela que se estende por um mínimo de sete horas diárias durante o período letivo (BRASIL, 2007a, art. 4º). Em contraste, a educação integral refere-se a uma formação multidimensional que abrange diversas dimensões do sujeito, incluindo aspectos cognitivos, afetivos, éticos, sociais, lúdicos, estéticos, físicos e biológicos (GUARÁ, 2006).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação brasileira por meio de uma abordagem sistêmica e integrada. Conforme Saviani (2009), o PDE buscava superar a visão fragmentária da educação, propondo uma abordagem mais holística. Entre os vários programas do PDE, o Programa Mais Educação (PME) se destaca por sua

defesa da educação integral, como observado por Gadotti (2009). O PME foi desenvolvido para ampliar a jornada escolar e promover a formação integral dos alunos, incluindo aspectos acadêmicos e atividades complementares.

O Programa Mais Educação (PME), estabelecido pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Seu propósito é promover a educação integral por meio da ampliação do tempo e do espaço educativos. Isso é alcançado através da implementação de atividades socioeducativas realizadas no contraturno escolar. O PME busca não apenas aprimorar o desempenho educacional dos alunos, mas também oferecer proteção social e assistência, além de contribuir para a formação da cidadania.

O Programa Mais Educação (PME) é uma política pública dedicada à educação integral. Seu objetivo é expandir a jornada escolar e reorganizar o currículo nas escolas. A proposta integra diferentes áreas do conhecimento com temas essenciais como cidadania, meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica. Dessa maneira, o PME funciona como uma iniciativa promotora da educação integral, ampliando o tempo e o espaço dedicados ao desenvolvimento educacional e socioemocional dos alunos.

Segundo Ribeiro (2017, p. 87), o programa:

Expressou o aperfeiçoamento da discussão por parte do governo Lula e representantes da sociedade civil organizada sobre as políticas socioeducativas e, em especial, sobre a ampliação do tempo escolar. Foi uma estratégia adotada pelo governo para operacionalizar a política pública de educação integral em tempo integral. Portanto, podemos considerá-lo como um programa de educação integral em tempo integral que veio resgatar e provocar na sociedade brasileira o interesse pelo debate sobre educação integral, educação integral em tempo integral, dentre outros aspectos relacionados a essa temática.

A decisão do governo de ampliar o tempo escolar é motivada pela necessidade de elevar a qualidade da educação, em resposta aos baixos índices de rendimento acadêmico. Essa medida também reflete a disparidade entre a escola pública e a realidade dos alunos, especialmente das camadas populares, que demanda que os ambientes educacionais enfrentem novos desafios (BRASIL, 2009).

Para Moll (2012, p. 129), a ampliação da jornada escolar proposta pelo PME é essencial para oferecer aos alunos uma formação abrangente, que englobe ciências, artes, cultura e o mundo do trabalho. Esse aumento tem o objetivo de promover o

desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político e moral dos estudantes, ajudando a superar as desigualdades sociais que poderiam ser perpetuadas ou até intensificadas pela cultura escolar.

No entanto, apenas aumentar o tempo escolar com diversas atividades não assegura a efetivação da educação integral. Moraes (2009) argumenta que o PME, ao adicionar atividades de arte, cultura, esporte e lazer no contraturno sem integrá-las ao currículo escolar, acaba promovendo uma visão de educação que se restringe ao aumento da duração da permanência dos alunos na escola. Isso, por sua vez, distancia a proposta de uma formação integral do sujeito, que requer uma integração mais profunda e sistemática dessas atividades ao processo educativo.

De acordo com Maurício (2009, p. 54, grifo nosso):

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em várias atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente. De fato, o ser humano se desenvolve de qualquer maneira, com a escola ou sem ela, com mais tempo ou não no ambiente escolar.

Portanto, para que a educação integral se concretize nas escolas, é essencial que as atividades oferecidas promovam o desenvolvimento completo das potencialidades das crianças e adolescentes, abrangendo aspectos cognitivos, físicos e sociais, entre outros. Além disso, é crucial garantir que todos os alunos tenham acesso, permanência e oportunidades educacionais diversificadas, independentemente de sua condição econômica, cultural ou étnica. A integração dessas atividades no projeto pedagógico da escola é fundamental para alcançar uma formação verdadeiramente integral do sujeito.

No entanto, durante sua implementação, o PME enfrentou desafios consideráveis que comprometeram a realização de seus objetivos. Entre esses desafios, destacam-se a precariedade da infraestrutura das escolas, a falta de formação adequada para os profissionais, a insuficiência de recursos e a dificuldade em integrar as atividades ao projeto pedagógico da escola. Esses problemas refletem um histórico de descaso com a educação pública no Brasil, o que impactou negativamente a eficácia do programa.

Em 2016, o Brasil vivenciou uma crise política significativa com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, eleita em 2014. Rousseff foi afastada

sob acusação de crime de responsabilidade fiscal, e seu vice, Michel Temer, assumiu a presidência. Essa mudança política trouxe repercussões importantes em diversas áreas, incluindo a educação, com o governo Temer implementando uma série de reformas e ajustes na área educacional e em outros setores.

O governo Temer (2016-2018) realizou uma série de reformas que afetaram negativamente a população brasileira e comprometeram a democracia e os direitos sociais. Entre essas reformas estão a mudança nas regras para a exploração do pré-sal, removendo a exigência de participação da Petrobras, a imposição do teto dos gastos (PEC 95), a reforma do ensino médio, a substituição do PME pelo NPME, a ampliação da terceirização e a reforma trabalhista, todas voltadas para atender aos interesses financeiros dos grandes empresários.

O Ministério da Educação (MEC) anunciou uma reformulação do PME, justificando a mudança pelo fato de o programa não ter atingido as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Embora a avaliação deveria considerar as condições físicas precárias das escolas, a qualidade pedagógica e a valorização dos professores, o governo baseou sua análise unicamente na pesquisa da Fundação Itaú Social em parceria com o Banco Mundial. Esta pesquisa, que utilizou dados quantitativos, concluiu que as escolas participantes do programa tiveram um desempenho médio baixo nas avaliações externas.

O Novo Programa Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.114, de 10 de outubro de 2016, é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental. Para alcançar esse objetivo, o programa propõe a ampliação da jornada escolar em cinco a quinze horas semanais, tanto no período regular quanto no contraturno escolar.

Percebe-se que, enquanto o PME tinha como objetivo a formação integral das crianças e adolescentes através da integração de ações, projetos e programas, bem como a modificação do ambiente escolar com a ampliação de saberes, métodos e conteúdos (BRASIL, 2007), o NPME foca na ampliação da jornada escolar com o propósito específico de melhorar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Para atingir esse objetivo, o NPME busca contribuir para a melhoria das habilidades acadêmicas dessas áreas, através do aumento do tempo dedicado ao ensino dessas disciplinas tanto no turno regular quanto no contraturno escolar:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016a).

A organização das atividades do Novo Programa Mais Educação (NPME) é estruturada da seguinte forma: as instituições que aderirem à carga de 5 horas semanais devem implementar obrigatoriamente duas atividades de acompanhamento pedagógico: uma de Língua Portuguesa, com 2 horas e meia de duração, e outra de Matemática, também com 2 horas e meia. Já as instituições que optarem pela carga de 15 horas semanais terão a flexibilidade de realizar as atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática com 4 horas semanais cada. Além disso, essas instituições poderão escolher três atividades complementares nas áreas de Artes, Cultura, Esporte e Lazer para serem realizadas nas 7 horas restantes, conforme as opções disponíveis no sistema PDDE Interativo e no sistema de monitoramento.

O Novo Programa Mais Educação (NPME) se diferencia por seu foco específico na melhoria da aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, o que evidencia uma abordagem mais limitada e segmentada da educação. Essa abordagem prioriza a avaliação e a quantificação do desempenho nessas disciplinas, sem considerar o desenvolvimento integral do aluno. Dessa forma, o programa se afasta dos princípios da educação integral, que visam um crescimento mais completo e abrangente dos estudantes.

Essa situação revela que a educação integral em tempo integral no Brasil enfrentou discontinuidades ao longo da trajetória educacional do país. De acordo com Parente (2018, p. 416), “não houve política pública na área”, sugerindo que a atuação do Estado foi pouco eficaz. A maioria dos programas implementados no país funcionou mais como uma política de governo do que como uma política de Estado. Isso implicou que esses programas frequentemente não se mantiveram além dos mandatos dos gestores, ficando suscetíveis a problemas orçamentários, administrativos e políticos.

## 2.7 O PROFESSORADO E A EXPERIÊNCIA DOCENTE

O conceito de docência foi socialmente construído como a atividade desempenhada por professores. Etimologicamente, o termo "docência" vem do latim "docere", que significa ensinar, instruir, mostrar (VEIGA, 2008). Nesse contexto, a atividade fundamental do trabalho docente é o ensino. Embora as responsabilidades atribuídas aos docentes sejam diversas, como será discutido ao longo deste estudo, a profissão tem o ensino como referência central desse trabalho.

O ensino, como atribuição do docente, é uma atividade característica da escola, que também é o lócus central do trabalho docente. A escola surge com a ascensão da modernidade, marcada pelo advento da industrialização e pelo processo de urbanização das cidades. Assim, pode-se afirmar que a instituição escolar é típica da modernidade e, por isso, sua organização, seja ela estrutural ou de conteúdos, é concebida com base no modelo da organização da sociedade industrial. Além disso, a escola é regulada pelos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado (TARDIF; LESSARD, 2014).

Dada sua natureza, a escola organiza suas atividades conforme o contexto das sociedades industriais. Paraphrasing Tardif e Lessard (2014, p. 25), "pode-se afirmar que a escola e o ensino têm sido historicamente influenciados e ainda o são, por modelos de gestão e execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas dominantes".

Nesse contexto, muitas vezes, quando se ouve falar em trabalho, geralmente se pensa em atividades que envolvem objetos materiais e a transformação de matéria-prima. Esse esquema mental de trabalho advém do pensamento originário da sociedade industrial, na qual o paradigma de trabalho é a produção de bens materiais. Os agentes sociais desse paradigma são percebidos e definidos mediante as posições que ocupam no sistema produtivo, e essas posições se estendem às relações sociais (TARDIF; LESSARD, 2014).

Assim, na maioria das sociedades regidas pelas leis econômicas, que se baseiam na produção de bens e serviços e na acumulação de capitais, o trabalho docente é frequentemente visto como uma atividade secundária e periférica em relação ao trabalho de produção de bens, estando subordinado às exigências econômicas que sustentam as bases sociais. Em contrapartida a essa visão técnica

do trabalho docente, Tardif e Lessard (2014, p.17) afirmam que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”.

Em comum acordo com a afirmação dos autores, a docência se inscreve em um campo de trabalho bastante significativo e extremamente importante para a compreensão e realização das demais profissões e, principalmente, das relações sociais. A atividade docente é constituída a partir de relações humanas, o que a distingue de trabalhos que envolvem símbolos ou matéria inerte. Nesse sentido, o objeto do trabalho docente é o ser humano, o que define essa atividade como própria e dotada de especificidades peculiares. A interação do trabalho docente se inscreve nas relações entre professores e alunos, bem como entre os professores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo escolar.

Nessa perspectiva, conforme afirmam Tardif e Lessard (2014, p.35)

o fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os “trabalhados” que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier.

Portanto, conceber a docência como um trabalho é reconhecê-la como uma profissão que possui seu próprio campo e objeto de atuação. A docência é dotada de uma formação específica e de conhecimentos necessários à execução de suas tarefas. Não se trata de uma atividade situada em um vazio conceitual; pelo contrário, ela possui um enraizamento teórico e social, além de uma cultura própria que caracteriza a profissão.

### **2.7.1 As políticas de formação docente e as escolas de educação em tempo integral**

A formação docente na América Latina tem sido vista como um dos principais desafios no campo das políticas educacionais, devido à grande expectativa de que ela resolva os problemas educacionais da região. Estudos sobre a realidade latino-americana, como os de Robalino e Lara (2010), destacam que "a formação profissional, como matéria de política pública, aparece como um dos desafios mais complexos, envolvendo a responsabilidade social associada ao cumprimento do direito de todas e todos a uma educação de qualidade".(s/p).



Nas últimas décadas, a educação tem sido dominada por uma retórica sobre a formação docente, destacando sua capacidade de desenvolver autonomia, confiança e domínio profissional entre os professores de educação básica. As instituições formadoras são solicitadas a oferecer uma formação que prepare os docentes para agir e compreender a realidade em que estão inseridos. O principal problema apontado por estudiosos, como Gatti (2009), é a distância entre teoria e prática nos currículos de formação. Problemas como a pouca eficácia dos estágios e a falta de acompanhamento profissional para professores iniciantes são frequentemente destacados na literatura sobre formação docente. Esses problemas são sentidos pelos professores ao refletirem sobre seu preparo para a carreira (OLIVEIRA; PEREIRA JR., 2016), mas estão longe de ser resolvidos apenas no âmbito da formação.

As mudanças recentes nas políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência e daqueles que, por questões sociais e econômicas, historicamente estiveram à margem dos sistemas escolares, têm gerado novas demandas para a formação dos docentes. Essas políticas públicas impõem grandes exigências aos professores. Como destaca Terige (2013), as políticas educativas no contexto latino-americano, ao buscar incluir os mais vulneráveis, têm revelado a dificuldade em lidar com um aspecto fundamental da questão docente, que é pouco ou maltratado: o saber pedagógico.

Nos países latino-americanos, a inadequação dos processos de formação inicial docente resultou na adoção de estratégias de formação continuada ou em serviço, com o objetivo de preencher lacunas que frequentemente são vistas como obstáculos à melhoria das práticas docentes. Essas estratégias também servem como um paliativo para adequar a capacitação dos profissionais às novas exigências da escola. Este é o caso, por exemplo, dos profissionais que atuam nas escolas de educação em tempo integral, especialmente no contraturno escolar.

De acordo com Robalino e Lara (2010), a oferta de formação docente nos contextos latino-americanos tende a refletir problemas persistentes que evidenciam a crise que se tenta solucionar. Esses problemas incluem: a persistência de enfoques tradicionais; a desarticulação da formação com outros fatores que afetam a qualidade do trabalho docente; a falta de integração entre os diferentes atores envolvidos na formação inicial; a ausência de mecanismos de acompanhamento e assessoria pedagógica; a desconexão entre os sistemas de formação inicial e em

serviço; e a ênfase em ações de capacitação voltadas para indivíduos em vez de para a equipe docente como um todo.

Esses desafios ressaltam a necessidade de uma análise crítica das políticas de formação docente, levando em conta as condições reais em que os professores atuam diariamente. Isso se torna ainda mais complexo no contexto dos programas de educação integral, onde são incorporados novos profissionais, como oficineiros, agentes culturais ou estagiários, que frequentemente não possuem uma formação prévia adequada para as funções docentes. Além disso, é essencial considerar as profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas, que têm imposto desafios adicionais aos processos de formação, trabalho e organização dos docentes.

Essas transformações são vistas como resultado de uma estrutura de poder global, característica dos processos de reestruturação do capitalismo, assim como das reformas dos Estados nacionais que impactaram os países latino-americanos a partir dos anos 1990. Tais reformas trouxeram consigo um conjunto de políticas que introduziram novas demandas para as escolas, promovendo mudanças significativas na organização e gestão das instituições educacionais e dos sistemas educativos (OLIVEIRA, 2007).

É nesse cenário que surgem políticas voltadas para regulamentar a formação e o trabalho docente, fortemente implementadas nos países da região. Esses processos regulatórios se distinguem dos métodos de regulação burocrática ao propor a "autonomia do docente como profissional e a autorregulação" (LESSARD, 2006; MAROY, 2006). No entanto, essa "autonomia" frequentemente está condicionada à lógica do mercado, podendo até representar ameaças ao status profissional dos docentes. Isso ocorre, pois outros agentes, sem a formação e experiência necessárias, são incorporados ao trabalho escolar. Segundo Feldfeber (2007, p. 446), essas políticas introduzem ações como a "redefinição da carreira docente através da flexibilização das relações de trabalho; salários baseados no mérito; avaliação baseada em regras objetivas e sistemas de avaliação em larga escala, tanto nacional quanto internacional".

No contexto latino-americano, uma região historicamente caracterizada pelo capitalismo dependente, as políticas de formação e trabalho docente refletem diretamente essa realidade. Atualmente, essas políticas se manifestam em processos de "precarização," "intensificação" e "superexploração" do trabalho

docente. Com base na revisão da literatura, este texto busca destacar algumas tendências das políticas de formação docente voltadas para contextos de educação em tempo integral, bem como identificar lacunas existentes nessas políticas em relação às questões abordadas.

### **2.7.2 A formação continuada de professores da escola de tempo integral: alguns apontamentos**

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), desde o início dos anos 1990, surgiram novos discursos focados na formação e profissionalização do ensino, que se opõem à abordagem tradicional de formação docente, que era baseada em uma racionalidade externa aos professores. No campo da formação continuada, essa nova perspectiva valoriza o professor como o protagonista de sua própria prática, reconhecendo sua capacidade de refletir e se desenvolver profissionalmente.

Os educadores concordam amplamente sobre a importância tanto da formação inicial quanto da formação continuada. A formação inicial, que deve ser robusta e fundamentada em teorias e práticas sólidas, combinada com a formação continuada para a (re)construção de conhecimentos e práticas pedagógicas, é fundamental, especialmente em um contexto de mudanças constantes.

O tema se torna ainda mais desafiador quando discutimos a formação continuada de professores que trabalham em escolas de tempo integral. Segundo Cavaliere, a formação continuada desses profissionais deve enfrentar questões específicas relacionadas à complexidade e à diversidade dos contextos em que atuam (2009, p.51),

A escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. E o incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização de difusão cultural [...].

As discussões sobre a concepção que deve fundamentar a formação continuada de professores é motivo de profundas discussões no Brasil.

Vários autores rejeitam a ideia de formação continuada como simples treinamento, reciclagem ou capacitação através de cursos, seminários e palestras, apontando críticas aos modelos tradicionais que frequentemente priorizam o desenvolvimento institucional, em vez do desenvolvimento pessoal dos professores.

De acordo com Mendes Sobrinho (2006, p.77), esses modelos muitas vezes falham ao não considerar a formação continuada como um processo reflexivo e integrador. Assim, a concepção de formação continuada que adotamos é a de um processo contínuo de prática reflexiva, focado no desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Para Libâneo (2000), a formação continuada é composta por ações de formação realizadas tanto dentro quanto fora da jornada de trabalho. Ela ocorre através do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. Portanto, a formação continuada é um processo contínuo e inacabado, que não se baseia apenas na acumulação de conhecimentos, mas sim na análise das práticas e na constante (re)construção da identidade profissional.

No contexto das escolas de tempo integral, a formação dos professores precisa ser reconsiderada. Para que os professores atuem de maneira eficaz nessas instituições, é essencial adotar um novo modelo de formação, bem como reorganizar seu trabalho, tempo e planejamento. Segundo Oliveira (2018), nas últimas décadas, tem-se promovido a formação docente com ênfase na capacidade de desenvolver autonomia, confiança e domínio profissional entre os professores da Educação Básica.

Nesse sentido, a visão renovada sobre o papel do professor, sua formação e a organização de seu trabalho está ligada à necessidade de o professor se tornar multiprofissional, multipedagógico e multicultural, sem que, no entanto, lhe sejam oferecidas as condições objetivas para tal (COELHO, 2002). É evidente que as transformações sociais atuais trazem novas demandas de organização no mundo do trabalho, criando processos de atuação que exigem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais (CABRAL NETO; MACEDO, 2006). O professor não está isento dessas mudanças, uma vez que as transformações na sociedade também impactam a formação profissional.

Assim, na escola de tempo integral, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, promovendo mudanças internas por meio da atribuição de novas tarefas, da disponibilização de mais equipamentos e da contratação de profissionais com formações diversificadas, com o objetivo de proporcionar aos alunos e professores uma vivência institucional distinta (CAVALIERE, 2009). Em resumo, a formação continuada deve ser vista como um investimento tanto nas condições objetivas da prática de ensino e do trabalho pedagógico quanto na subjetividade dos

profissionais, ajudando-os a manter a convicção em relação ao projeto que abraçam. A ausência de formação continuada não só compromete o desenvolvimento desses profissionais, mas também o projeto educacional que eles buscam implementar.

## **2.8 CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A organização da escola, pela forma prevista, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências:

1- Oferta de profissionalização 2- Oferta de esportes

2 – Sentir cidadão de direitos

Faria parte do tempo integral também o aluno se sentir artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas, partindo da experiência atual das crianças para os planejamentos elaborados com a sua plena participação e depois executados por elas próprias.

Seriam experiências educativas, pelas quais as crianças iriam adquirir hábitos de observação, análises desenvolver a capacidade do abstrato de imaginar e ter ideias, opiniões, examinar como podiam ser executados e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro.

Se a escola-classe se mantinha, em essência, a antiga escola convencional, as condições de trabalho na escola-parque iriam facilitar sobremodo a aplicação dos melhores princípios de educação moderna. Nessa Perspectiva surgiu assim as falas e ações com relação ao Tempo Integral.

O Plano de Construções Escolares elaborado por Anísio Teixeira e o plano de ensino a ele subjacente previram para Brasília um sistema educacional cuja base eram os Centros de Educação Elementar, constituídos por um Jardim de Infância para a alfabetização das crianças, quatro Escolas Classe para aprendizagem de disciplinas básicas estabelecidas pelos parâmetros educacionais então vigentes e uma Escola Parque para aprendizagem de desportos, artes, trabalho e ensino, que contava também com oficinas voltadas para práticas de trabalho. O ensino-aprendizagem proposto no âmbito dos Centros de Educação Elementar deveriam ser desenvolvidos por meio da integração e articulação entre as escolas, formando

uma rede educativa no interior da Unidade Vizinhança. Assim, os estudantes do ensino primário deveriam frequentar tanto a Escola Classe como a Escola Parque, em períodos alternados, escolhidos nos turnos matutino ou vespertino, perfazendo uma jornada de 8hrs/a.

Algumas iniciativas representam importantes marcos nas políticas de educação integral, como a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro durante os governos de Leonel Brizola na década de 1980. A implantação dessa experiência estava pautada na perspectiva de educação integral em dois sentidos: educar o estudante em todas as suas dimensões e ampliar o tempo de permanência na escola para 8 horas diárias. Faria (1991, p. 14) explica a amplitude e a importância dessa empreitada:

Os CIEPs tinham objetivos mais abrangentes do que aqueles das escolas tradicionais de 1º grau. Além das atividades específicas inerentes a este grau de ensino, os CIEPs teriam funções mais amplas, como centro comunitário de educação, de cultura e de lazer. Atenderiam, através do programa de Educação Juvenil, no horário noturno, os jovens entre 14 e 20 anos que não receberam escolaridade de 1º grau na idade própria; atenderiam a grupos de alunos de 7 a 14 anos residentes nos CIEPs (Projeto Alunos Residentes), a fim de suprir a ausência de pais ou responsáveis; e constituiriam centros de cultura e lazer abertos também à comunidade em que estivessem inseridos.

Na década de 1990 novamente ressurgiu o Tempo Integral, instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses, como imagem abaixo.

Nessa época do Governo Collor é bastante citada publicação do Inep sobre a relação entre educação e trabalho no Brasil, organizada por Acácia Zeneida Kuenzer. Naquele momento, em que o instituto parecia estar sendo jogado no abismo da extinção, esse movimento foi uma espécie de retomada de origens, na década de 1930, quando os então Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde e Instituto Nacional de Pedagogia foram criados, justamente para subsidiar o país na formação para o trabalho, no âmbito do processo de industrialização proposto por Getúlio Vargas.

A ideia dos CIEPs considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas. No entanto, o projeto dos CIEPs recebeu muitas críticas, entre elas algumas referentes ao custo

dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização, e até sobre o sentido de um período letivo de oito horas. Muitos acreditam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional (INEP, 2023).

Os CIEPs, ainda existem com este nome, mas, no governo de Fernando Collor de Melo, novas unidades passaram a se chamar CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). A partir de 1992, estes últimos passaram a ter novo nome – CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança). Ao todo, foram construídos cerca de 500 CIEPs e 400 CIACs (INEP, 2023).

### **Imagem 2 – CIEP - Governo Collor – 1990**



Fonte: Acervo Pessoal CIEPs,1990 (Centros Integrados de Educação Pública)

Em 1990, durante o governo Collor, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), que foram renomeados por Itamar Franco como Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) após o impeachment de Collor. Foram construídas 200 unidades em várias cidades, embora a promessa inicial fosse de alcançar cinco mil equipamentos. O objetivo era ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, oferecendo uma educação em tempo integral. No entanto, a implementação dependia da assinatura de convênios entre municípios e o governo federal, e, de acordo com Gadotti, o projeto (2009, p. 27),

Foi criticado por muitos educadores que o consideraram apenas um projeto “promocional” e não pedagógico, acreditando que a distribuição dessas cinco mil novas unidades escolares, pelos Estados e municípios, obedeceria apenas a interesses políticos.

Nos anos 2000, em São Paulo, foram implantados os Centros Educacionais Unificados (CEUs) durante a gestão da prefeita Marta Suplicy, com uma ideia originada no governo municipal de Luiza Erundina, em 1992. O projeto, que ainda está em funcionamento com cerca de 120 mil estudantes distribuídos em 46 CEUs, foi concebido como uma proposta intersetorial. Baseado no princípio de atuação articulada em diversas áreas, o projeto aborda meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Neste sentido,

Os CEUs inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar. Os CEUs constituem-se em centros de experimentação educacional e de investigação, começando pelo mapeamento da realidade local, das condições socioculturais, econômicas, geográficas, históricas (GADOTTI, 2009, p. 29).

De acordo com Hayashi e Kerbauy (2016, p. 841):

Todas essas experiências nos conduzem até os dias de hoje, com o Projeto Mais Educação, que teve início durante o governo Lula (2003-2010) e persiste durante os mandatos de Dilma Rousseff (2011 até a atualidade). A estratégia desses governos foi induzir a ampliação do tempo, dos espaços e das oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral com o objetivo de melhorar a Educação no país tendo como prioridade a Educação Básica.

O Programa Mais Educação foi instituído em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), com o objetivo de estimular a jornada integral nas escolas. Para Moll e Leclerc (2013, p. 293), a iniciativa é um:

Marco setorial de referência, como amálgama de forças que configuram o campo emergente de educação integral em tempo integral. [...] Essa estratégia desencadeou processos inéditos, em termos de escala nacional, em parceria com os sistemas de ensino, almejando exercer papel coadjuvante.

Paralelamente, a legislação educacional também avançou na tentativa de estimular políticas de educação integral. Destaca-se, entre outras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/1996), que normatizou o oferecimento progressivo de jornada escolar ampliada no ensino fundamental no artigo 34. Além disso, o Plano Nacional de Educação (2014/2024), aprovado pela Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, estabeleceu a ampliação do tempo de permanência na escola como uma das 20 principais metas para a educação no país. O plano prevê a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das



escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes da educação básica.

Esses apontamentos sinalizam um crescente fortalecimento, embora lento, das políticas de implementação de educação integral e escola de tempo integral no país, sustentado tanto por iniciativas governamentais quanto pela legislação educacional.

### **2.8.1 O REGIME ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL**

No dia 31 de julho de 2023, o governo federal brasileiro lançou oficialmente o programa “Escola em Tempo Integral” (Lei Federal nº 14.640/2023). Este programa, sob a coordenação do Ministério da Educação, busca cumprir a meta nº 06 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que estabelece a meta de garantir que 50% das escolas públicas ofereçam educação em tempo integral, com o objetivo de atender pelo menos 25% dos estudantes do ensino básico (BRASIL, 2023).

A Lei Federal nº 14.640, de 31 de julho de 2023, ressalta a importância de uma educação ampliada e bem planejada, especialmente em áreas com maior vulnerabilidade socioeconômica. Embora a lei preveja a oferta de educação em tempo integral para o ensino básico, a execução desse programa enfrenta desafios estruturais e financeiros significativos. Apesar das boas estratégias propostas para sua implementação, é crucial garantir que as atividades oferecidas sejam diversificadas e proporcionem aprendizagem efetiva para os alunos beneficiados. A permanência diária de pelo menos 7 horas na escola requer um currículo abrangente e atraente, acompanhado de recursos de alta qualidade.

Ao se pensar a formação integral das crianças, é necessário possibilitar espaços e tempos educativos que sejam dialógicos e reflexivos. A educação (em tempo) integral pode criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas, emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana. (CARVALHO, 2015, p.38)

Segundo o Ministério da Educação, o programa “Escola em Tempo Integral” visa fortalecer a colaboração entre os entes federados e ajudar a alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que ainda não foram plenamente atingidas (BRASIL, 2023). A meta inicial do programa é criar um milhão de novas matrículas em tempo integral na primeira fase de implementação. Para isso, o orçamento

necessário para 2023 e 2024 é de R\$ 4 bilhões, com a distribuição de 50% para cada ano. Nos exercícios seguintes, o impacto orçamentário-financeiro dependerá de novos ciclos de pactuação (BRASIL, 2023).

A Lei Federal nº 14.640/2023 prioriza a expansão das escolas em tempo integral que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Art. 3º § 3º III), incluindo aqueles cujas famílias estão inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), e escolas localizadas em comunidades indígenas e quilombolas (Art. 16º § 1º). De acordo com o Art. 5º § 1º, o número máximo de novas matrículas para cada ente federado na primeira fase do Programa Escola em Tempo Integral será determinado pelo Ministério da Educação, levando em conta a proporção de matrículas já existentes em tempo integral, as metas do Plano Nacional de Educação e a disponibilidade de recursos (BRASIL, 2023).

O Programa Escola em Tempo Integral (Lei 14.640/2023) seguiu a mesma abordagem do Fundeb (2020) para a alocação de recursos entre os entes federados. Na primeira fase do programa, o objetivo era criar 1 milhão de novas matrículas em tempo integral em 2023, com um investimento inicial de R\$ 4 bilhões. Segundo dados apresentados na Tabela 1, para atingir a meta de 25% de matrículas em tempo integral estabelecida pela Meta 6 do PNE 2014-2024, seriam necessárias 2.338.531 novas matrículas. No entanto, o Ministério da Educação prevê que a Meta 6 será alcançada até 2026, com a meta de atingir 3,2 milhões de novas matrículas em tempo integral, um prazo que se estende além do período estipulado pelo PNE.

Os recursos financeiros para promover a educação em tempo integral, conforme a Lei 14.640/2023, variam de acordo com a capacidade de financiamento dos entes federados e o grau de cumprimento da Meta 6 do PNE. Esses recursos devem ser utilizados exclusivamente para despesas voltadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, de acordo com o art. 70 da Lei nº 9.394/1996 e o inciso X do art. 167 da Constituição Federal. Assim, é responsabilidade dos entes federados planejar o uso desses recursos, abrangendo gastos com: remuneração e capacitação dos profissionais da educação; melhorias na infraestrutura e manutenção das escolas, além de bens e serviços relacionados ao ensino; realização de estudos e pesquisas; atividades-meio essenciais para o funcionamento dos sistemas de ensino; concessão de bolsas de estudo; aquisição de material didático-escolar; e manutenção de programas de transporte escolar.

O programa visa expandir a jornada escolar para pelo menos 7 horas diárias ou 35 horas semanais, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a formação integral de bebês, crianças e adolescentes. Essa ampliação é viabilizada através de um currículo integrado que abrange uma variedade de experiências educativas, sociais, culturais e esportivas, realizadas tanto no ambiente escolar quanto fora dele (BRASIL, 2023).

Segundo a lei que o instituiu o programa prevê:

Assistência técnica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral - igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais - considerando propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular, na ampliação da jornada de tempo na perspectiva da educação integral e a priorização das escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. (BRASIL, 2023, p. 1)

Para assegurar a qualidade e a equidade na oferta da educação em tempo integral, o Programa foi estruturado em cinco eixos: Ampliar, Formar, Fomentar, Entrelaçar e Acompanhar. Estes eixos foram elaborados com base em avaliações, consultas e diálogos com redes de ensino, pesquisadores, fóruns de Conselhos de Educação, organizações da sociedade civil, além da revisão de estudos e pesquisas anteriores sobre programas nacionais ou regionais de ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2023).

Desse modo, o governo espera aprimorar os índices de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos em todas as etapas da educação básica, elevar a qualidade social da educação no Brasil e garantir maior proteção e inclusão social para os estudantes em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2023).

Vale destacar que a adaptação das escolas para a educação integral em tempo integral exige investimentos substanciais em infraestrutura, tecnologia, capacitação de profissionais e outros aspectos. Historicamente, os recursos disponíveis têm sido insuficientes para atingir os resultados desejados dentro do prazo estipulado, mesmo com o suporte do Fundeb e de programas similares, como o Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil – Novos Estabelecimentos (Pro Infância) e Novas Turmas (Brasil Carinhoso) – Lei Federal nº 12.499/2011 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015).

Na implementação de um Programa de Educação Integral em tempo integral, foi fundamental o engajamento da comunidade escolar no processo de implantação e monitoramento da proposta. Pesquisas conduzidas em diferentes contextos

(ANDRADE; DUARTE, 2023; EVANGELISTA; MELO, 2023; SANTOS, 2023)

destacam que um dos principais desafios enfrentados foi a implantação unilateral e verticalizada dos projetos, que não envolveu adequadamente gestores escolares, professores e a comunidade. Além disso, um estudo focado no ensino médio em tempo integral revelou que fortalecer os laços afetivos entre estudantes e professores é um aspecto positivo, sublinhando a importância de uma interação de qualidade para o desenvolvimento integral dos alunos, que vai além do simples aprendizado acadêmico e do desenvolvimento cognitivo (PEREIRA, 2023).

Finalmente, é relevante observar que o programa previa a concessão de bolsas de estudo e pesquisa para participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Essa medida visa incentivar o engajamento em processos de articulação em rede e em projetos formativos e de investigação prática sobre a docência, promovendo a produção de conhecimentos contextualizados e aprimorando a prática profissional cotidiana dos educadores (BRASIL, 2023).

Putzke e Gawryszewski (2022) destacaram que, apesar de a maioria dos professores entrevistados que atuavam no ensino em tempo integral considerarem o Programa positivo, muitos não perceberam um desenvolvimento real de concepções e práticas de educação integral em suas escolas. O estudo relatou casos em que a implementação da educação em tempo integral levou a altos índices de evasão no turno integral e à migração de matrículas para o turno noturno, resultando no encerramento do Programa em algumas instituições. Os autores enfatizam que a educação integral requer uma organização robusta que garanta a formação técnica e política de professores, gestores, pais, estudantes e demais funcionários da escola. De acordo com Capobianco e Leite (2023), a formação dos docentes em seus próprios ambientes de trabalho é crucial para assegurar a adesão e o comprometimento com a proposta da educação integral.

Outras experiências buscaram promover a adesão dos professores aos Programas de educação integral através de incentivos salariais e/ou de progressão na carreira, como gratificações por dedicação integral, que foram implementadas em alguns estados e tiveram efeitos positivos na aceitação dos docentes. Da Silva e Ribeiro (2019) avaliaram a percepção dos professores sobre um programa de escola em tempo integral e identificaram atitudes favoráveis em relação à proposta. No entanto, também relataram várias dificuldades, incluindo a persistência de marcas

assistencialistas que influenciavam a concepção do programa e a falta de infraestrutura adequada para sua implementação eficaz.

## **2.8.2 O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS CURRICULARES**

Em um contexto globalizado, o currículo se torna um campo de disputa ao abranger os conhecimentos e as intenções políticas e culturais que moldam a formação dos indivíduos e a estrutura social. As decisões tomadas nas instituições de ensino sobre o que e como ensinar são fundamentadas em pressupostos econômicos e ideológicos (APPLE, 2006). Assim, o currículo funciona como um instrumento de controle social e de realização dos objetivos sociais e culturais da educação formal (SACRISTÁN, 1998).

Respeitando as diretrizes legais que orientam a elaboração dos currículos, a definição do currículo deve levar em conta as funções da escola, os saberes considerando o contexto político, histórico e social da instituição e o nível de escolarização ao qual se destina. A construção coletiva do currículo, alinhada ao contexto social da escola e aos ajustes necessários para refletir as identidades e características da realidade escolar, assegura, conforme Sacristán (1998), práticas docentes que promovem melhorias na prática pedagógica. Segundo o autor, ao enxergar o currículo como práxis, a escola assume uma função socializadora e cultural através de objetivos desenvolvidos e estabelecidos de forma colaborativa. Nesse processo, ao considerar as condições estruturais, a organização da escola e as ideias e concepções dos docentes envolvidos, é possível visualizar a educação como um processo de transformação educacional (SACRISTÁN, 1998).

Pacheco (2005) define o currículo como um conjunto de experiências planejadas dentro do âmbito da escolarização, que conecta a aprendizagem aos planos de ensino. Sob uma perspectiva prática e emancipatória, que integra os contextos de decisão, o currículo é um projeto intencional a ser implementado na instituição de ensino. O autor observa que há tensões institucionais ou organizacionais na construção curricular, afirmando que “o currículo é uma construção abrangente de intenções e práticas que coexistem de maneira nem sempre coerente, pois estão fundamentadas em conflitos devido a um projeto de formação específico de uma organização” (PACHECO, 2005, p. 59).

O desenvolvimento curricular surge da interseção entre decisões nos

contextos político, administrativo, de gestão e de implementação, e as dinâmicas criadas por professores, alunos, pais e outros envolvidos nos diversos contextos (PACHECO, 2005, p. 59). Para compreender a construção curricular, é crucial refletir sobre as seguintes questões: O que define um currículo? O currículo inclui todos os conhecimentos que devem ser desenvolvidos? Quais aspectos sociais, culturais, científicos, econômicos e emocionais devem ser incorporados ao currículo? Quem é responsável pela definição do currículo e quem o implementa?

Para refletir sobre essas questões, consideramos o currículo como um elemento dinâmico, histórico e construído coletivamente, representando um projeto de escolarização que espelha a construção de conhecimentos, bem como a função social e a cultura da escola em um determinado contexto. Como um instrumento orientador do sistema educativo, o currículo é, conforme Morgado (2000, p. 75), “um (des)constructo organizado com base em pressupostos sociais, econômicos, políticos e culturais, transmitindo um conjunto específico de interesses, valores e princípios extraídos e selecionados da sociedade”. Pensar o currículo escolar é, portanto, refletir sobre o conhecimento que se deseja construir e o perfil do sujeito que irá integrar a sociedade.

A construção curricular, segundo Sacristán (1998), demanda discussões coletivas entre os agentes envolvidos para tomar decisões que reflitam a época e a realidade da instituição. Isso ocorre porque as implicações no campo curricular são processuais e, sendo um espaço permeado por relações de poder, envolvem a historicidade, as intervenções docentes, interesses políticos e estão, evidentemente, subordinadas a um plano de governo.

Nesse contexto, o currículo reflete as transformações provocadas pela globalização e os fundamentos das políticas públicas no campo da educação. Organismos internacionais e regionais associados aos mecanismos de mercado desempenham papéis fundamentais nas reformas educacionais, influenciando as políticas curriculares e a gestão institucional, que estão profundamente interligadas e sujeitas a interesses variados. No campo educacional, o processo de implementação de novas políticas curriculares e reformas envolve debates e transformações sobre a concentração ou descentralização do poder, considerando sua aplicação em níveis centrais ou locais.

Na lógica top-down das políticas educacionais dos anos 60 e 70, prevalecia uma perspectiva centralizada, na qual a implementação se dava de cima para baixo,

com a concepção e operacionalização da política curricular exclusivamente a cargo do poder central. Nesse contexto, a democratização escolar e social era destacada, mas os docentes eram responsabilizados pela execução de orientações e programas, o que refletia uma evidente relação de poder e disputa hegemônica. Esse modelo se caracterizava por programas de planificação, centralização educativa e uniformização da formação (PACHECO, 2000).

Nos anos 80 e 90, emergiu a importância dos territórios locais na contextualização da política curricular, marcando uma abordagem que faça uma análise, mais profunda, mais ampla, mais específica de inovação. Nesse período, os projetos de ação e a diversificação da formação começaram a se desenvolver de baixo para cima, com a regulação e o acompanhamento integrados ao sistema. Foi dada grande ênfase à participação dos agentes locais, não apenas na fase de elaboração e formação no poder central, mas também na implementação efetiva das políticas curriculares (PACHECO, 2000).

Numa terceira abordagem, que combina elementos centralizados e descentralizados, prevalece uma política curricular que é ao mesmo tempo descentralizada e regulada pela administração central. Conforme Pacheco (2000b), essa perspectiva vê a política curricular descentralizada na prática, permitindo autonomia nas práticas curriculares, mas ainda definida e regulamentada pela administração central por meio de referenciais concretos. Essa abordagem, também conhecida como "middle out", é menos comum e destaca as ações que emergem do núcleo para suas extremidades, além de observar as dinâmicas de cima para baixo e de baixo para cima na implementação das políticas curriculares (PACHECO, 2000).

Neste estudo, que explora as políticas para o Ensino Médio, observamos um cenário educacional em que estão sendo implementadas novas políticas curriculares e reformas. A análise revela uma intersecção entre os impactos da globalização nas políticas nacionais e suas consequências para a construção curricular local. Identificam-se instrumentos focados no desenvolvimento econômico, alinhados aos princípios da política neoliberal de mercado. A reforma curricular, fundamentada em preceitos políticos e econômicos e orientada para a padronização, visa preparar os alunos para o mercado de trabalho. Esta abordagem mercadológica sugere que o sistema de mercado, com suas metas capitalistas e neoliberais, pode oferecer soluções para os problemas enfrentados pelo sistema educacional.

Presente a partir dos pressupostos econômicos e dos mecanismos de funcionamento, as políticas de educação e formação são legitimadas, hoje em dia, pela lógica de mercado, principalmente quando se assume a eficiência organizacional, baseando-se na recontextualização do currículo, com vista à melhoria de níveis de performance num quadro de qualificação definido em standards (PACHECO, 2011, p. 382).

Neste contexto, Mainardes e Marcondes (2009) questionam a utilização do verbo "implementar" ao observar que ele sugere um movimento direto e linear em direção à prática. Stephen J. Ball, em 2007, comentando com Mainardes e Marcondes (2009), enfatiza que traduzir políticas em práticas é um processo de extrema complexidade.

As políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. [...] A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Da mesma forma, Pacheco (2011, p. 380) afirma que “as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir, direta ou indiretamente, nos campos de poder em que estão inseridos”.

Pensando sobre as intervenções, pode-se afirmar que a descentralização das decisões no sistema educacional, uma estratégia recomendada pelo Banco Mundial na implementação das reformas educacionais, permite ao Estado delegar responsabilidades sem perder o controle sobre a orientação formativa da sociedade, representando uma nova forma de gerir a educação de maneira regulada. Assim, de acordo com o poder público, as reformas são ditadas por organismos internacionais com interesses econômicos vinculados ao capital. Segundo Morgado (2000, p. 72), “é a expressão da vontade política do Estado, que concede parte dos seus poderes, mas que retém uma importante função reguladora”.

À mercê dessas influências externas, a educação brasileira enfrenta um processo de transformação na gestão e nas políticas curriculares das instituições escolares nacionais. Morgado (2010) relata que as instituições de ensino portuguesas se configuram “mais como locais de execução de medidas oriundas do seu exterior do que como espaços de decisão política e curricular”(MORGADO,



2010, p. 16).

Essas influências afetam o sistema educacional, que se mostra notadamente burocrático e controlador. As políticas em questão visam um currículo voltado para a formação de indivíduos competitivos, capazes de contribuir para o avanço do conhecimento científico e tecnológico, e para a construção de uma sociedade que atenda às expectativas do mercado de consumo, conforme os interesses do Estado. No entanto, a escolarização permanece, segundo Pacheco (2005), uma questão pública.

Considerando os interesses do poder central, Oliveira (2009) aponta que os investimentos em políticas educacionais, especialmente após os anos 1990, têm sido direcionados com um foco econômico e mercadológico.

No âmbito das reformas e políticas educacionais, em curso no Brasil, nas últimas décadas, há todo um empreendimento visando a elevação da escolaridade da força de trabalho e da qualidade de ensino nos sistemas e nas instituições educativas, em geral, com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, de eficiência e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo (OLIVEIRA, 2009, p.241).

A escola, enquanto instrumento de controle, serve como campo de intervenção e disseminação de culturas e conhecimentos que moldam a sociedade. No contexto do neoliberalismo, as escolas, como instituições formativas e produtoras de conhecimento, acabam por garantir a reprodução da cultura econômica imposta pelo mercado. Isso ocorre porque o Estado, ao buscar soluções para os problemas da educação, adota políticas que aplicam princípios administrativos e gerenciais ao setor educacional, refletindo as intenções do mercado e alinhando a formação educacional com as necessidades econômicas e mercadológicas. Dessa forma, as práticas educativas são moldadas para atender às demandas do mercado, promovendo uma visão instrumentalizada da educação que enfatiza a eficiência, a competitividade e a preparação para o mercado de trabalho (PACHECO, 2011).

As políticas curriculares, ao se entrelaçarem com as políticas sociais e culturais, têm uma influência significativa nas relações dentro das instituições de ensino e no desenvolvimento curricular. Essas novas diretrizes curriculares representam desafios para as escolas e para os profissionais da educação, pois exigem adaptações e mudanças que impactam tanto os professores quanto a comunidade escolar. A construção do conhecimento, conforme a intencionalidade das políticas estabelecidas pelo Estado, contribui para a formação dos alunos,

preparando-os para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico. Dessa forma, as políticas curriculares não apenas moldam o processo educativo, mas também alinham a educação com objetivos econômicos e sociais mais amplos.

A implementação de políticas reguladoras que, por meio de indicadores, normatizam e direcionam o trabalho pedagógico e o conhecimento a ser disseminado na sociedade, voltado aos interesses do poder central, assegura uma descentralização controlada. Isso significa que, embora as instituições escolares tenham certa autonomia para adaptar e implementar as políticas de acordo com suas realidades locais, elas permanecem sob a vigilância e orientação do poder central. Essa abordagem busca equilibrar a flexibilidade na gestão escolar com a manutenção de um controle centralizado sobre a qualidade e os objetivos educacionais, garantindo que as diretrizes e padrões estabelecidos pelo Estado sejam cumpridos de maneira uniforme e alinhada com os interesses políticos e econômicos,

Apesar de não poderem fazer o que elas querem, pois continuam «sob tutela» pertencentes a uma organização mais ampla da qual extraem os meios e servem as finalidades, permanecendo mesmo como «sucursais» e não existindo a não ser como «antenas locais» da organização cimeira à qual pertencem — o Ministério da Educação, poderão apropriar-se de um certo espaço de liberdade que lhes permita a sua identificação, o reconhecimento junto de toda a comunidade educativa, o rompimento com práticas rotineiras e a construção de alguma inovação (ALVES, 2002, p. 162).

A descentralização controlada, conforme apontado por Santos et al. (2018), deve assegurar um acompanhamento efetivo de grupos de professores em diferentes escolas. De acordo com os estudos das autoras, a presença de planejamentos coletivos e documentos orientadores, elaborados no âmbito da própria escola, estimulava criativamente o planejamento e a prática curricular dos professores. Essa abordagem, por sua vez, promovia uma autonomia maior na gestão das instituições de ensino, apesar de a gestão ainda estar orientada pelos princípios econômicos de eficiência e competitividade, acompanhados através da aplicação de instrumentos avaliativos.

Uma verdadeira proposta de descentralização e autonomia relativa das escolas pode representar um avanço significativo, pois concede às instituições o direito de tomar decisões sobre suas finalidades, flexibilização curricular e modalidades de ensino (ALVES, 2002, p. 162). A responsabilidade adicional atribuída às escolas, ao reconstruir o currículo, deve incluir a consideração da

história e da identidade da instituição. Isso possibilitaria à escola definir uma nova função, filosofia e objetivos que garantam eficácia no ensino, na formação integral do sujeito e na preparação para a vida.

Ao usar a descentralização como estratégia para resolver problemas institucionais e educacionais, as escolas e os profissionais são incumbidos de implementar e executar as decisões, sem serem considerados espaços para complexidade e discussão política e curricular. Assim, cabe às escolas e aos professores aplicar as decisões sem participar do processo político de discussão e decisão. Pacheco (2011) observa que as decisões políticas sobre o currículo, regulamentadas por programas nos órgãos centrais, são frequentemente geridas por consultores curriculares, o que pode restringir o desenvolvimento efetivo do currículo.

Além das decisões centrais, a transformação na educação requer uma reflexão sobre o papel da educação e da escola. A adoção de políticas descentralizadas (ou localizadas) pode promover uma escola com maior autonomia organizacional, permitindo que os professores construam o currículo e reelaborem o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino como um espaço de discussão e construção coletiva. Apesar da regulamentação e regulação impostas pela administração central, que define parâmetros globais por meio do currículo nacional pré-estabelecido e orienta o percurso formativo dos alunos, é na escola—como instituição organizada com sujeitos ativos—que o currículo é efetivamente construído, refletindo os interesses e valores da comunidade.

Desenvolver um projeto escolar que permita a formação humana e emancipatória exige a criação de dinâmicas que possibilitem a todos os envolvidos no processo educativo discutir, avaliar, gerir e decidir sobre o currículo, as práticas de ensino e a identidade da instituição. De acordo com Morgado (2000), para que o currículo, enquanto núcleo do projeto educativo, seja eficaz, deve respeitar ideologias, valores, atitudes e interesses comuns dos agentes educativos, promovendo, assim, avanços e transformação social enquanto projeto cultural, social e político.

### **2.8.3 LEGISLAÇÃO DE BASE DO TEMPO INTEGRAL NO PÁRA**

O início da implantação das escolas públicas de tempo integral no estado do

Pará ocorreu em 2008, com a formulação da política educacional conhecida como "Educação de Qualidade Pará Todos". Esse documento orientador foi criado para as escolas da rede pública estadual, refletindo os desejos e expectativas de um coletivo social paraense. Ele foi o resultado dos debates realizados durante a I Conferência Estadual de Educação, que também aconteceu em 2008.

Dessa forma, como resultado dos trabalhos daquela conferência, foi elaborado um documento que apresentava os pressupostos – diretrizes, metas e objetivos – para a educação básica, intitulado "A Educação Básica no Pará: elementos para uma política democrática e de qualidade Pará todos" (PARÁ, 2008). Esse documento foi fundamental para as escolas da rede pública, no sentido de aprofundar e concretizar novos rumos para a educação básica no estado, fornecendo elementos essenciais para a construção do Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2010), que foi finalizado em julho de 2010.

De acordo com Costa (2015), a fundamentação legal para a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA surgiu no contexto da educação paraense, em paralelo às discussões nacionais sobre as metas do Plano Nacional de Educação I (PNE I) (2001-2010). Entre as várias metas estabelecidas pelo PNE I, destacava-se, de forma específica, a ampliação da jornada escolar em tempo integral, além de outras diretrizes importantes para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2001):

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (objetivo e meta 21).

Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (objetivo e meta 22).

A origem do projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA remonta ao primeiro apontamento legal com a implantação da Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010, que aprovou o Plano Estadual de Educação com caráter decenal. Este documento, na seção II intitulada "Diretrizes, Objetivos e Metas para a Educação Paraense", incluía "orientações para o progressivo atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 5 anos de idade, inseridas na educação infantil". Além disso, estabelecia como objetivos e metas a aspiração de "viabilizar a implantação das

Escolas em Tempo Integral para o ensino fundamental de nove anos obrigatório, com início aos seis anos de idade, sendo implementado gradativamente nas escolas" (PARÁ, 2010).

A Secretaria de Estado de Educação do Pará começou a oferecer educação integral em 2009, ao aderir ao programa nacional Mais Educação, lançado em 2007. Em 2012, avançou com a implementação do projeto da escola de tempo integral. Vale destacar que o projeto inicial sofreu alterações em sua concepção com a mudança de gestão no governo do estado em 2011.

Dessa forma, a partir de 2012, os novos documentos que passaram a orientar a implementação da proposta de escola de tempo integral no estado do Pará foram a Resolução nº 002/2012 – GS/SEDUC, que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, e a Resolução nº 003/2012 – GS/SEDUC, que regula a organização e o funcionamento da escola de tempo integral. Esses documentos são fundamentais, pois forneceram as diretrizes e normas que orientaram a materialização da proposta de escola de tempo integral nas escolas públicas estaduais do Pará.

Em 2014, ocorreu a adequação do Plano Estadual de Educação (PEE-2010) ao novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014. O art. 8º do PNE estabeleceu que os estados e municípios deveriam alinhar seus planos de educação às diretrizes, metas e estratégias definidas no plano nacional, assegurando a coerência e a articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação daquela lei (BRASIL, 2014. p. 46).

Assim, em 2015, sob uma nova política de governo, foi aprovado um novo Plano Estadual de Educação pela Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015. Este novo plano expressa metas e estratégias voltadas ao avanço da educação em tempo integral, alinhando-se à meta 6 do PNE II.

A meta 6 do PEE II (2015) estabelece: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% dos(as) alunos(as) da educação básica" (PARÁ, 2015, p. 54). Observa-se que a meta 6 do PNE II (2014-2024) foi apenas parcialmente adotada pelo estado do Pará,

que optou por duas obrigações quantitativas distintas, resultando em um percentual menor do que o estabelecido pela meta nacional.

A contextualização histórico-espacial das escolas de tempo integral no estado do Pará, desde a implantação do projeto piloto em 2012 até o ano de 2014, esteve totalmente concentrada na região metropolitana de Belém. Essa área urbana foi o locus inicial da introdução do projeto de educação integral. O ano de 2012 marcou oficialmente o momento histórico da implantação desse projeto pela SEDUC-PA (COSTA, 2015).

Esse fato pode ser explicado pelo dinamismo da região metropolitana de Belém, que proporcionou as condições iniciais para o desenvolvimento dos primeiros projetos piloto. A concentração das escolas piloto na capital paraense facilitou a compreensão da distribuição geográfica das instituições participantes do projeto e permitiu uma análise detalhada da territorialização espacial. A dinâmica dessa expansão foi evidente, com um aumento significativo no número de escolas integradas ao projeto a cada ano, principalmente nessa região.

Em 2012, ano de implantação do Projeto Escola de Tempo Integral no Pará, apenas nove escolas foram incluídas no processo, representando apenas 0,1% do total de instituições da rede pública. Dessas, sete estavam localizadas no município de Belém, duas em Ananindeua e uma em Marituba. Esse número foi consideravelmente reduzido para um projeto de tamanha dimensão estadual (COSTA, 2015).

## **2.9 Documento Curricular do Estado do Pará - DCEPA e a Interdisciplinaridade**

O Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) resultou de um extenso processo de trabalho e desafios, antecedendo a homologação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta última, considerada um documento normativo, estabelece um conjunto estruturado e progressivo de aprendizagens essenciais para todos os estudantes, a ser desenvolvido ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

No Pará, a Secretaria de Educação (SEDUC) iniciou o processo de construção curricular em 2007, com o objetivo de orientar e redefinir o currículo das escolas estaduais e municipais. Esse movimento surgiu a partir das conferências municipais e regionais de educação, que contribuíram para a elaboração do Plano

Nacional de Educação (PARÁ, 2019).

No entanto, os preceitos estabelecidos pelo MEC, com base na proposta da BNCC, convocaram os estados e municípios a revisar e adaptar seus currículos, pois a BNCC passou a ser um documento de referência nacional obrigatório. Em relação à (re)formulação dos currículos nas redes de ensino, o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) reflete essas diretrizes e orientações, alinhando-se às normas e expectativas estabelecidas pela BNCC,

Em 2014 as discussões são retomadas e a proposta curricular, resultante dos encontros e gestões anteriores, é novamente discutida e colocada à consulta pública. Neste mesmo ano, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) solicitou aos Estados que encaminhassem o documento curricular vigente com o objetivo de substanciar a construção da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]. As contribuições advindas desta outra consulta são discutidas e analisadas e o resultado é adicionado à proposta curricular. (PARÁ, 2019, p. 12).

A esse respeito, Cury, Reis e Zanardi (2018) destacam que, para os defensores da BNCC, ela seria um instrumento capaz de proporcionar um conhecimento comum a todos os alunos da Educação Básica brasileira. Esse documento visa garantir a qualidade da aprendizagem e superar as desigualdades educacionais que são evidentes no processo de escolarização nacional.

Dessa forma, no Estado do Pará, a proposta curricular, homologada em 20 de dezembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação e estabelecida como o Documento Curricular do Estado do Pará para Educação Infantil e Ensino Fundamental, tornou-se a base para a (re)elaboração de outros currículos. Esse documento serve tanto para as redes municipais quanto para os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas da rede estadual, orientando a prática educacional em todo o estado.

O DCEPA segue algumas diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas também apresenta diretrizes próprias. Seu objetivo é reorientar e definir princípios e diretrizes gerais para as escolas do Estado do Pará. O documento orienta os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica, especificando campos de experiências e aprendizagens para a Educação Infantil e estabelecendo objetivos de aprendizagem e competências para os ciclos e anos do Ensino Fundamental (PARÁ, 2019)

Para esse contexto, apoiamos a visão de Sacristán (2013, p. 16), que afirma

que “[...] o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que o aluno estuda”. Isso significa que o documento curricular, uma vez implementado, se tornará parte da prática nas escolas da rede estadual. No entanto, subentende-se que o projeto da escola já está em vigor e que o currículo oficial apenas complementa e orienta as práticas educacionais existentes.

Nessa linha de leitura do DCEPA, é importante destacar que o documento adota uma concepção sócio-histórica, fundamentada nos pressupostos defendidos pelo educador Paulo Freire. Essa abordagem enfatiza a educação como um processo de transformação social, centrado na realidade e na experiência dos alunos.

DCEPA valoriza a prática pedagógica que reconhece e articula os contextos sociais e históricos dos estudantes, promovendo uma educação que vai além do simples repasse de conteúdos e busca envolver os alunos de maneira crítica e participativa no processo de aprendizagem:

FREIRE, (2000), [...] a educação é um processo de humanização com a finalidade explícita de tornar os sujeitos partícipes do processo civilizatório, tanto que em sua dinâmica reproduz os cenários sociais vigentes, mas é dotada da capacidade de colaborar para a construção da sociedade que se quer – é uma prática sócio-histórica. (PARÁ, 2019, p.13).

O DCEPA apresenta três princípios norteadores: o “Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo”, com o objetivo de integrar a produção histórica e cultural dos sujeitos da Amazônia no núcleo dos currículos, respeitando a grande diversidade existente. O segundo princípio é a “Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica”, que visa desenvolver um currículo que promova, conscientize e avance em relação a temas de Sustentabilidade, necessitando de uma construção curricular que permita a reelaboração de saberes e contribua para mudanças nas atitudes em relação ao meio ambiente. O terceiro princípio é a “Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem”, com diretrizes para a construção do conhecimento interdisciplinar:

A vivência da interdisciplinaridade em sala de aula se dará por meio de espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação [...] professor e aluno, reflexão e ação. (PARÁ, 2019, p. 21)

O DCEPA, ao propor a construção do conhecimento de maneira interdisciplinar, pressupõe que o avanço das práticas pedagógicas seja fortalecido



pelas interações entre os componentes curriculares e todos os segmentos que compõem o ambiente escolar. O documento enfatiza a importância de organizar o currículo utilizando metodologias ativas, como a pedagogia de projetos, temas geradores, eixos temáticos e sequências didáticas. Além disso, orienta a integração dos conteúdos por meio de eixos e temas transversais.

O Documento destaca-se ao promover a conexão entre diferentes saberes, incentivando a interdisciplinaridade ao incluir conhecimentos biológicos, físicos, químicos, culturais, sociais e tecnológicos (PARÁ, 2019). Nesse sentido, a proposta curricular é mais integrada e interligada, adotando uma abordagem holística que enfatiza aspectos humanistas, sustentáveis e competências globais.

Sacristán (2017, p. 26) define o currículo como um “[...] cruzamento de práticas diferentes [...] que podemos denominar de práticas pedagógicas nas aulas e nas escolas”. Nesse contexto, a organização interdisciplinar é benéfica, pois o diálogo entre os docentes e os componentes curriculares facilita o processo de ensino- aprendizagem. A ação pedagógica dialógica, ao ser implementada, visa superar a fragmentação do conhecimento escolar.

Concorda-se com Fazenda (1979, p. 8-9), que afirma que a interdisciplinaridade resulta da “transformação da própria realidade”. Assim, a construção da metodologia é essencial. No entanto, é crucial não considerar esse processo como um fim em si mesmo, uma vez que a interdisciplinaridade não é algo pronto e acabado; ela é vivenciada, exercida e praticada através da transgressão das práticas escolares vigentes

Para Fazenda (1979), no Brasil, o conceito de interdisciplinaridade visa fomentar novas atitudes em relação ao conhecimento, promovendo a compreensão de aspectos ocultos e evidentes do processo de aprendizagem, questionando o que é tradicionalmente abordado. Japiassu (1979) ressalta que a interdisciplinaridade exige vivência, ou seja, demanda atitudes de curiosidade por parte do educador em diversos âmbitos – social, cultural, afetivo e intuitivo –, transformando suas práticas de ensino.

Essa perspectiva é fundamentada na necessidade de priorizar uma formação integral, promovida por meio de ações e práticas escolares que incentivem a autonomia e a auto-organização do aluno, aproveitando o tempo ampliado de atividades dentro da escola. Nos pressupostos de Moll (2008), ao abordar a educação integral como uma reinvenção da escola e uma perspectiva prática no

cotidiano das escolas públicas brasileiras, é enfatizada a importância dessas conexões e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação em relação ao processo de ressignificação e atribuições da escola.

Acerca disso, a autora destaca a importância do espaço escolar não apenas como um local de qualificação acadêmica, mas também como um ambiente crucial para o desenvolvimento social. Ela enfatiza que a escola deve ser vista como um espaço de interação social e construção de competências que vão além do simples aprendizado acadêmico, promovendo o desenvolvimento integral do aluno.

Trata-se de reaproximar os tempos da vida dos tempos da escola, entendendo os em seu continuum. Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza [...]. (MOLL, 2008, p. 15)

Vale destacar que, ao aproximar o "cotidiano" dos estudantes com o que o ambiente escolar pode oferecer, devemos considerar teorias que se afastam das concepções tradicionais de educação. O objetivo é promover o protagonismo de crianças, jovens e adultos, proporcionando aprendizagens significativas que contribuam para a justiça social educacional.

### 3 O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO QUE FUNDAMENTA A PESQUISA

A pesquisa em questão é de natureza qualitativa, utilizando o método baseado na Fenomenologia das Relações Sociais de Alfred Schutz (1979). Trata-se de uma investigação bibliográfica e documental, do tipo descritivo e relato de experiência, incluindo também uma componente de campo. O público-alvo será constituído pelos professores de uma escola em foco. Gemignani (2012, p. 10) contribui para a compreensão dessa perspectiva contemporânea vivenciada pelas instituições de ensino, ao resumir as crescentes exigências impostas aos professores na prática pedagógica. Ele destaca a necessidade de ter um professor que reflita sobre o conteúdo que ensina e sobre o processo de ensino-aprendizagem, onde a reflexão docente seja o principal elo entre o ensino e a aprendizagem. Além disso, Nunes (2001) reforça a importância de refletir sobre a prática docente e a construção e reconstrução do saber docente. Portanto, os cursos de graduação não devem ser considerados a única fonte de conhecimento para os professores, mas sim uma etapa inicial a ser aprimorada ao longo da carreira docente.

Essa realidade ressalta a necessidade de o professor sentir-se constantemente desafiado em sua profissão, buscando metodologias diferenciadas para aprimorar sua prática pedagógica e contribuir efetivamente para a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, apoia-se em Freire (2002), que enfatiza a importância da Ação-Reflexão- Ação, e faz refletir sobre a situação dos professores não acostumados a trabalhar em escolas de Tempo Integral.

O estudo, portanto, explorará as teorias da Fenomenologia Social, abordando conceitos como intersubjetividade e senso comum, e a relação entre espaço e tempo, onde as interações contribuem para a construção de um novo currículo, tanto formal quanto não formal, baseado nas experiências compartilhadas entre os indivíduos.

Através da análise do "Multiverso" de Schutz, será considerado a intersubjetividade presente no ambiente de Tempo Integral, levando em conta a situação biográfica de cada aluno na construção dos saberes e práticas docentes. Este enfoque valoriza as enormes subjetividades e a bagagem cultural dos envolvidos, promovendo uma Educação Integral reflexiva e de qualidade, onde ocorra uma verdadeira troca de conhecimentos entre docentes e discentes. Assim,

como preconiza Freire (2002), a Ação-Reflexão-Ação permitirá aos professores desenvolver um currículo enriquecido por saberes e experiências diversas, promovendo um aprendizado efetivo.

### **3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**

A pesquisa bibliográfica foi fundamentada nas definições de Minayo (2001), que considera a atividade básica da pesquisa bibliográfica como a investigação de material teórico sobre o assunto de interesse. Esse processo antecede o reconhecimento do problema ou questionamento que delimitará o tema de estudo.

Estudamos as contribuições de Anísio Teixeira, participante ativo do Manifesto dos Pioneiros, e Paulo Freire, que revolucionou a alfabetização de adultos. E analisamos o período do Manifesto dos Pioneiros (1932-1959) e as obras de Elvira Souza Lima (2007), como "Indagações Sobre o Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano", e Miguel Arroyo (2011) (2012) (2013), com "Currículo e Território em Disputa". Além disso, utilizamos a obra de Marília Cecílio de Souza, organizada por Minayo (2001), intitulada "Pesquisa Social: Pesquisa Qualitativa e Entrevista Narrativa".

Esse estudo permitiu uma compreensão aprofundada das teorias e práticas curriculares, bem como das influências históricas e contemporâneas na formação e desenvolvimento de professores e alunos.

### **3.2O LÓCUS DA PESQUISA**

A escola que foi pesquisada está localizada no Conjunto Paraíso dos Pássaros (CDP), e surgiu do remanejamento de habitantes das áreas do Projeto Macrodrenagem. Este projeto envolvia a retirada de imóveis ou edificações residenciais das áreas afetadas e o realocamento das famílias para um loteamento urbanizado pelo Projeto Una. As obras começaram em 1993 e, em maio de 1997, ocorreram as primeiras ocupações. O nome CDP foi substituído por CRPP (Conjunto Residencial Paraíso dos Pássaros) após uma eleição específica realizada pelos moradores (SEURB, 2022).

Os objetivos do empreendimento incluíam solucionar os problemas de inundações nas zonas baixas da Bacia do Una, em Belém, através da instalação de um sistema de drenagem eficiente, além de fornecer a infraestrutura necessária a

todos os habitantes da bacia, como vias de acesso, rede de água potável, esgoto sanitário e condições ambientais mínimas (SEURB, 2022).

A escola de Tempo Integral pesquisada possui 64 docentes (efetivos e contratados), 424 alunos e 342 alunas. Além disso, conta com três técnicas formadas em pedagogia, educação especial, metodologias de alfabetização e com especialização. A vice direção é formada em pedagogia e possui especialização, enquanto a diretora, além dessas formações, está concluindo o mestrado em educação. Anteriormente, a equipe da escola incluía uma assistente social e uma fonoaudióloga, mas atualmente esses cargos estão vagos.

### **3.3 Perfil da comunidade**

As pessoas que passaram a constituir o grupo populacional do novo bairro, em sua maioria, foram remanejadas do Canal São Joaquim, embora também haja moradores oriundos do Canal Água Cristal e do Canal do Una. Os habitantes do Conjunto Paraíso dos Pássaros possuem profissões variadas, incluindo professores, trabalhadores autônomos, empregadas domésticas, aposentados, pedreiros, profissionais liberais, funcionários públicos, desempregados, comerciantes e trabalhadores de lojas de serviços, entre outros.

A comunidade é ativa e engajada na vida escolar, participando com grande envolvimento nas ações propostas pela escola. Esta interação entre a escola e a comunidade é um aspecto vital, pois reflete um compromisso coletivo com a educação e o desenvolvimento do bairro, promovendo um ambiente de colaboração e suporte mútuo.

### **3.4 OS SUJEITOS COLABORADORES NO ESTUDO**

Os sujeitos desta pesquisa são os participantes das docentes, discentes, coordenação e direção da Escola de Tempo Integral. Todos os envolvidos foram tratados de forma anônima e não foram identificados, dada a atual dificuldade de realizar pesquisas em escolas, que estão com acesso restrito para pesquisa científica. Para preservar a identidade dos atores da pesquisa, eles foram referidos por nomes de flores. A escolha de nomes de flores tem várias razões simbólicas e práticas. As flores são frequentemente associadas à beleza, crescimento e

diversidade, características que podem refletir a riqueza e a complexidade do ambiente educacional e dos indivíduos que nele atuam. Além disso, o uso de nomes de flores oferece uma maneira agradável e respeitosa de garantir a anonimidade dos participantes, protegendo suas identidades conforme as exigências éticas de pesquisa. Essa abordagem segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

### **3.5 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

#### **3.5.1 Análise Documental**

Foi realizado uma pesquisa documental abrangente, que incluiu a análise das Diretrizes Operacionais, Cadernos de Gestão, o Plano de Ação da Secretaria de Educação, o Projeto Político e o Plano de Ação da escola. Conforme Gil (2002), a análise documental utilizou-se de materiais que ainda não teriam sido submetidos a um tratamento analítico detalhado ou que poderiam ser ajustados para atender aos objetivos específicos da pesquisa. Este método permitiu uma compreensão aprofundada das diretrizes e estratégias institucionais, possibilitando a reinterpretção e reestruturação dos dados para alinhar com as metas investigativas. A pesquisa documental, ao fornecer uma base de dados sistemática e estruturada, facilitou a identificação de padrões, tendências e lacunas, contribuindo para uma análise mais robusta e contextualizada dos processos e práticas educacionais em questão.

#### **3.5.2 Entrevista semiestruturada**

Analisamos as metodologias, concepções, práticas e novos saberes que surgiram a partir do Tempo Integral. Para investigar esses novos saberes, exploraremos cultura, crenças, práticas pedagógicas, o universo dos significados dos alunos, convivência, valores e atitudes. Nossa coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram conduzidas presencialmente, gravadas e complementadas por formulários Google.

Utilizando essa estratégia, ocorreu a oportunidade de estabelecer um diálogo mais pessoal, que serviu para mapear e compreender o universo dos entrevistados. Isso proporcionará dados essenciais para uma análise mais aprofundada das crenças, atitudes, valores e motivações, considerando os atores sociais e contextos específicos em questão (LAKATOS; MARCONI, 2003).

O entrevistador teve a liberdade para direcionar a conversa conforme considerar adequado, permitindo uma exploração mais ampla de cada questão. Normalmente, as perguntas são abertas e são respondidas dentro de um formato de conversa informal, facilitando uma abordagem mais flexível e detalhada (LAKATOS; MARCONI, 2003).

As entrevistas semiestruturadas são elaboradas com um conjunto de perguntas abertas, permitindo que os participantes tenham liberdade para expressar suas opiniões e experiências de forma mais aprofundada. Essa abordagem permite que o entrevistador siga um roteiro pré-definido, mas também possibilita explorar temas emergentes durante a conversa, garantindo uma compreensão mais rica e detalhada dos assuntos abordados.

Pretendeu-se compreender melhor o funcionamento do Tempo Integral e da Educação Integral, como ela ocorre na prática, e, principalmente, as metodologias e saberes que emanam desse modelo educacional. A pesquisa foi fundamentada nas teorias de Lakatos e Marconi (1992), assegurando uma análise rigorosa e bem-estruturada dos dados coletados.

### **3.5.3 Roteiro de Observação**

A observação participante pode ser definida como um método investigativo que envolve o estabelecimento de um relacionamento profundo e contínuo entre o pesquisador e o contexto natural do grupo estudado. Esse processo busca o desenvolvimento de uma compreensão científica, com o pesquisador se envolvendo diretamente na situação e interagindo com os participantes ao longo de um período prolongado (MAY, 2001).

Foram observados no campo de estudo diversos aspectos para uma análise abrangente e detalhada: a estrutura organizacional da escola, incluindo a divisão de responsabilidades, fluxo de trabalho, processos de tomada de decisão e comunicação interna; a infraestrutura física, como salas de aula, áreas de lazer, biblioteca, laboratórios e outros espaços educacionais e de convivência, bem como a adequação dos recursos físicos às necessidades dos alunos e professores; as metodologias de ensino aplicadas, estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes, materiais didáticos empregados, planejamento de aulas e avaliação do desempenho dos alunos, analisando a interação entre as práticas pedagógicas e os resultados educacionais.

Foram observados também a dinâmica das relações entre alunos, professores, coordenação e direção, incluindo a colaboração, respeito mútuo, comunicação e resolução de conflitos no ambiente escolar, além da participação dos pais e da comunidade no processo educacional. Aspectos culturais, como valores, crenças, tradições e práticas compartilhadas pela comunidade escolar, e sociais, como a integração dos alunos no ambiente escolar, inclusão social, políticas de igualdade e respeito à diversidade, também serão analisados. Essas observações permitiram uma compreensão aprofundada de como a escola de Tempo Integral funciona em diferentes níveis, identificando pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias.



#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

Com base nos objetivos específicos, a análise dos resultados revela que o currículo oficial é adaptado nas práticas cotidianas das escolas de tempo integral. A Resolução n-002/2012-GS/SEDUC e as diretrizes do MEC têm uma influência direta na estrutura curricular, afetando aspectos como horários, metodologias utilizadas e atividades realizadas. As concepções filosóficas subjacentes parecem ser voltadas para uma educação humanista e inclusiva. Segundo Costa (2015), a fundamentação legal para a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral do Estado do Pará, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC-PA), surgiu durante intensas discussões nacionais, em resposta às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2010. Um dos objetivos do PNE é aumentar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, visando melhorias na qualidade do ensino oferecido pelo poder público.

Inicialmente, a implementação do projeto ocorreu apenas na região metropolitana de Belém, durante o período de 2012 a 2014. Nesse período, a Secretaria de Educação do Estado monitorou cada segmento do projeto para, em seguida, expandi-lo para outras cidades do interior do estado. Esse acompanhamento permitiu compreender a dinâmica e o funcionamento do projeto, facilitando a sua implementação nos demais municípios com base em experiências já consolidadas (COSTA, 2015).

No entanto, Costa (2015) destaca que, no ano de 2010, a Lei nº 7.441, de 02 de julho de 2010, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE), aponta para esta finalidade ao trazer na Seção II, sob o título de Diretrizes, Objetivos e Metas para a Educação Paraense, orientações sobre a progressão no atendimento de tempo integral. A lei enfatiza a faixa etária de 0 a 5 anos, com inserção na educação infantil, estipulando: "Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 5 anos, na vigência deste plano." (PARÁ, 2010).

O Plano Estadual de Educação também estabelece como objetivos e metas a implementação gradual de escolas em período integral para o atendimento do ensino fundamental de nove anos, começando aos seis anos de idade. Isso inclui a implantação gradativa da escola em tempo integral, assegurando a todos os alunos, especialmente aqueles em situação de risco social e com dificuldades de aprendizagem, o aprimoramento e desenvolvimento de suas potencialidades e

habilidades. A proposta abrange a oferta de possibilidades artísticas, culturais, esportivas, científicas, tecnológicas, entre outras (PARÁ, 2010).

Segundo Costa (2015), o Plano Estadual de Educação do Pará inclui como um de seus objetivos e metas a oferta de ensino em tempo integral nas escolas do estado. No entanto, a concretização efetiva desse objetivo só ocorreu em 2012, quando foram criadas resoluções específicas que detalham o funcionamento e a organização do Projeto Escola de Tempo Integral. Essas resoluções foram essenciais para estabelecer as bases práticas e administrativas necessárias para a implementação do projeto nas escolas, garantindo sua operacionalização e abrangência no estado do Pará.

O Estado do Pará, ao implementar o Projeto Escola de Tempo Integral, demonstrou uma significativa iniciativa para elevar a qualidade da educação, conforme desejado pela Secretaria de Educação (SEDUC-PA). Este projeto se destaca como uma ação estratégica destinada a promover uma educação integral, alinhada com as diretrizes estabelecidas no Plano Estadual de Educação de 2015. As estratégias desse plano visam não apenas aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, mas também oferecer um ambiente educacional mais abrangente e inclusivo, capaz de atender às diversas necessidades e potencialidades dos estudantes.

A pesquisa destaca a preocupação com metodologias lúdicas e práticas pedagógicas que visam integrar saberes culturais. Exemplos dessas práticas incluem o ensino ao ar livre, atividades lúdicas e a troca de conhecimentos culturais e pedagógicos entre professores e alunos. As entrevistas e observações realizadas revelaram o surgimento de diversas novas práticas teóricas e metodológicas. Os professores desenvolveram estratégias inovadoras de ensino, tais como ensinar de maneira lúdica, cuidar das crianças e promover atividades fora da sala de aula, incluindo aulas ao ar livre e visitas a espaços culturais. Essas iniciativas visam proporcionar uma educação mais holística e envolvente, valorizando a diversidade cultural e a interação direta com o ambiente.

O currículo representa a caixa de ressonância dos valores assumidos acerca de concepções sobre a sociedade, escola, ensino, criança, conhecimento, e cultura, que se refletem nas práticas pedagógicas. Como tal, ele possui um potencial regulador que se concretiza a partir dos conteúdos de aprendizagem que serão abordados, ordenados ao longo do tempo, desenvolvidos em diferentes níveis de

ensino e enquadrados numa dinâmica de mediação e de intercâmbios entre os diversos atores e autores curriculares, como professores, alunos, pais e a comunidade, dentro de um espaço determinado.

O currículo consiste numa práxis que se materializa em condições concretas, cumprindo uma importante função socializadora. Dessa forma, ele é um instrumento que abrange desde o planejamento até a avaliação, um processo que exige constante reflexão entre teoria e prática, conteúdo e forma, e implica a criação de novos significados sobre a prática pedagógica. Isso envolve uma interação contínua e significativa entre os envolvidos, promovendo a construção colaborativa do conhecimento e a adaptação às necessidades específicas do contexto educacional.

Para Gimeno Sacristán (2000), conceber o currículo como práxis significa que muitos tipos de ações intervêm na sua configuração, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural. Como uma construção humana, cotidiana e relacional, o currículo em ação é um processo moldado pela realidade imediata. Cada contexto escolar, com sua dinamicidade, possui uma história própria, atores e relações particulares. Nesse sentido, o currículo se singulariza nas instituições educativas como um projeto formativo (PACHECO, 2000, 2005; ZABALZA, 2003), que vai além de um mero plano técnico.

O currículo não é apenas uma sequência de conteúdo a serem ensinados, mas sim um conjunto de práticas e interações que refletem os valores, crenças e objetivos de uma comunidade escolar específica. Ele se desenvolve através das relações entre professores, alunos, pais e a comunidade, e é influenciado pelas características e necessidades particulares de cada escola. Dessa forma, o currículo se torna um elemento vivo e dinâmico, adaptado às realidades e desafios de cada contexto educacional, e não apenas um documento estático a ser seguido.

Na perspectiva de Pacheco (2005), o currículo é definido como um projeto cuja construção e desenvolvimento são interativos e abrangem várias dimensões. Esse processo envolve unidade, continuidade e interdependência entre o plano normativo, ou oficial, e o plano real, ou o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o currículo é uma prática pedagógica que emerge da interação e confluência de diversas estruturas, incluindo políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais e escolares. Essas estruturas estão fundamentadas em interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Portanto, o currículo não se limita a um conjunto de diretrizes estabelecidas em documentos oficiais. Ele é moldado pela interação dinâmica entre diferentes esferas da sociedade e da educação, refletindo as necessidades e contextos específicos de cada instituição. Essa visão ressalta a complexidade do currículo como um projeto em constante evolução, que requer a colaboração e o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo.

Baseado nesse apontamento, a formulação do currículo deve ser fundamentada em uma visão contextualizada, compartilhada e integrada para cumprir sua função democrática, participativa e pública, conforme a partilha assumida de poderes e de responsabilidades (MORGADO; GONÇALVES, 2011). Apesar de não se restringir exclusivamente ao contexto escolar, o currículo, enquanto projeto, deve resistir a processos normativistas que o tratam como algo fixo e previamente definido, quase como uma receita pronta e consumível. Essa abordagem normativista tende a reduzir os sujeitos a seres passivos, submetidos a adaptações irrefletidas.

Em vez disso, o currículo deve ser visto como um processo dinâmico e flexível, que reflete e responde às realidades e necessidades do contexto educacional e social em que está inserido. Essa perspectiva reconhece a importância da participação ativa dos diversos envolvidos – alunos, professores, comunidade e gestores – e a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva no desenvolvimento e na implementação do currículo.

O currículo, quando visto apenas como prescrição, não garante, por si só, experiências educativas significativas e relevantes para os sujeitos envolvidos. O foco nessa abordagem é, muitas vezes, a transmissão dos conteúdos e o cumprimento das metas estabelecidas para cada nível de ensino. Em contraste, quando o currículo é entendido como um projeto de formação, sua natureza complexa é evidenciada pela pluralidade de decisões tomadas e interpretadas por diferentes atores. Nesse sentido, o currículo se caracteriza por uma contínua recontextualização, ajustando-se ao que deve ser em relação ao que pode ser. (PACHECO, 2005).

Essa visão reconhece que a efetividade do currículo não está apenas em seguir normas e diretrizes rígidas, mas na capacidade de adaptar e interpretar essas diretrizes de maneira a atender às necessidades e contextos específicos dos alunos e da comunidade escolar. O currículo, então, se torna um processo dinâmico e

interativo, que envolve a participação ativa de todos os envolvidos e a constante adaptação às realidades educativas e sociais (PACHECO, 2005).

Ao conceber o currículo e seu desenvolvimento como um projeto formativo, reconhecemos sua natureza incompleta, que está sempre sujeita às possibilidades e limitações impostas pela realidade. Essa abordagem enfatiza a capacidade do currículo de se abrir e se reconstruir continuamente, permitindo ajustes pedagógicos que refletem as experiências e aprendizagens dos alunos. O currículo se configura, assim, como um mecanismo crucial pelo qual a escola insere os indivíduos em processos de socialização e formação de identidades, que são mediadas pelas relações e interações entre os agentes educativos. Além disso, é influenciado pelos conhecimentos produzidos social e historicamente, que são escolhidos de maneira contingencial para moldar as experiências formativas. Essa perspectiva destaca o currículo não apenas como um conjunto de diretrizes a serem seguidas, mas como um espaço dinâmico e adaptável, essencial para o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos (MACEDO, 2012).

A ideia de formação como um projeto formativo está alinhada com a perspectiva de Macedo (2010), que vê a formação como um fenômeno profundamente ligado à experiência individual. Macedo argumenta que a formação ocorre a partir da interação entre o sujeito e o mundo ao seu redor, transformando acontecimentos, informações e conhecimentos em experiências significativas. Ele destaca que a formação é complexa e multifacetada, resultando de múltiplas interações e mediações. Nesse processo, o sujeito se engaja em uma "itinerância de aprendizagens" que está sempre em movimento e em constante evolução. A formação, portanto, requer uma reflexão contínua sobre o vivido e a experiência, possibilitando processos reconstrutivos e criativos.

A formação é tanto instituinte quanto instituída, resultando das relações entre os sujeitos e do sujeito consigo mesmo. Isso implica que a formação está sempre sujeita a processos de reconstrução e alteração. Enraizada na perspectiva socio existencial, a experiência formativa é social e culturalmente referenciada, significando que não ocorre de forma isolada. Conforme enfatizado, "a formação do ser não se realiza sem o ser da formação, seus contextos de referência, seus pertencimentos e as suas diversas demandas existenciais." Assim, a formação é moldada pelos contextos e pelas relações que envolvem o sujeito, refletindo e respondendo às suas múltiplas necessidades e realidades (MACEDO, 2010).

Nesta perspectiva, a relação pedagógica, ao redor do currículo e do processo de construção e reconstrução dos conhecimentos, busca romper com a dicotomia tradicional que posiciona os professores como os únicos detentores do saber e os alunos como meros receptáculos de conhecimentos preestabelecidos. Essa abordagem, que Paulo Freire (2005) criticava como educação bancária, propõe uma dinâmica mais interativa e participativa. Em vez de simplesmente transmitir informações de forma unidimensional, essa relação pedagógica valoriza a reciprocidade de conhecimentos. Assim, tanto professores quanto alunos compartilham e constroem o saber conjuntamente, promovendo uma aprendizagem mais rica e contextualizada.

Conforme esse pressuposto, é crucial reconhecer que o processo pedagógico e curricular vai além da simples transferência de conhecimentos. Ele é significativamente mais complexo e exigente do que a cultura de treinamento prevalente em muitos sistemas educacionais atuais, que muitas vezes reduz a formação dos alunos a conteúdos disciplinares específicos. Esse enfoque reduutivo pode comprometer a realização de uma formação integral.

Uma formação que engloba plenamente as dimensões humanas requer uma relação dinâmica e interativa entre os sujeitos envolvidos – tanto os professores quanto os alunos. Como enfatiza Arroyo (2011), sendo humanos, carregam culturas, memórias, valores, identidades e universos simbólicos e imaginários. Portanto, a educação deve levar em conta essas múltiplas dimensões e promover uma interação que valorize e integre essas experiências e contextos variados, enriquecendo o processo educativo e favorecendo uma formação mais holística e completa.

A entrevista semiestruturada com os professores proporcionou insights valiosos sobre as práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral. Com uma jornada escolar de 8 horas diárias, os professores tiveram que desenvolver novas metodologias para se ajustar a esse modelo. Entre as abordagens inovadoras adotadas estão o ensino ao ar livre e atividades lúdicas, que têm sido implementadas para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas.

Os espaços abertos dentro das escolas são utilizados para proporcionar um ambiente diferente e mais estimulante para os alunos. Além disso, há sugestões para expandir o uso de ambientes externos à escola, como praças e cinemas, para enriquecer a experiência educacional. No entanto, os professores enfrentam desafios significativos, tanto emocionais quanto profissionais. A adaptação ao novo

horário de trabalho e a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas inéditas são aspectos que demandam esforço e criatividade contínuos.

A escola de tempo integral se revela particularmente significativa, pois oferece ao professor um tempo ampliado para interagir com os alunos. No modelo adotado pela escola pesquisada, o professor tem a oportunidade de estar em contato com os alunos tanto no turno da manhã quanto à tarde. Segundo Mota (2006), essa estrutura demanda do professor a adoção de novas abordagens para promover a aprendizagem. O aumento do tempo disponível requer a implementação de atividades mais estimulantes e diversificadas, favorecendo um envolvimento mais profundo entre professores e alunos. Esse processo, portanto, não só amplia as possibilidades de ensino, mas também exige uma adaptação constante às novas exigências pedagógicas.

Cavaliere (2007) destaca que a ampliação da jornada escolar pode ser justificada e compreendida de várias maneiras. A autora argumenta que um maior tempo no ambiente escolar proporciona ao aluno um contato mais extenso com as práticas pedagógicas, permitindo uma imersão mais profunda no processo educacional. Além de representar uma nova abordagem educacional que amplia o papel da escola na formação e na vida dos indivíduos, essa ampliação pode ser vista como uma adaptação da educação às mudanças nos modos de vida da sociedade. Neste contexto, destaca-se a importância da inclusão da mulher e da família, refletindo uma adequação às novas dinâmicas sociais e às demandas contemporâneas.

A principal diferença observada no ambiente escolar de tempo integral é o tempo ampliado disponível para trabalhar os conteúdos de maneira mais aprofundada. Esse tempo extra permite uma exploração mais detalhada dos temas e a implementação de metodologias diversificadas. A troca de saberes entre alunos e professores ocorre de forma significativa durante as aulas e os recreios, proporcionando uma oportunidade valiosa para o intercâmbio cultural e a troca de experiências. Além disso, projetos que incentivam a troca de cultura e saberes são bem recebidos e promovem um ambiente enriquecedor. A diversidade cultural dos alunos influencia diretamente a convivência escolar, oferecendo aos professores a chance de aprender e se adaptar a diferentes perspectivas e práticas culturais.

De acordo com os profissionais envolvidos no projeto, a educação em tempo integral se revela fundamental para o processo educacional, proporcionando aos

alunos melhores condições para a aprendizagem, promovendo oportunidades de evolução e um desenvolvimento mais completo. Gonçalves (2006) ressalta que a ampliação do tempo escolar só será efetiva se representar novas formas de aprendizado para os alunos. Em outras palavras, para que essa extensão do horário escolar seja eficaz, é essencial que o processo educacional ofereça aos estudantes elementos que favoreçam sua emancipação e crescimento intelectual.

O Projeto Escola de Tempo Integral, ao ampliar a permanência dos alunos no ambiente escolar, contribui significativamente para seu desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos. Esse aumento no tempo de permanência permite que os alunos se tornem mais autônomos e respeitosos dentro do espaço escolar. Esses avanços são amplamente atribuídos à participação dos alunos no referido projeto, que proporciona um ambiente educacional mais enriquecedor e integrado.

A observação das práticas pedagógicas reforça as informações obtidas nas entrevistas. Nota-se uma interação intensa entre alunos e professores, com a qualidade do tempo escolar sendo maximizada quando há um planejamento adequado. A escola funciona como um verdadeiro caldeirão cultural, onde a boa relação entre professores e alunos predomina, apesar de alguns conflitos surgirem devido ao longo período de convivência. As metodologias interdisciplinares são aplicadas principalmente em projetos, e as práticas pedagógicas, embora desafiadoras e estimulantes, enfrentam a limitação de recursos inadequados e insuficientes. Existe uma cooperação entre os alunos, mas também ocorrem conflitos. A avaliação é contínua e diagnóstica, permitindo identificar níveis de aprendizagem e obstáculos didáticos de forma eficaz.

A análise dos dados mostra que as Escolas de Tempo Integral em Belém estão adotando currículos que refletem práticas humanistas e inclusivas, em consonância com as diretrizes oficiais. Contudo, enfrentam desafios relacionados à adequação dos recursos e à adaptação das metodologias. Embora as práticas pedagógicas se destaquem pela inovação e pela integração de saberes culturais, a diversidade cultural dos alunos apresenta desafios adicionais para a convivência e a aprendizagem, exigindo uma abordagem mais cuidadosa e flexível para garantir uma educação eficaz e inclusiva.

A inclusão representa um movimento significativo no ambiente escolar, com o objetivo de romper com o paradigma educacional tradicional e introduzir novas perspectivas sobre a escola. Esse movimento busca transformar a maneira como o



conhecimento escolar é interpretado, promovendo uma revisão dos sistemas de avaliação e oferecendo uma releitura do processo de ensino-aprendizagem. Ao promover a inclusão, a escola passa a considerar diversas formas de aprendizado e a adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos, contribuindo para uma educação mais equitativa e diversificada (MACHADO, 2009).

Omote (2003) afirma que a inclusão é, essencialmente, um princípio ideológico que defende a igualdade de direitos e o acesso a oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de suas posses, crenças religiosas, orientações políticas ou ideológicas, características físicas ou psicológicas, comportamentos, condições psicossociais, socioeconômicas ou culturais, e pertencimento a grupos específicos. A inclusão busca garantir que todos tenham as mesmas oportunidades e direitos, promovendo uma abordagem equitativa e acessível em todos os aspectos da vida social e educacional.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial como agente socializador e formador para os alunos, facilitando a transição da vida familiar e privada para a vida pública e social. Dentro do ambiente escolar, são produzidos conhecimentos impregnados de valores éticos, políticos e estéticos, com os quais os alunos devem se identificar e se engajar. De acordo com Batista e Mantoan (2006), a escola comum deve estar comprometida com as mudanças sociais, com o aprimoramento das relações entre os cidadãos e com o respeito pelo meio ambiente e pelos bens culturais. Em um ambiente inclusivo, as pessoas devem se envolver com situações-problemas reais do cotidiano escolar, do lazer e do trabalho, tornando-se simultaneamente produtos e produtores dessa interação (CIAMPA, 2004).

Segundo Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010), é na escola que os alunos aprendem a conviver com os colegas, compartilhar responsabilidades e distribuir tarefas. Esses ambientes educativos promovem o desenvolvimento da cooperação e da produção coletiva, aproveitando as diferenças e os talentos individuais de cada aluno. A valorização das contribuições individuais é essencial para alcançar objetivos comuns dentro de um grupo.

Dessa forma, a educação inclusiva, assim como a educação integral, promove mudanças significativas no meio social dos alunos, na escola e na comunidade escolar. Conforme Mantoan (2008), essas alterações são vistas como pré-requisitos

essenciais para o avanço do desenvolvimento e para o exercício da cidadania, tanto para pessoas com deficiência quanto para aquelas consideradas normais.

Dessa forma, a Educação Integral possibilita a construção de uma escola que valoriza os conhecimentos dos alunos em seus diversos contextos e ambientes. Isso permite a ampliação do repertório de estratégias de ensino-aprendizagem, enriquecendo o processo educativo com abordagens que reconhecem e integram as múltiplas dimensões da experiência dos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa identificou e compreendeu os saberes que emergem da prática da escola de tempo integral, classificando as práticas adotadas e os novos elementos que introduzem no ambiente escolar e na educação em geral. O objetivo foi contribuir para o aprimoramento das metodologias no contexto do Tempo Integral. Reconhece-se que a educação de qualidade é um direito de cada indivíduo, e cabe ao Estado assegurar que a educação, em suas diversas formas e graus, seja tratada como uma função social e pública essencial. Como destacado no Manifesto dos Pioneiros (1932,p. 45), o Estado tem o dever de promover a educação com a cooperação de todas as instituições sociais.

As escolas de tempo integral adotaram jornadas ampliadas como um princípio fundamental para a formação integral dos alunos. A partir dessa ampliação, diversos arranjos e modelos foram explorados. Foi possível combinar aulas de 45 ou 50 minutos com períodos mais longos, desenvolver práticas educativas inovadoras e inclusivas, e implementar projetos que promovem experimentações e grupos interativos. Além disso, atividades foram realizadas em diferentes espaços da escola e da comunidade, integrando agentes e recursos locais ao cotidiano dos alunos.

Essas formas de organização estavam previstas no projeto político-pedagógico da escola e foram resultado de um planejamento integrado da equipe, garantindo uma intencionalidade pedagógica às estratégias adotadas. Adaptar um currículo real e não formal ao tempo integral, com práticas diferenciadas e enriquecedoras, foi uma necessidade urgente.

Conhecer as práticas que emergem do tempo integral e utilizar esse conhecimento para traçar novos caminhos para uma Educação Integral e de Qualidade foi crucial. O objetivo foi trabalhar todas as dimensões do ser humano, educando e formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, contribuindo para a redução das desigualdades no Brasil, que continuam a crescer e ameaçam o futuro dos nossos jovens. É imperativo lutar por uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para os alunos do Tempo Integral, da Educação Integral e para todo o Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. R. B.; DUARTE, A. M. C. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, v. 48, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236120376vs01>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo. Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. **Reinventar a política: reinventar o sistema de educação**. Educação & Sociedade, n. 124, 2013.
- ARGÜELES, Regis. **Educação integral e o “Robustecimento do aluno”**: Um caso de revolução Passiva? Educação Integral em Tempo Integral, disponível em: <http://educacaointegral.wordpress.com/2010/06/02/> acesso em 18/01/2011.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Tereza Egler. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2ª Ed. Educação Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BAIERSDORF, Márcia. **Notas para uma educação integral: participação das crianças da região da Capoeira dos Dinos (PR) na construção da experiência de mais tempo da escola em que estudam**. 2017. 432 f. Tese (Doutorado) -Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/52571>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Câmara dos Deputados. Série Legislação, 2014.
- BRASIL. MEC. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17**, Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, 24 de abril de 2007.
- BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...] e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constitui-cao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constitui-cao/Constituicao.htm). Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, n. 196, p. 23, 11 out. 2016a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49131-port--1144mais-educ-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port--1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n.17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº11/2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2009. p.2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf). Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Adesão. Brasília: MEC, 2016. p.3. Brasil. Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador 2016/2017. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Programa Mais Educação. Educação integral**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I**: ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.51p.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020** - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF, 2020. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm). Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera as Leis n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF, 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm). Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.617, de 07 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera as Leis n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF, 2023. Disponível em: [https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias//materia/158654?\\_gl=1\\*idckjf\\*\\_ga\\*NDgzNTY5NDg3LjE2OTA4MTgyMzg.\\*\\_ga\\_CW3ZH25XMK\\*MTY5MDgxODIzOC4xLjAuMTY5MDgxODIzOC4wLjAuMA](https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias//materia/158654?_gl=1*idckjf*_ga*NDgzNTY5NDg3LjE2OTA4MTgyMzg.*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5MDgxODIzOC4xLjAuMTY5MDgxODIzOC4wLjAuMA). Acesso em: 31 jul. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral**: educação integral e tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURÍCIO, Lucia Velloso. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p.251-273, jan/abr 2012.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e Racionalidade do Tempo de Escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p.1-15, jul/dez 2002b.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social**. Cenpec, São Paulo, n.02, p. 7-11, 2006.

CARVALHO, L. D. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista**, v. 31, p. 23-43, 2015.

CABRAL NETO, Antônio; MACÊDO, Valcinete Pepino. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o programa gestar. In: CABRAL NETO, Antônio; MACÊDO, Valcinete Pepino. **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CIAMPA, A. da C. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COSTA, Claudio Nascimento da. **O projeto escola de tempo integral no Pará**: caso da Escola Miriti. 2015. 262 f. Dissertação de (Mestrado)- Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós- graduação em

educação, Belém-Pa, 2015.

COELHO, L.M.C.C.; HORA, D.M. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n.27, p.177-192, 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, L.M.C.C.; HORA, D.M. **Políticas públicas e gestão para a Educação Integral**: formação de professores e condições de trabalho. Goiânia: Anpae, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicaçõesRelatos/0285.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024

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

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral e Integralismo nos anos 30**: a vez e a voz dos periódicos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., Londrina, 2005. Anais [...]. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S23.R.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

CAPOBIANGO, S.; LEITE, V. F. A. Formação continuada em uma escola de educação integral em tempo integral: engajamento e empreendimento conjunto. *Rev. FAEBA* – **Ed. e Contemp.**, Salvador, n. 32, v. 70, p. 253-270, 2023. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n70.p253270>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012). Acesso em: 20 mai. 2024.

CURY, J. A Qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, v.35, n.129, p.1053-1066, 2014.

CURY, C. R. **Ideologia e Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Inep, 2007.

EMILI DURKHIM, Educ FANK, Elisane. HUTNER, Mary Lane. **Escola em tempo integral e a educação integral**: algumas reflexões de contexto e de concepção. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013, Curitiba, p.6154-6167. Disponível em: 8657\_4629\_revisado (bruc.com.br). Acesso em 06 jun.2024.

EVANGELISTA, A. P.; MELO, L. F. A lógica empresarial chega à escola: atuação de institutos do terceiro setor no ensino médio em tempo integral do Acre. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, 2023. Disponível em: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14987. Acesso em: 11 jan. 2024.

FARIA, L. **CIEP: a utopia possível**. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FELDFELBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalista. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl., p. 67-82, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº746/2016 (Lei nº13.415/2017). **Educación e Sociedade**, v.38, n.139, p.355-372, 2017. ação e Sociologia, São Paulo, Melhoramentos, 1967. FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, M. A Formação permanente. In: FREIRE, Paulo. **Trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Série Cadernos de Formação, v.5, 2010.

GANDRA, Juliana Mara de Fátima Viana. **O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do programa mais educação**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado) -Curso de Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/12237>. Acesso em: 15 maio2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. **Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão**. Fronteiras da Educação, v. 1, n. 2, 2013.



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, jul./dez. 2006.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, volume nº 2, p.1-10, 2º semestre 2006.

HAYASHI, M. I.; KERBAUY, M. T. M. A Educação Integral na produção acadêmica de teses e dissertações (2010-2015). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11 (2), p.836-855, 2016.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. 2004, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurruceducint.doc>>. Acesso em: 18 jul. 2024.

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

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**. N.44. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2000.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. (Orgs.) BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. **Teoria de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Educação Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**, Ed. 1, São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAROY, Christian. Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In J. Barroso (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa Autores, pp. 227-244,

2006.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial**, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3360206/mod\\_resource/content/0/O%20MANIFESTO%20DOS%20PIONEIROS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NOVA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3360206/mod_resource/content/0/O%20MANIFESTO%20DOS%20PIONEIROS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NOVA.pdf). Acesso em: 30 jun. 2024

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. p. 53-68

MAURÍCIO, L.V.(org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014.

MAY, T. **Pesquisa social: Questões, métodos e processos**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano 11, n. 15, p. 75 –93, jul./dez. 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbetes CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em 15 jun 2023.

MENEZES, Janaina Specth. Educação integral & tempo integral na educação básica. In COELHO, Ligia Martha C. C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

MOLL, J.; LECLERC, J. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p. 291-304, jul./dez. 2013.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro**. In: Revista Salto para o futuro: Educação Integral, Ano XVIII, boletim 13, ago. 2008.

MORGADO, José Carlos.; GONÇALVES, Ana Margarida. **Construção de um projeto curricular de escola: percepções e predisposições dos professores**, 2011.

MOTA, Sílvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. Rio Janeiro- RJ, 2006.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXII. n. 74. abril/2001.

NUNES, Márcia Cristina Ximenes Miranda. **Educação integral em tempo integral na Amazônia: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém-PA**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado) -Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/273>. Acesso em: 15 jul. 2024.

NUNES. Educação, Docência e Memória: dessa(fios) de professores/Eliana Sampaio Romão, César Nunes, José Ricardo Carvalho (Org.), **A educação brasileira, as novas diretrizes curriculares e a formação dos professores**. Eliane Francisco dos Santos. [et al.]... Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e PEREIRA JR., Edmilson. Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 27, n. 66. São Paulo: FCC, 2016

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355- 375, maio/ago. 2007.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. Editora UNESP, São Paulo, 2003

PACHECO, José Augusto (Org.). **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares: para uma compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PAOLIS, Marcela de. **Gestão da Ampliação da Jornada Escolar no ensino fundamental: políticas e práticas**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado) -Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32763>. Acesso em: 01 jul. 2024.

PARÁ. **A Educação Básica no Pará: elementos para uma política democrática e de qualidade Pará todos**. Secretaria de Estado de Educação. Belém, 2008.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **A Política de Educação Básica do Estado do Pará**. Belém, 2008.

PARÁ. **Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010.** Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação -Seduc: Belém, 2010.

PARÁ. **Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação – PEEII e dá outras providências. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação - Seduc: Belém, 2015.

PARÁ. **Resolução nº 002/2012 – GS/SEDUC** que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. SEDUC-PA: Belém, 2012. Disponível em:<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PARÁ. **Resolução nº 003/2012 – GS/SEDUC** que dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Escola de Tempo Integral. SEDUC-PA: Belém, 2012b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral** – estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARO, V. H. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1988b.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, [s.l.], v. 41, n. 3, p.563-586, out. 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p.135-156, ago. 2010.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-2175-623661874.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação Integral?. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho, p. 24-41, 2014. Disponível em:<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713>. Acesso em: 03 jun. 2024

PEREIRA, T. K. **Ensino médio integral em tempo integral em Santa Catarina: entre alcances e limites (2017 e 2019).** 2023. 143f. Dissertação (Maestría en Estado, Gobierno y Políticas Públicas) - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, São Paulo, 2023.

PUTZKE, C. K.; GAWRYSZEWSKI, B. Percepções sobre o programa Escolas do Amanhã pela visão de quem o executou. **Interfaces da educação**, v. 13, n. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v13i38.5944>. Acesso em: 11 jan.

2024.

SACRITÁN, J. G. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 99).

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. (Cap. Fundamentos da Metodologia)

SEURB. Secretária de Urbanismo. Prefeitura Municipal de Belém. **Obras de reforma em praça do conjunto paraíso dos pássaros entram em fase de conclusão**. 2022. Disponível em: <https://seurb.belem.pa.gov.br/obras-de-reforma-em-praca-do-conjunto-paraíso-dos-pássaros-entram-em-fase-de-conclusão/> Acesso em: 30 jul. 2024.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber**. Petrópolis, RJ/VOZES, 2009. (Cap. Max Weber).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEDUC nº5330 de 10 de setembro de 2015**. Fixa Diretrizes para a Implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da Rede Pública. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 16 set. 2015. Parte 1.

SILVA, M. C. G. **A educação integral na escola de tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2018. 146 f.

SILVA, R. R. D.; SCHERER, R. P. Brazilian integral education policies in 21st century: Meta-analysis of scientific production published in journals (2001-2020). **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, n. 15, p. 2-17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7656>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SILVANO, Paulo Cesar. **O processo de implementação do programa educação integral em tempo integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais: desafios da ampliação do tempo escolar em Juiz de Fora**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado) -Curso de Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/123456789/10169>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **A educação integral/de tempo integral: natureza, caracterização e produção escrita das concepções político-ideológicas do Programa Mais Educação**. In: Congresso Nacional De Educação, 12., 2015, Curitiba. Comunicações [...]. Curitiba: PUCPR, 2015.

SOUZA, Carla Regina Gonçalves de. **Um estudo sobre as abordagens à aprendizagem em escolas de educação integral em tempo integral e parcial do município de Campinas**. 2020. 232 f. Tese (Doutorado) -Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15273>. Acesso em: 07 jul. 2024.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 208p., 2003.

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

ROBALINO, Magaly; LARA, Diego R. Formação docente na América Latina e no Caribe. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ROPOLI, Edilene Aparecida. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar - a escola comum inclusiva. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial**, v. 1 (jan. 2010), Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERIGE, Flavia. **VIII Foro Latino-Americano de Educación: saberes docentes; qué debe saber un docente y por qué**. Buenos Aires: Santillana, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação integral: um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública**. Brasil, 2015.

VEIGA, I. P. Docência como Atividade Profissional. In: I. P. VEIGA, & C. M. ÁVILA, **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

VIEIRA, Nuno. A hegemonia do tempo escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p.515-531, jun. 2016.

ZABALZA, Miguel Angel. **A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos**. In: SOUSA, Oscar; RICARDO, Maria Manuel Calvet (Orgs.). **Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate**. Contexto e Perspectiva. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2003. p. 13-49.



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais em Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia  
TV. Djalma Dutra S/N – Telegrafo  
[www.uepa.com.br](http://www.uepa.com.br)

