

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 2: POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUAS INTERFACES

Estefani Baptistella

**RITMOS CURRICULARES: TEMPOS E ESPAÇOS DE
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE
SANTA MARIA/RS**

Santa Maria/RS
2022

Estefani Baptistella

**RITMOS CURRICULARES: TEMPOS E ESPAÇOS DE ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof. Dra. Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS

2022

Baptistella, Estefani
RITMOS CURRICULARES: TEMPOS E ESPAÇOS DE ESCOLAS DE
TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS / Estefani
Baptistella.- 2022.
136 p.; 30 cm

Orientador: Rosane Carneiro Sarturi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Políticas Públicas 2. Educação Integral 3. Currículo
em Tempo Integral 4. Tempos e Espaços 5. Formação Integral
I. Carneiro Sarturi, Rosane II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ESTEFANI BAPTISTELLA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Estefani Baptistella

**RITMOS CURRICULARES: TEMPOS E ESPAÇOS DE ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovada em 29 de agosto de 2022

Rosane Carneiro Sarturi, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Joacir Marques da Costa, Dr. (UFSM)

Mônica de Souza Trevisan, Dr^a. (IFFAR)

Viviane Martins Vital Ferraz, Dr^a (suplente) (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

*“Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós
É saber se sentir infinito num universo tão vasto e bonito
É saber sonhar”
(Ana Vilela)*

Concluir mais um trabalho de escrita, reflexão e estudos é muito gratificante. Chegar ao final desta dissertação é olhar para a Estefani que ingressou no curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria no mês de outubro de 2020 e, rapidamente, traçar um caminho de desafios, inquietações, conquistas e muitas aprendizagens. Todavia, nesse caminho foi trilhado com o apoio de muitas pessoas especiais...

*Nesse caminho, inicialmente, agradecer pela saúde, fé e esperança em **Deus**, nosso todo poderoso!*

*Meus pais, **Ivan e Mari**, que durante este caminho, enfrentamos muitas batalhas e o desejo de chegar ao final. Por eles, que hoje chegamos e conquistamos esta vitória juntos. Obrigada pelos ensinamentos durante todo esse caminho e na vida!*

***Roger**, meu irmão, por muitas vezes parecer o irmão mais novo, que gosta de carinho e amor. Obrigada pelas palavras de apoio, incentivo!*

***Guilherme**, por ser meu companheiro, amigo, professor, “co-orientador” em mais um caminho que chegamos ao final juntos. Pelo incentivo, ajuda e por ser inspiração, eu te agradeço hoje e todos os dias da minha/nossa vida!*

*Minha querida e amada, **UFSM**, agradecer por mais uma oportunidade de um curso público, gratuito e de qualidade. Obrigada por ser gigante, acolhedora e encantadora! Sou UFSM!*

*Minha professora orientadora, **professora Rosane**. Pela compreensão, ajuda e motivações nesse caminho, ou melhor, em mais um caminho finalizado juntas.*

Obrigada por me acolher, me cativar, desde a graduação, em 2016, até aqui!

*Ao **professor Joacir**, pelas suas contribuições, sugestões nos minutinhos pós aula e leitura da minha pesquisa, na qualificação e defesa final.*

Obrigada pelos conselhos e ensinamentos formadores, ou melhor,
transformadores!!

A **professora Mônica**, que desde a graduação me incentiva na pesquisa,
pelo seu olhar atento e colaborativo na minha escrita e contribuições.

Obrigada pelo carinho!

A **professora Viviane**, pelo seu doce carinho na leitura e contribuições, pelas
palavras de incentivo e parceria. Obrigada por ser doce, por ser incentivo!

Aos **mestres do PPGE**, pelos ensinamentos e reflexões pertinentes para os estudos
e escritas. Obrigada!

Ao **grupo de estudo e pesquisa ELOS**, pelo compartilhamento de ideias,
discussões e reflexões ao longo de mais um caminho. Obrigada pelas
aprendizagens!

As Escolas **Ipê, Girassol e Lírio** pela acolhida, colaboração e compartilhamento de
conhecimento ao longo da pesquisa. Obrigada, vocês foram essenciais!

A **Capes**, pela oportunidade de bolsa de estudo concedida ao longo do curso de
mestrado. Obrigada!

Amigas e amigos, que durante esse caminho não mediram esforços nas palavras
de incentivo, carinho e pelos momentos de distração na roda do chimarrão.

Obrigada pela amizade, por tudo!

Minha amiga e comadre, **Ketlin**, pelas inúmeras conversas, sem data nem hora,
pelas sugestões, conselhos e aprendizagens ao longo desse caminho, acadêmicas
ou não. Obrigada pela compreensão, amizade e incentivo!

Por fim, não poderia deixar de agradecer, meu eterno gatinho dengoso **Arturito**, que
esteve ao meu lado em muitos momentos desse caminho, nas sonecas, nas
viagens, no carinho no momento da escrita para a qualificação, mas pelo destino,
nos deixou cedo demais. Você faz muita falta. Obrigada por ter sido companheiro e
tão carinhoso!

“É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações
A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim”
(Ana Vilela)

O sucesso é a soma de pequenos esforços repetidos dia após dia” (Robert Collier)

“Tudo seria perfeito se pudéssemos fazer duas vezes as coisas!” (Walter Benjamin)

“Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem são, para construir mais sabiamente o futuro.” (Paulo Freire)

RESUMO

RITMOS CURRICULARES: TEMPOS E ESPAÇOS DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: Estefani Baptistella

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Rosane Carneiro Sarturi

O presente trabalho do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa 2 (LP2): Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces, apresenta como temática a organização curricular das escolas municipais de Tempo Integral de Santa Maria/RS. O objetivo é analisar a organização curricular de três escolas municipais de Ensino Fundamental, de Tempo Integral de Santa Maria/RS e sua articulação com os tempos e espaços, considerando a realidade social. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos, realizada nas escolas *lócus* do estudo, com professores e gestoras, através de análise documental, observação participante e grupos focais. Posteriormente, para análise e discussão dos dados, desenvolveu-se a análise de conteúdo, a partir das etapas elaboradas por Bardin (2011). Como referencial teórico, destaca-se: Arroyo (2013); Chrispino (2016); Felício (2010, 2012); Gadotti (2009); Gimeno Sacristán (2000); Moll (2012) e Silva (2005). Os resultados da pesquisa apontam que as escolas de Tempo Integral de Santa Maria/RS encontram-se em processo de implementação e ajustes da Educação Integral em seu currículo, sendo possível afirmar que compreendem a importância da resignificação dos tempos e espaços e a reorganização do currículo direcionado para as práticas pedagógicas de formação integral. Portanto, é possível evidenciar que a reorganização curricular, juntamente com os tempos e espaços da escola de Educação Integral de Tempo Integral contribuem de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Integral. Currículo em Tempo Integral. Tempos e Espaços. Formação Integral.

ABSTRACT

CURRICULAR RHYTHMS: TIMES AND SPACES OF FULL-TIME SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF SANTA MARIA/RS

AUTHOR: Estefani Baptistella
ADVISOR: Prfof^a Dr^a Rosane Carneiro Sarturi

The present work of the Master's Course in Education of the Graduate Program in Education of the Federal University of *Santa Maria (UFSM)*, in Line of Research 2 (LP2): Educational Public Policies, Educational Practices and their Interfaces, It presents as thematic the curricular organization of the municipal schools of Full-time of *Santa Maria/RS*. The objective is to analyze the curricular organization of three municipal elementary schools of Full-time of *Santa Maria/RS* and its articulation with the times and spaces, considering the social reality. The methodology used is a qualitative approach, the type of multiple case study, carried out in the schools locus of the study, with teachers and managers, through documentary analysis, participant observation and focus groups. Subsequently, for analysis and discussion of the data, the content analysis was developed, from the stages elaborated by Bardin (2011). As a theoretical reference, we highlight: Arroyo (2013); Chrispino (2016); Felício (2010, 2012); Gadotti (2009); Gimeno Sacristán (2000); Moll (2012) and Silva (2005). The results of the research indicate that the Full-time schools of *Santa Maria/RS* are still in the process of implementation and adjustments of Integral Education in its curriculum, but it is possible to affirm that they understand the importance of the resignification of times and spaces and the reorganization of the curriculum directed to the pedagogical practices of integral formation. Therefore, it is possible to evidence that the curricular reorganization, together with the times and spaces of the Full-time Education school contribute significantly to the teaching-learning process of quality.

Keywords: Public Policy. Full-time Education. Full-time Curriculum. Times and Spaces. Integral training.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1- Caminho metodológico da pesquisa..... | 39 |
| Figura 2- Localização do município de Santa Maria/RS..... | 43 |
| Figura 3- Organização das escolas municipais de Santa Maria/RS..... | 45 |
| Figura 4- Sujeitos de Pesquisa por escolas..... | 49 |
| Figura 5- Etapas do desenvolvimento dos grupos focais..... | 53 |
| Figura 6- Etapas da análise do conteúdo..... | 54 |
| Figura 7- Categorias de análises emergentes..... | 56 |
| Figura 8- Ações desenvolvidas pelas escolas de Educação Integral..... | 84 |
| Figura 9- Elaboração do Currículo em Tempo Integral | 98 |
| Figura 10- Desafios na implementação da Educação Integral..... | 112 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1- Produção Científica a partir do descritor Educação Integral..... | 58 |
| Gráfico 2- Produção Científica a partir do descritor Currículo..... | 59 |
| Gráfico 3- Produção Científica a partir do descritor Currículo em Tempo Integral..... | 60 |
| Gráfico 4- Trabalhos selecionados para o Estado do Conhecimento..... | 63 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1- Organização da Escola Ipê..... | 46 |
| Quadro 2- Organização da Escola Lírio..... | 47 |
| Quadro 3- Organização da Escola Girassol..... | 48 |
| Quadro 4- Produção Científica analisada no estado do conhecimento..... | 61 |
| Quadro 5- Percurso histórico da Educação Integral no Brasil..... | 74 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEGE | Curso de Especialização em Gestão Educacional |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica |
| EI | Educação Integral |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PP | Projeto Pedagógico |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPPG | Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional |
| PS | Processo Seletivo |
| REDE | Regime de Exercícios Domiciliares Especiais |
| RS | Rio Grande do Sul |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação |
| TI | Tempo Integral |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 CAMINHADA: NÃO É O FIM, APENAS O COMEÇO! | 24 |
| 1.1 A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19) E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO..... | 32 |
| 2 CAMINHO METODOLÓGICO | 38 |
| 2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA..... | 40 |
| 2.2 O TIPO DE PESQUISA..... | 42 |
| 2.3 CONTEXTOS E SUJEITOS DE PESQUISA..... | 43 |
| 2.4 INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 49 |
| 3 OLHARES PARA AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL | 57 |
| 4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO | 70 |
| 4.1 BREVE APANHADO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.. | 70 |
| 4.2 A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E ALGUNS DESAFIOS..... | 73 |
| 5 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS | 80 |
| 5.1 AS CARACTERÍSTICAS E POTENCIALIDADES DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL | 81 |
| 5.2 A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE SANTA MARIA/RS | 92 |
| 5.3 RITMO CURRICULAR: COMO ORGANIZAM-SE OS TEMPOS E ESPAÇOS DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS?..... | 99 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 115 |
| REFERÊNCIAS | 120 |
| APÊNDICES | 129 |
| APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO..... | 129 |
| APÊNDICE B- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE..... | 130 |
| APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 131 |
| APÊNDICE D- INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS NA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE | 133 |
| APÊNDICE E- INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS NA ANÁLISE DOCUMENTAL..... | 134 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE F- INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS NOS GRUPOS FOCAIS | 135 |
| ANEXOS | 132 |
| ANEXO A- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL..... | 132 |

1 CAMINHADA: NÃO É O FIM, APENAS O COMEÇO!

*“Não existe um trilho, um mapa
Que nos leve pra esse lugar
Sentido, verdades, destinos
Por que e onde a gente quer chegar?”
(Michel Teló)*

Desde pequena, sonhava em um dia me tornar professora. Na adolescência, sempre respondia: professora, quando questionada “o que você quer ser?”. Por sinal, muitos olhavam-me desconfiados e certamente pensavam que eu ainda poderia mudar de ideia. Porém, com a chegada do Ensino Médio e as provas do Processo Seletivo (PS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), minha escolha estava certa: ser professora.

Minha infância foi marcada por uma creche diferente. Essa estava localizada na beira do mato, na sombra, improvisada por minha mãe. Ficava ali, com meu irmão, brincando e explorando a terra, os pedaços de galhos, as pequenas madeiras que caíam das árvores, ou seja, criando possibilidades com os elementos da natureza. Meus pais, agricultores, não tinham a possibilidade de nos levar para uma escola de Educação Infantil, pois a mais próxima ficava em torno de 15 quilômetros, na cidade de Nova Palma.

Não posso deixar de destacar que, durante minha infância, fui uma menina muito alegre, divertida, espontânea e “que não parava quieta” (aliás, ainda tenho dificuldades com isso), mas havia um mundo de possibilidades para explorar e eu precisava ser livre para que isso acontecesse. Também, fizeram parte dessa infância os animais: gatos, cachorros, pássaros, vacas, porcos, galinhas.

Minha maior saudade da infância é a liberdade. Nos dias de chuva era uma festa. As poças de água que se formavam eram motivo de alegria e diversão, da mesma forma, o barro era um dos motivos para ter festa e brincadeiras sem parar. Outra saudade é correr descalça pelo pátio de casa, na grama, no barro, na água; uma infância cheia de sentidos e sensações.

Assim eram meus dias até chegar a idade escolar. Minha primeira escola foi uma escola do campo, com um pátio verde, grande e muito acolhedora. Cursei da

pré-escola até a antiga oitava série, em turmas seriadas. Adorava chegar e ir brincar com meus amigos e aprender sobre letras e números.

Não demorou para as inquietações sobre a docência começarem a tomar conta de mim. Sempre curiosa, observava na docência um encanto. Foi assim que pedaços de madeiras encontrados na beira do mato se tornaram meus primeiros alunos e os materiais que disponibilizava para eles eram as folhas verdes que caíam das árvores.

Com o término da oitava série, fui cursar o Ensino Médio na cidade. Porém, tudo era diferente: pouco pátio verde, apenas cimento, cercas ao redor e um prédio verde gigante onde tínhamos aula. Tudo era focado e direcionado para o vestibular que acontecia em dezembro. Assim foram os meus três anos de Ensino Médio: foco nos estudos, pois o vestibular estava chegando!

Assim, no final do ano de 2015, no momento da inscrição do Processo Seletivo (PS) para ingressar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), decidi que iria me inscrever em Pedagogia Licenciatura Plena (Diurno). Neste momento, vários questionamentos foram feitos pelos meus familiares, porém meus pais sempre apoiaram as minhas decisões e me fortaleceram nos momentos difíceis.

Com a prova realizada e as festas de fim de ano concluídas, o resultado chegou, com muita festa e alegria, pois a aprovação era realidade. O orgulho em fazer a matrícula da filha em uma universidade pública era tanto dos meus pais quanto meu. No primeiro dia de aula, em março de 2016, tive muitos medos e desafios, pois estava saindo da casa dos meus pais, com 17 anos, mas realizada em estar alcançando um sonho.

Ao longo dos primeiros meses de curso, senti a necessidade de buscar me inserir numa escola, para conseguir ver na prática o que estava aprendendo na teoria. Então, conversando com colegas do curso, estes me orientaram a me inscrever no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Segundo o *site* oficial do Ministério da Educação (MEC), o PIBID é um programa que oferece bolsas de iniciação à docência para os alunos dos cursos de licenciatura para desenvolvimento de práticas em escolas públicas durante a graduação, oportunizando vivências e experiências, unindo a universidade com as escolas de Educação Básica (BRASIL, 2018).

O ingresso no PIBID aconteceu no segundo semestre do curso. Mesmo ingressando cedo na prática e regência da sala, tive a certeza que escolhi a

profissão certa e que iria aprender muito. Fui bolsista PIBID durante o período de agosto de 2016 a fevereiro de 2018, no subprojeto Pedagogia/Anos Iniciais, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi.

Falar do PIBID remete a muita saudade. Foram meses intensos em minha vida, cheios de descobertas e experiências, mas também desafios. Saudade de estar em sala de aula, de curtir o momento como regente em sala, com alunos que adoravam quando entrava em sala. Saudade de uma escola de periferia que me acolheu tão bem, Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, que levo no meu coração até hoje. Saudade das amizades que conquistei, dos planejamentos e escritas das reflexões diárias de estar lá, estar na sala de aula. Saudade de ter alunos que recebiam sempre com muito amor e carinho, questionando quando era o próximo dia de PIBID.

Durante o tempo que permaneci no programa, oportunidades de participação em eventos científicos surgiram, assim, essas eram o modo de escrever sobre minhas vivências do PIBID em que eu poderia me inscrever. Com o encerramento do programa em 2018, a Prof.^a Rosane me convidou para ser bolsista no projeto Interlocação entre Educação Básica e Superior: [re]articulações na Gestão Escolar e Formação Docente. Minha participação consistia em pesquisar as experiências de Educação Integral exitosas no Brasil e nos países estrangeiros.

Passei a frequentar o Grupo de Pesquisa ELOS/CNPQ e a participar das discussões e rodas de conversas. Pude compreender um pouco mais sobre pesquisa científica no meio acadêmico, bem como entender e discutir os conceitos importantes na temática da educação, inclusive sobre Educação Integral.

Logo, o tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi direcionado para a mesma temática: um estudo da situação da Educação Integral em uma escola do município de Santa Maria/RS. Defendido em agosto de 2019, pois em meio aos estudos, planejamentos e orientações dos estágios, continuava participando das reuniões do ELOS e delimitando a pesquisa para o projeto de seleção na especialização em Gestão Educacional (CEGE) no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da UFSM.

No final do ano de 2019, o resultado da CEGE chega e junto, a aprovação. A felicidade mais uma vez toma conta de mim e de meus familiares, pois estava ingressando na pós-graduação. Mais um sonho que se torna realidade, juntamente

com as notas finais do curso de Pedagogia, ou seja, a almejada formatura estava chegando.

Já em 2020, uma nova jornada começa: uma ligação e a confirmação de uma vaga como professora de Educação Infantil em uma escola privada de Santa Maria, perto da minha casa. Que felicidade! Porém, sentimentos misturados com um novo desafio: minha turma foi o berçário. Mas como novos desafios são novas oportunidades de vivências, o medo se tornou a alegria de todos os dias, pois descobri um mundo novo no olhar dos meus pequenos grandes alunos.

Em 08 de fevereiro de 2020 foi o dia da sonhada e desejada formatura e de soltar aquele grito: Eu consegui! Deste dia levo comigo a emoção de todos familiares e amigos por terem comemorado comigo, mas também uma frase: *“Que exerçamos nossa profissão com amor e respeito, pois encontra-se em nossas mãos uma das profissões mais nobres que um ser humano pode carregar - a profissão que forma, desforma e, principalmente, transforma vidas!”*

Em março desse mesmo ano, mais uma jornada começa: a especialização. Marcada pela insegurança de conseguir conciliar aula e trabalho, mas a escolha estava feita e novos desafios viriam pela frente. Com apenas uma semana de aula o mundo inteiro para, pois uma pandemia assombra nossas vidas. Assim como a UFSM, a escola em que trabalho precisou parar.

A pandemia do coronavírus (COVID-19) trouxe muitos medos. Medo por não conseguir sair de casa e sentir-se seguro. Medo por se sentir sozinha, sair da rotina. Medo por não saber como será a volta na escola. Medo por não saber como será o semestre na UFSM.

Com a suspensão das atividades presenciais, chega o ensino remoto nas escolas e na UFSM. Porém, diferente da UFSM, em que o compromisso com as atividades acadêmicas, que foram mantidas por meio remoto, as atividades nas escolas continuaram sendo desenvolvidas à distância pelos professores com participação dos alunos, mas com pouco retorno, devido a vários fatores, entre eles: falta de tempo dos pais, a organização da rotina.

Através do uso das tecnologias digitais, a UFSM e outras instituições de ensino deram sequência nas suas atividades. Assim, em setembro de 2020, o edital para ingresso no mestrado acadêmico foi aberto. Mais uma vez, encarei os meus desafios e fiz todo o processo de seleção *on-line*.

Nesse tempo, entre a seleção e o resultado, interrupções e adversidades aconteceram: minha mãe passou por um processo cirúrgico, o que torna o momento de muito cuidado e zelo, assim, como escolhas da vida, retornei para o interior de Nova Palma. Logo após a cirurgia da minha mãe, a aprovação no mestrado tornou a casa dos meus pais uma festa. Mesmo sabendo que o semestre seria *on-line*, não seria um problema acompanhar do interior, contudo, uma primeira despedida foi necessária: deixar a escola para me dedicar aos estudos.

O semestre iniciou com as disciplinas da especialização e mais disciplinas do mestrado que estava começando. Muitos desafios e inquietações durante esse período *on-line*, com trabalhos, leituras, discussões, muitas oportunidades de *lives* transmitidas que agregaram muitos conhecimentos, tanto para a escrita da monografia quanto para a pesquisa do mestrado.

Na sequência dos estudos, em abril de 2021, começou a fase final da pesquisa da monografia. Após mais leituras e análises, reflexões e aprendizagens, em meio a um tempo de pandemia, o trabalho final de escrita do curso de Especialização em Gestão Educacional foi defendido e aprovado, no final do ano de 2021.

Entre estudos para concluir a monografia, já se inicia o caminho para a escrita do projeto de dissertação, que está vinculado à Linha de Pesquisa 2: Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A defesa do projeto de dissertação aconteceu no mês de abril de 2022 e com a aprovação, foi necessário dar-se seguimento no ritmo da pesquisa, desenvolvendo as investigações propostas, juntamente com as contribuições explanadas pela banca examinadora no processo de qualificação.

A temática dessa pesquisa de dissertação, Educação Integral, é considerada como uma política pública educacional, relacionada diretamente com a organização dos tempos e espaços, bem como do currículo das escolas municipais de Tempo Integral do município de Santa Maria/RS.

Justifica-se a escolha por essa temática de pesquisa do Mestrado em Educação por ser uma área de pesquisa e estudo que vem sendo desenvolvida desde o ano de 2018, através do grupo de estudos e pesquisas ELOS/CNPQ. Tendo em vista que a Educação Integral está cada vez mais recorrente nos debates sobre

educação, fundamenta-se a escolha da temática, por ser entendida como uma educação voltada para a formação integral do seu educando, ou seja, uma formação que vai além dos conteúdos curriculares, engloba suas experiências, aprendizagens, dúvidas, refletindo assim na vida em sociedade, repercutindo num processo de ensino e aprendizagem significativo.

A Educação Integral se caracteriza por ser uma proposta de aumento do tempo em que a criança permanece na escola para além das quatro horas diárias garantidas por lei, pela razão duzentos dias letivos. O acréscimo de tempo necessita ser preenchido com atividades lúdicas e de formação cidadã, de modo a trabalhar com atividades diferenciadas daquelas já estudadas no turno normal, além de oportunizar aos estudantes o compartilhamento e execução de suas ideias.

Ressalta-se ainda que a Educação Integral também tem sido compreendida como meio para se ampliar os tempos, os espaços e as oportunidades educativas, o que reflete na qualidade do processo educacional e na melhoria do aprendizado aos estudantes (BRASIL, 2014).

Desse modo, os tempos e espaços presentes na escola têm o sentido de estimular o pensamento e a curiosidade, o que traz sentido e significado para as crianças, além de contribuir para o compartilhamento de experiência e a vivência no coletivo. Assim, tempos e espaços não se tornam neutros, ou seja, eles educam e aprofundam o conhecimento educativo, o que proporciona o protagonismo nos estudantes no processo ensino e aprendizagem.

No entanto, para sua implementação a Educação Integral necessita de uma infraestrutura adequada, professores capacitados, (re)organização de tempos e espaços, um currículo escolar direcionado para os princípios da política pública de Educação Integral, entre outras demandas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada no ano de 2017, apresenta uma forma de garantir as aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros e seu desenvolvimento integral na conscientização da sua vida, ou seja, orientar os estudantes para a vida em sociedade, com princípios éticos, políticos e estéticos baseados na formação integral e na construção de uma sociedade democrática e justa (BRASIL, 2017).

É importante justificar que as escolas compreendam esses princípios, organizando os diferentes tempos e espaços em que os estudantes possam usufruir, da mesma maneira que apresentam um currículo com desenvolvimento de projetos

lúdicos, atividades diferenciadas, de modo a desenvolver a cidadania dos estudantes. Destaca-se também que a Educação Integral percorre todas as etapas da Educação Básica, ou seja, propõem-se o integral de cada nível de ensino, sendo que em cada etapa da Educação Básica, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), apresenta-se diferentes competências para serem desenvolvidas.

Diante do exposto, constrói-se a seguinte questão de pesquisa: **Como a organização curricular de três escolas municipais de Ensino Fundamental, de Tempo Integral de Santa Maria/RS articulam-se com os tempos e espaços, considerando a realidade social?**

A partir da proposição do problema apresentado, elenca-se o objetivo geral da pesquisa: **Analisar a organização curricular de três escolas municipais de Ensino Fundamental, de Tempo Integral de Santa Maria/RS e sua articulação com os tempos e espaços, considerando a realidade social.**

A partir do objetivo geral, destacam-se como objetivos específicos:

- Reconhecer o percurso histórico da Educação Integral no Brasil e suas implicações mediante reformas das políticas educacionais
- Tencionar os pressupostos teóricos que orientam as políticas públicas educacionais para a Educação Integral;
- Conhecer os princípios da Educação Integral presentes no currículo das três escolas municipais de Tempo Integral de Santa Maria;
- Compreender a organização dos tempos e espaços das escolas e qual sua relação com os processos educativos dos alunos na formação integral.

A pesquisa de mestrado parte das inquietações decorrentes das demais pesquisas sobre Educação Integral. Gatti (2002) caracteriza pesquisa como obtenção de conhecimento sobre alguma curiosidade e/ou inquietação, ou seja, o fio condutor do estudo é algo que tem significado nos procedimentos escolhidos para o desenvolvimento da investigação. Na pesquisa educacional significa trabalhar com uma diversidade de temas, relativos ao ser humano ou a relação com sua vida.

De acordo com Marques (2006), a pesquisa parte de um tema específico para a escrita e ao escrever a pesquisa, parte-se do recomeço, pois para escrever é necessário sempre recomeçar a reescrever, ou seja:

Escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura. Uma mochila com alguns poucos pertences do ofício artesanal, uma bússola, vale dizer um título que resuma o problema, ou tema, e a hipótese de trabalho. Uma

lâmpada para iluminar os caminhos à medida que se apaga a luz do dia. E desse jeito que a teoria ilumina e conduz a prática, mas só quando a própria prática a deslocou para a situação a que deve servir e produzir adequada. (MARQUES, 2009, p. 30)

A investigação é sempre aperfeiçoar conhecimentos na busca de novos saberes sobre as curiosidades e inquietações e para isso, o escrever é o começo. Nesse sentido, o ritmo que essa dissertação busca é desenvolver uma investigação, uma aventura ou como ressalta Marques (2006), o começo de uma aventura com pertences indispensáveis para contribuir com o caminho, que será percorrido até o destino final.

Segundo o dicionário, ritmo é uma sucessão de tempos fortes e fracos que se intercalam, ou seja, é um constante movimento representando as etapas da pesquisa em prol de alcançar o objetivo final. Dessa maneira:

Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe onde nos vai levar; ou melhor, que, depois de algum tempo, se saiba não ser mais possível abandonar. Enquanto não chegarmos a isso de não conseguir mais deixar de escrever, não estamos escrevendo para valer. Pesquisar é isso. (MARQUES, 2006, p. 93)

Portanto, essa dissertação é assim estruturada: inicialmente, é apresentada uma breve reflexão sobre a pandemia do coronavírus (COVID-19) e suas implicações na educação. Logo após, a metodologia da pesquisa é explanada, apresentando a abordagem da pesquisa, o tipo de pesquisa, o contexto e sujeitos de pesquisa, os instrumentos para construção e a análise dos dados.

Após, o terceiro capítulo discorre sobre o estado do conhecimento, em que se desenvolve reflexões e discussões a partir das produções científicas relacionadas com a temática da presente pesquisa. Na sequência, o quarto capítulo trata do percurso histórico e das políticas públicas para a Educação Integral, com um apanhado histórico da Educação Integral do Brasil relacionado com as políticas públicas.

Posteriormente, é apresentado o quinto capítulo, que busca a apresentação das discussões e análises dos dados construídos ao longo da pesquisa, em que são elencados três subcapítulos, nomeados de:

- As Características e Potencialidades das Escolas de Tempo Integral

- A Organização do Currículo das Escolas Municipais de Tempo Integral de Santa Maria/RS
- Ritmo Curricular: Como Organizam-Se os Tempos e Espaços das Escolas de Tempo Integral Municipais de Santa Maria/RS?

Por fim, é apresentada a conclusão, que emerge como um ritmo final da pesquisa, na qual busca sistematizar os achados teóricos com a articulação dos dados construídos ao longo desta pesquisa, mas como um novo ritmo de novos estudos que poderão ser desenvolvidos.

1.1 A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19) E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Foi na China, em dezembro de 2019, que o primeiro caso de Coronavírus (COVID-19) foi detectado. Um vírus com rápida transmissão entre as pessoas, provocando diversas infecções respiratórias, levando, em muitos casos, à fatalidade. O vírus dissipou-se rapidamente entre os países asiáticos e europeus, e após para os países da América.

Como resultado, a epidemia foi considerada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), pois já havia atingido a maioria dos países do mundo em função da alta mobilidade de pessoas, da mesma maneira, que a transmissão do COVID-19 ocorreu rapidamente entre as pessoas que tiveram contato com o vírus.

Logo, a OMS decretou uma série de medidas preventivas ao novo vírus que circula pelos países, entre elas, o distanciamento social e o uso de máscaras de proteção, cobrindo nariz e boca. Da mesma forma que o isolamento ou distanciamento social foi uma recomendação importante para barrar a circulação do vírus. Boaventura de Souza Santos (2020) analisa a pandemia como sendo um surto que:

[...] pulveriza este senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro. Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer

nos tocamos. É uma estranha comunhão de destinos. (SANTOS, 2020, p. 7)

Sem limites de fronteiras e atingindo todos os países do mundo, Santos (2020) tenciona o poder da invasão do vírus na sociedade e o quanto somos frágeis em conhecimento para enfrentar algo tão pequeno. Com a pandemia num nível altíssimo de contágio entre os países, em fevereiro de 2020, quase dois meses depois, o COVID-19 chega ao Brasil, através de uma pessoa que havia viajado para o exterior. No dia 12 de março de 2020 é confirmada a primeira morte por COVID-19 no Brasil.

A partir disso, os números de casos e mortes subiram rapidamente. Com isso, a população sofreu mudanças em seu cotidiano, conforme medidas de segurança pública necessárias, afetando também a educação, havendo novas reorganizações do espaço escolar. À vista disso:

A pandemia é uma alegoria. O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível. Mas o que ela exprime está muito além disso. Eis alguns dos sentidos que nela se exprimem. O invisível todo-poderoso tanto pode ser o infinitamente grande (o deus das religiões do livro) como o infinitamente pequeno (o vírus). (SANTOS, 2020, p. 10)

O invisível vírus, como diz Santos (2020), não escolhe pessoas, países e nem o momento do contágio, traz medo e aflições para todos. Com o mundo enfrentando uma pandemia, em 16 de março de 2020, a UFSM publicou a Portaria nº 97.935 (UFSM, 2020), que suspendeu as atividades presenciais, como medida de prevenção do vírus, com prazo de 30 dias. Porém, com o aumento de casos do COVID-19, novas portarias de suspensão das atividades foram publicadas, ocasionando em discussões sobre o retorno presencial.

Com essas discussões, diversas instruções normativas foram publicadas e em agosto de 2020, a UFSM regulamenta o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), através da Resolução nº 024 de 11 de agosto de 2020 (UFSM, 2020). Dessa maneira, as atividades presenciais seguiram suspensas e foram substituídas pelo formato *on-line* e/ou remoto, com a finalidade de garantir a segurança de todos os envolvidos nesse processo.

Por este fato, a seleção para ingresso na pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado no PPGE para o segundo semestre de 2020 deu-se de

maneira remota, com envio de documentos via sistema da UFSM. Dessa forma, o processo seletivo ocorreu e a inscrição foi concretizada. Logo após, veio o resultado e aprovação para o ingresso no mestrado em educação no mês de outubro de 2020.

A pandemia do COVID-19 agravou-se no decorrer do tempo, gerando novos desafios e inquietações, como por exemplo: o desenvolvimento das pesquisas, os novos modos de organização dos tempos e espaços das escolas, entre outras. As disciplinas realizadas durante o curso de Especialização em Gestão Educacional e do Mestrado foram prosseguindo e realizadas totalmente de forma remota, através de videoconferências utilizando os aplicativos disponíveis, como por exemplo: o *google meet* e o *BigBlueButton*, aplicativo do *Moodle* da UFSM.

Edgar Morin (2021) reflete sobre a pandemia, dizendo que: “Nunca estivemos tão fechados fisicamente no isolamento e nunca tão abertos para o destino terrestre. Estamos condenados a refletir nossos caminhos, nossa relação com o mundo e sobre o próprio mundo [...]” (MORIN, 2021, p. 22).

Nessa perspectiva, muitas questões sociais foram colocadas em debate, entre elas, as desigualdades existentes nos diversos contextos, principalmente no uso das tecnologias na educação, pois essas foram fundamentais nesse processo vivenciado na pandemia. Sendo assim:

A pandemia veio, de fato, pôr à prova essas competências digitais das novas gerações e mostrar a grande utilidade da internet, pois foi a digitalização que permitiu a sobrevivência da escola. A lição a retirar, vivendo nós num mundo híbrido, num fluxo entre o real e o virtual, é que o digital não pode ser negligenciado, antes reforçado, para que, quando ameaças como a atual pandemia surgirem sobre nossas vidas, possamos rapidamente adaptar.” (SILVA; RIBEIRINHA, 2020, p. 204).

Muitas mudanças e desafios foram enfrentados ao longo da pandemia na educação, desde a Educação Básica até a Educação Superior. Muitas lacunas sobre o uso das tecnologias necessitaram ser rompidas para que o ensino não parasse. Videoconferências, comunicação via redes sociais, vídeos educativos e outras opções, foram algumas necessidades que a pandemia ocasionou na educação.

O fator de maior desigualdade social é encontrado com os alunos e alunas das redes de ensino que não possuem acesso às tecnologias, *internet* e celulares, ou seja, os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Algumas escolas, conhecendo a realidade social existente em seu contexto, adotaram o regime das atividades impressas para os alunos, para que esses não fossem prejudicados ao longo da pandemia.

Outro desafio evidente da pandemia é consequência do anterior: os tempos e espaços escolares durante a pandemia foram as residências dos alunos e o papel do professor foi modificado para os responsáveis dos alunos. Todavia, esses, também necessitaram superar desafios, pois no Brasil, as taxas de evasão escolar e analfabetismo são altas, o que ocasionou em pouco retorno das atividades para a escola.

A falta de tempo na rotina de trabalho dos pais para dedicar-se aos estudos das crianças também foi um desafio enfrentado durante a pandemia e a suspensão das atividades presenciais. O trabalho remunerado dos pais, presencial ou *home office*, provocou a falta de disponibilidade e atenção na realização das atividades em casa, e também, a necessidade de suprir todas as atividades, sendo que em muitas famílias, existem mais de uma criança em idade escolar.

Com o vírus da COVID-19 espalhando-se rapidamente, cientistas e estudiosos da área começaram a produzir as vacinas para combater o vírus. Nesse caminho, muitas fragilidades ao longo do percurso, dúvidas em relação a eficácia da vacina, porém, em todos os países é comprovado, cientificamente, a aprovação e eficácia da vacina, comprovada com a diminuição de casos e mortes pelo COVID-19.

Ressalta-se a importância da vacinação, pois essa é a forma mais eficaz de proteger o organismo humano contra o vírus. No Brasil, a vacinação começou em janeiro de 2021. Muitas discussões sobre a vacina e posicionamentos não favoráveis foram explanados, porém no início do mês de agosto de 2022, aproximadamente 80% da população brasileira está vacinada, com o ciclo completo de vacinas contra o COVID-19, segundo o site *Our World In Data (2022)*. Na visão global, a porcentagem da população estimada totalmente vacinada é por volta de 60% (*Our World In Data*, agosto/2022).

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), certifica e analisa as vacinas contra a COVID-19, com critérios rígidos e devidamente comprovados. Segundo pesquisa no *site* oficial da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), que busca promover saúde e desenvolvimento social para todos os brasileiros, a eficácia da vacina contra a COVID-19 vem sendo observada com impactos positivos na redução das internações e fatalidades da população (CRUZ, 2021).

Na educação, com o início da vacinação, as redes públicas e privadas da Educação Básica iniciaram o seu retorno ainda no ano de 2021. Com uma série de

medidas protetivas, os alunos retornaram aos poucos para as escolas. Porém, nota-se, em discursos dos docentes, que ainda existem lacunas na volta à presencialidade, pois diversos aspectos foram afetados durante a pandemia, entre eles: sociais, emocionais, afetivos. Contudo, essa volta foi marcada como sendo um momento frágil, sensível e de acolhimentos.

No Ensino Superior, inicialmente, algumas instituições retornaram de maneira híbrida, que é uma metodologia de ensino com o objetivo de unir elementos do presencial e do *on-line*, como meio para se ampliar as oportunidades de compartilhamento de vivências, já que o ensino remoto chegou para ressignificar os diferentes tempos e espaços escolares.

Na UFSM, os cursos que possuem atividades práticas retornaram ainda no ano de 2021, de maneira sensível, um momento que ainda necessitava de muito cuidado com a saúde de todos. Logo no início do ano de 2022, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), aprovou o retorno às atividades presenciais para o primeiro semestre de 2022, com a normativa publicada através da Resolução nº 079/2022, de 17 de fevereiro de 2022 (UFSM, 2022).

Desse modo, as atividades acadêmicas puderam retornar de forma presencial, sendo que algumas atividades ainda se mantiveram de forma remota, pelos fatores de risco descritos na instrução normativa nº 90, de 28 de setembro de 2021. (BRASIL, 2021). Este retorno das atividades presenciais aconteceu no primeiro semestre de 2021, que iniciou no mês de abril, tornando novamente a UFSM cheia de novos desafios, com alunos inquietos na busca de conhecimento profissional, pessoal e acadêmico.

Foi um momento marcado de muitos encontros e reencontros, com muito afeto e carinho com os estudantes, professores e demais servidores, um recomeço para a UFSM, pois, a afetividade é um combustível essencial na aprendizagem e isso, não se resume apenas aos alunos de Educação Básica, mas na Educação Superior também.

Com a pandemia e todos os movimentos necessários que ela nos trouxe, muitos ensinamentos são deixados e questionados: Vivemos uma era em que a tecnologia digital está presente em todas as esferas da sociedade. Muitos desafios foram enfrentados em relação a isso, principalmente na educação e pelos alunos que não tiveram acesso às tecnologias durante a pandemia.

Gostaria de deixar meu respeito aos professores, principalmente da rede pública de ensino que atuam em zonas de vulnerabilidade socioeconômica, que durante a pandemia enfrentaram grandes desafios, mas jamais soltaram a mão dos seus alunos e de suas famílias. Aos docentes que se sobressaíram em tempos de pandemia, em tempos incertos, mas que acreditaram na educação, meu muito obrigada! A educação necessita de bons profissionais, pois Paulo Freire já dizia que *“A educação não transforma o mundo. A educação transforma as pessoas. Pessoas transformam o mundo”*.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho metodológico parte das curiosidades e necessidades de desconstruir e construir conhecimentos e saberes, no movimento de pesquisa, que se iniciou no Trabalho de Conclusão de Curso, após a monografia do curso de Especialização, tomando consistência no processo de investigação que circunda o tema desta dissertação. Marques (2006) ilustra estes movimentos da pesquisa como uma:

Construção de novos saberes, a partir de saberes anteriores, na verdade, uma reconstrução deles, no sentido de desmontagem e recuperação de modo novo. Os saberes de cada interlocutor [...] e os meus saberes se funde e se transformam, reformulam-se. De maneira muito especial, meus saberes anteriores se configuram agora outros. A isso chamamos de aprendizagem. (MARQUES, 2006, p. 28)

Nesse sentido, a metodologia da pesquisa caracteriza-se como um dos principais ritmos da pesquisa, pois é a partir desta que construímos os dados que foram discutidos, relacionando a teoria com a prática. Em vista disso:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). (MINAYO, 2009, p.14)

A pesquisa, se configura, conforme Chizzotti (2006), numa construção que reconhece o saber e investe no interesse de aprofundar o saber, pois:

Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que eleger para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço. (CHIZZOTTI, 2006, p. 19)

Nesse sentido, a escrita torna-se fundamental nesse processo de transformação dos saberes, pois a partir dela é possível expressar ideias, vivências e experiências, além de aperfeiçoar a investigação. Isto significa que:

Escrever resulta de um movimento dinâmico de disputa e luta no qual muitas vezes sei como começar, mas, porque escrevo negociando com diferentes condições[...] não sei ao certo aonde vou chegar. No máximo, até

posso saber onde quero chegar, mas a suscetibilidade em que me projeto quando escrevo, muitas vezes, faz abrir insuspeitadas vertentes de escrita durante o escrever. [...] (PEREIRA, 2013, p. 216)

Desta maneira, este caminho metodológico está interligado com o problema e com os objetivos, a fim de construir uma pesquisa baseada na investigação de um tema que gera inquietações, motivações e curiosidades, proporcionando momentos formativos relevantes na escrita e análise da pesquisa. A seguir, apresenta-se uma figura para sistematizar o caminho metodológico que foi proposto na pesquisa.

Figura 1- Caminho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Conforme a Figura 1, o caminho metodológico foi desenvolvido em etapas claras e objetivas, possibilitando um ritmo constante de aprendizado ao longo do caminho percorrido durante a pesquisa, sendo que este foi elaborado a partir das ideias e inquietações na busca de alcançar os objetivos pretendidos.

Sendo assim, abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo e o tipo de pesquisa utilizado é o estudo de casos múltiplos. Para construção dos dados, foram

realizados grupos focais com as professoras e gestoras das escolas *lócus* da pesquisa, da mesma maneira, desenvolveu-se uma análise documental e observação participante nas escolas citadas anteriormente. Como maneira de análise dos dados, foi desenvolvida a análise do conteúdo, de acordo com as etapas definidas por Bardin (2011).

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A abordagem da pesquisa utilizada foi do tipo qualitativa, em vista do desenvolvimento da pesquisa sobre os conhecimentos dos professores e gestores das três escolas de Tempo Integral do município de Santa Maria/RS. Desse modo, a caracteriza-se como uma pesquisa de campo, pois a construção dos dados investigou os fatos que acontecem na realidade, uma vez que:

Em educação a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. O conhecimento a ser gerado aqui, raramente - e bem ortodoxamente poderíamos afirmar nunca - pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental onde todos os fatores da situação podem ser controlados. (GATTI, 2002, p. 12)

Em outros termos, a pesquisa em educação busca o sentido das representações dos sujeitos que vivenciam diariamente a temática de estudo, em que existem um vasto campo de investigações possíveis para serem estudados.

Segundo Gonsalves (2011), a pesquisa de campo pretende buscar a informação diretamente, exigindo que o pesquisador vá até o local, o que proporciona maior segurança e confiabilidade na construção dos dados, assim:

A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre - ou ocorreu - e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. Muitas pesquisas utilizam esse procedimento, sobretudo aquelas que possuem um caráter exploratório ou descritivo. (GONSALVES, 2011, p. 67)

Dessa maneira, a pesquisa de campo desenvolvida nas escolas *lócus* buscou apresentar uma perspectiva clara e objetiva na construção dos dados. A pesquisa qualitativa é um estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da

vida, conforme descrito em Flick (2009). Esse tipo de estudo mantém a objetividade no tema estudado, que é representado em sua totalidade e no contexto no qual está situado, sendo que:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23)

No mesmo sentido, Triviños (1987) caracteriza como uma pesquisa qualitativa aquela que possibilita ampla liberdade metodológica para análise dos dados, sendo que os sujeitos participantes da pesquisa possuem conhecimentos para serem compartilhados durante a pesquisa qualitativa e o pesquisador é um sujeito ativo nesse processo, descobrindo significados e relações das esferas sociais.

Isto significa que a pesquisa qualitativa trabalha com:

[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21)

Nesse viés, a pesquisa com abordagem qualitativa é fundamentalmente interpretativa, ou seja, o pesquisador faz uma interpretação dos dados construídos ao longo desta. A investigação emprega conhecimentos, estratégias de investigação e a construção e análise dos dados.

Também se ressalta a importância da pesquisa qualitativa em educação, na qual a possibilidade de produção de conhecimento científico por levar em conta a realidade vivenciada pelo objeto em estudo, mediante seu contexto histórico e social. Conforme Gatti e André (2013), essas possibilidades dos estudos em educação e o vasto campo de discussões representa um universo de informações, porque:

O uso de métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, da socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 34)

Desse modo, a pesquisa desenvolvida buscou entender o currículo dessas escolas e sua relação com os processos educativos, levando em conta os tempos e espaços na pretensão de alcançar a formação integral dos estudantes, visto que a investigação se conduziu na perspectiva das escolas de Tempo Integral, *lócus* do estudo.

2.2 O TIPO DE PESQUISA

O estudo de caso, segundo Triviños (1987), é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Tendo em vista as escolas de Tempo Integral do município de Santa Maria/RS, destaca-se que, quanto ao tipo de pesquisa, desenvolveu-se um estudo de caso, porém, como o município de Santa Maria/RS possui três escolas de Tempo Integral e essa pesquisa tem a intenção de analisar mais de uma escola municipal de Tempo Integral do município citado, é possível destacar que o tipo pesquisa foi de estudo de casos múltiplos.

Para Yin (2001), estudo de caso é uma investigação empírica que busca compreender um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real adequado quando as circunstâncias são complexas e podem mudar. Como são múltiplos casos é necessário que:

[...] o estudo precise utilizar um projeto de casos múltiplos, e esses projetos aumentaram com muita frequência nos últimos anos. [...]. Assim, cada área pode ser o objeto de um estudo de caso individual, e o estudo como um todo teria utilizado um projeto de casos múltiplos. (YIN, 2001, p. 67).

Em vista disso, o estudo de casos múltiplos proporciona mais de uma circunstância, sendo o método de pesquisa e coleta de dados semelhantes. O estudo de caso na pesquisa qualitativa é disposto como forma de investigação dos contextos sociais, sendo que para isso é fundamental definir os campos em que a pesquisa será desenvolvida. Neste sentido, o estudo de caso apresenta como objetivo “[...] reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

Diante disso, o estudo de casos múltiplos auxiliou na produção do conhecimento acerca das especificidades das escolas *lócus* da pesquisa, sendo que essas, por estarem em diferentes contextos sociais, apresentam suas próprias particularidades em sua organização escolar e curricular voltadas para os princípios da Educação Integral, ampliando a compreensão a partir da investigação desenvolvida.

2.3 CONTEXTOS E SUJEITOS DE PESQUISA

A pesquisa de dissertação de mestrado foi desenvolvida no município de Santa Maria, localizado no centro do estado do Rio Grande do Sul (RS), na Região Sul do Brasil, conforme ilustrado na Figura 2. O município apresenta grande influência na região central do RS, pois é conhecido como “cidade universitária”, visto que se localiza na cidade a primeira universidade pública federal criada numa cidade de interior, fora de uma capital, no ano de 1960, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Figura 2- Localização do município de Santa Maria/RS



Fonte: *Google Maps* (2022)

O município de Santa Maria é responsável pela Educação Infantil e atende o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), contando com, conforme dados disponibilizados no *site* da Prefeitura Municipal, um total de 77 escolas municipais e três escolas conveniadas (SANTA MARIA, 2022).

À vista disso, os processos de elaboração do Projeto Pedagógico (PP) são determinados pela Resolução nº 29, de 12 de setembro de 2011, que determina:

Art. 3º: O Projeto Político Pedagógico é o documento norteador das ações pedagógicas das Instituições Escolares, tendo por base referenciais teóricos que delimitam as opções epistemológicas, socioantropológicas, filosóficas, políticas e pedagógicas. (SANTA MARIA, 2011)

A escola, nesse contexto, é fundamental, pois possibilita que o contexto social faça parte de suas ações, proporcionando espaços com diferentes culturas, tornando-a um espaço de qualidade incluindo ações econômicas, políticas, culturais e pedagógicas. Além disso, a escola necessita apresentar articulação com o contexto social no qual está inserida, promovendo práticas pedagógicas que se entrelaçam com a comunidade.

Observa-se, conforme dados disponíveis no *site* oficial da Prefeitura, que algumas escolas que atendem o Ensino Fundamental (EMEF), possuem atendimento da Educação Infantil em seu currículo. Da mesma maneira que a rede municipal de ensino de Santa Maria, conta com EMEFs com atendimento a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além disso, a Escola de Artes e a Escola de Aprendizagem Industrial, que desenvolve atividades voltadas à Educação Profissional para os alunos do Ensino Fundamental e na modalidade EJA. A rede municipal de ensino de Santa Maria ainda conta com três escolas conveniadas, que são instituições privadas parceiras que cedem vagas para alunos nas escolas públicas de ensino (SANTA MARIA, 2011).

Entre as escolas municipais de Santa Maria/RS é importante destacar que, nove escolas municipais são escolas do campo e dentre essas, três escolas apresentam a proposta do Tempo Integral em seu Projeto Político Pedagógico, baseado nos princípios da Educação Integral. Para o levantamento do número de escolas que atendem os educandos em Tempo Integral, realizou-se contato, via e-

mail, com a Secretaria de Educação (SMED) no mês de março de 2022, para obtenção de informações a respeito destas instituições de ensino.

Na Figura 3, apresenta-se a organização dessas escolas municipais de Santa Maria/RS.

Figura 3- Organização das escolas municipais de Santa Maria/RS



Fonte: Elaborada pela autora (2022), conforme *site* da Prefeitura Municipal de Santa Maria.

No intuito de contatar as escolas para participação na pesquisa, foram enviados e-mails, com a carta de apresentação da pesquisa (Apêndice A), contendo o objetivo geral e instrumentos de construção dos dados, juntamente, com a autorização institucional da SMED para o desenvolvimento da pesquisa, visto que todas aceitaram participar do estudo.

Por intermédio dos Termos de Confidencialidade (Apêndice B) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), as escolas e sujeitos da pesquisa não serão identificadas nominalmente, para manter sigilo de sua identidade. Nesse viés, por serem escolas do campo, foram denominados, por escolha dos sujeitos de pesquisa, como: Escola Ipê, Escola Lírio e Escola Girassol.

Quanto à sua localização, a Escola Ipê fica localizada na região norte, enquanto a Escola Lírio e a Escola Girassol situam-se na região sul de Santa

Maria/RS. A partir disso, apresenta-se brevemente as escolas participantes da pesquisa.

A Escola Ipê, possui atendimento da Pré-escola (A e B) até o 9º ano do Ensino Fundamental, implementou o Tempo Integral no ano de 2015, porém por falta de recursos humanos, apenas nas turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A expectativa da escola é que todos os alunos permaneçam na escola em Tempo Integral. Na Escola Ipê, as turmas são multisseriadas, apresentando a seguinte organização, expressa no Quadro 1:

Quadro 1- Organização da Escola Ipê

| Educação Infantil | Anos Iniciais | Anos Finais |
|--------------------------|----------------------|--------------------|
| Pré-Escola A e B | 1º e 2º ano | 6º e 7º ano |
| | 3º e 4º ano | 8º e 9º ano |
| | 5º ano | |

Fonte: elaborado pela autora, segundo PP Escola Ipê (2022)

O objetivo da implementação do Tempo Integral na Escola Ipê, segundo o Projeto Pedagógico (PP) da escola, busca promover a permanência dos alunos na escola, na busca de contribuir para uma formação integral, com suas necessidades básicas e educacionais na demanda de qualificar o aproveitamento escolar e garantir a qualidade do processo educacional, visando o desenvolvimento social, cultural, moral e ético (Escola Ipê, 2022).

No PP, a Escola Ipê prioriza que os alunos tenham uma experiência estimulante no pensamento, uma reflexão crítica de descoberta e discussões de fatos relevantes, levantados conforme as necessidades e curiosidades dos mesmos, instigados pelo olhar crítico do professor.

Já a Escola Lírio oferece escolarização para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apenas na Educação Infantil as turmas são multisseriadas (Pré-escola A e B) e as demais turmas são seriadas. Abaixo, encontra-se o quadro 2, que ilustra a organização da Escola Lírio.

Quadro 2- Organização da Escola Lírio

| Educação Infantil | Anos Iniciais |
|-------------------|---------------|
| Pré-Escola A e B | 1º |
| | 2º ano |
| | 3º ano |
| | 4º ano |
| | 5º ano |

Fonte: elaborado pela autora, segundo PP Escola Lírio (2018)

A implementação do Tempo Integral nessa escola, deu-se a partir da falta dos espaços de lazer em torno da escola, dos recursos e lacunas de aprendizagem deixadas pela pandemia. Conforme essas necessidades, a Escola Lírio implementou o Tempo Integral no ano de 2022 nas turmas do 1º ao 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme o projeto de Tempo Integral da Escola Lírio, o objetivo da ampliação da jornada integral para os estudantes busca promover a inclusão educacional e social de todos os alunos, por meio da democratização do acesso à tecnologia, à arte, lazer e a cultura, atrelado a multidimensionalidade dos saberes e fazeres do campo como um espaço de produção de saberes experienciais, valorizando as próprias raízes culturais, baseado em quatro pilares fundamentais: equidade, inclusão, sustentabilidade e contemporaneidade. (Escola Lírio, 2021)

Ainda, nesse contexto, segundo o Projeto de Tempo Integral (Escola Lírio, 2021), a Escola Lírio visa constituir-se como um centro de referência para a comunidade, um espaço essencial para assegurar que todos tenham acesso à formação integral, de forma democrática e acessível, ainda mais em um contexto pós-pandêmico. Para isso, a Escola Lírio empenha-se em desenvolver uma Educação Integral em uma Educação do Campo, com reconhecimento das potencialidades e especificidades dos territórios educativos.

Na Escola Girassol, são ofertadas as seguintes etapas: Educação Infantil: Maternal II, Pré-escola níveis A e B (multietária) e Ensino Fundamental: Anos Iniciais do 1º ao 3º Ano (multisseriadas), 4º e 5º ano (multisseriadas). Também, foi organizado um quadro ilustrativo da organização das turmas na Escola Girassol, que se encontra no Quadro 3.

Quadro 3- Organização da Escola Girassol

| Educação Infantil | Anos Iniciais do Ensino Fundamental |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| Maternal II e Pré-Escola A e B | 1º, 2º e 3º ano |
| | 4º e 5º ano |

Fonte: elaborado pela autora, segundo PP Escola Girassol (2020b)

O Tempo Integral foi implementado no ano de 2020, porém com o início da pandemia, foi concluída a implementação no retorno presencial por volta da metade do ano de 2021. Desse modo, o objetivo do Tempo Integral na Escola Girassol é de ampliar e ressignificar o tempo e espaço de aprendizagem, bem como o desenvolvimento integral da criança/estudante do campo matriculados nessa instituição contemplando a formação humana em suas múltiplas dimensões, o acesso e a permanência no meio rural com qualidade com vistas a fortalecer o sentimento pertença e de valorização da cultura local, segundo o Plano de Ação elaborado em 2020 (Escola Girassol, 2020a).

Nesse sentido, a Escola Girassol, tem princípios, conforme o PP da escola (Escola Girassol, 2020a), na Educação Integral introduzindo práticas pedagógicas que orientam crianças/estudantes a crescerem intelectualmente, socialmente, emocionalmente e ainda se desenvolverem em forma física e cultural numa perspectiva inclusiva oferecida a todos os sujeitos respeitando as diversidades num processo de gestão democrática com a participação de toda a comunidade escolar.

Na sequência do estudo, os critérios para elencar os sujeitos de pesquisa para participação na construção dos dados, por meio dos grupos focais (Apêndice C), seguiram na atuação profissional nas turmas de Tempo Integral nas escolas *lôcus* da pesquisa e a gestão das escolas citadas. Já a análise documental e observação participante foram desenvolvidas conforme os Apêndices A e B, respectivamente. A seguir, apresenta-se a figura 4, cuja finalidade foi a ilustração dos sujeitos de pesquisa por escola.

Figura 4- Sujeitos de Pesquisa por escola

| Escola Ipê | Escola Girassol | Escola Lírio |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Uma professora de Ed. Infantil • Duas professoras de Anos Iniciais • Vice-diretora | <ul style="list-style-type: none"> • Uma professora de Ed. Infantil • Uma professora de Ed. Infantil e Anos Iniciais • Duas Professoras de Anos Iniciais • Coordenadora Pedagógica • Diretora | <ul style="list-style-type: none"> • Três professores de Anos Iniciais • Coordenador Pedagógico |

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Conforme observa-se na figura, a organização e participação dos professores atuantes nas escolas Ipê, Girassol e Lírio deu-se na construção dos dados de maneira voluntária e livre, sendo que, nem todos os professores que trabalham em Tempo Integral nas escolas participaram do grupo focal.

Ressalta-se que o município de Santa Maria possui uma rede municipal de ensino organizada para suprir as necessidades do contexto social que existe no município. É nessa conjuntura que a escola exerce seu papel com maior desenvolvimento, propondo práticas pedagógicas cada vez mais potentes no sentido de formar sujeitos críticos e com potencial de (trans)formar a sociedade do futuro.

2.4 INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Durante o percurso metodológico, como instrumentos de construção de dados, destacam-se: observação participante, análise documental e os grupos focais com as professoras e gestoras das escolas *locus* da pesquisa. Posteriormente, para a análise e sistematização dos dados, foi utilizada a análise do conteúdo, baseada na obra de Bardin (2011).

O primeiro instrumento para construção dos dados foi a observação participante realizada nas escolas em que a pesquisa foi desenvolvida. Conforme

Marconi e Lakatos (2003), a observação participante é um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo. Nesse viés:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 191)

Como os sujeitos da pesquisa possuem relação direta com escolas, optou-se pela observação participante como modalidade de observar os fatos que acontecem no cotidiano escolar, pois:

[...] o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p. 103)

Desse modo, foi elaborado um roteiro para a observação (Apêndice D) no sentido de enriquecer os momentos de observação nas escolas, configurando-se em um instrumento muito potente na pesquisa, pois segundo Gil (2008), é por meio da observação que se perpassa toda a investigação, da mesma maneira que ela está interligada com as demais etapas do desenvolvimento da pesquisa.

Prosseguindo, o estudo documental foi desenvolvido na perspectiva de aprofundamento da temática de pesquisa, bem como, na análise dos documentos legais das escolas, entre eles, o PP. Flick (2009) explana que o estudo documento é realizado na busca de compreender os documentos como meios de comunicação, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive, destinado para que alguém tivesse acesso a eles

Nesse sentido, Menga e André (2007) pontuam que os documentos se constituem numa rica fonte de informações, em todos os contextos, ou seja, a partir deles são obtidos elementos para a construção dos dados durante a investigação, sendo que:

A análise documental pode se constituir numa técnica de valiosa de abordagem de dados qualitativos, sejam complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (MENGA; ANDRÉ, 2007, p. 38)

Com isso, na etapa de pesquisa documental foi realizada uma investigação nos documentos legais do município de Santa Maria, sendo eles: O Plano Municipal de Educação bem como no Projeto Pedagógico (PP) das escolas participantes da pesquisa, analisando estes, conforme o roteiro disponibilizado no Apêndice E, para estabelecer relações com a temática do estudo sobre a temática desta pesquisa. Além disso, a análise buscou verificar as bases teóricas utilizadas nos documentos, o conceito de escola de Tempo Integral e as possíveis orientações para a implementação do Tempo Integral nas escolas.

É importante destacar que como a pesquisa de campo é de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso múltiplos, precisa-se considerar o todo das escolas *lócus* da pesquisa durante a investigação e construção dos dados, visto que é necessário investigar como aconteceu a implementação do Tempo Integral nas escolas do município de Santa Maria/RS.

Posteriormente, foram realizados grupos focais nas escolas *lócus* da pesquisa. Gondim (2003) esclarece que é a clareza de um propósito que necessita ser o ponto de partida para a realização dos grupos focais, com um caminho metodológico e objetivos definidos claramente.

Por ser uma técnica de construção dos dados que ocorre na interação entre as pessoas, o grupo focal é utilizado nas pesquisas qualitativas para uma obtenção de conhecimento através do compartilhamento de informações entre o mediador e os participantes do grupo focal. Dessa maneira:

[...] o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. (GONDIM, 2003, p.151)

Nesse mesmo sentido, o propósito dos grupos focais na pesquisa qualitativa pontua a relevância da compreensão da construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos acerca de um tema específico, conforme ilustra Gondim (2003). Outro ponto importante a ser destacado é a elaboração de um roteiro para o bom desenvolvimento do grupo focal, garantindo a fluidez nas discussões.

As questões provocadoras utilizadas nos grupos focais desenvolvidos (Apêndice F) partiram de inquietações sobre a temática, a partir do referencial teórico construído, de modo igual, buscaram atender o problema e objetivos elencados na pesquisa.

Costa (2012) pontua as definições de grupos focais como sendo:

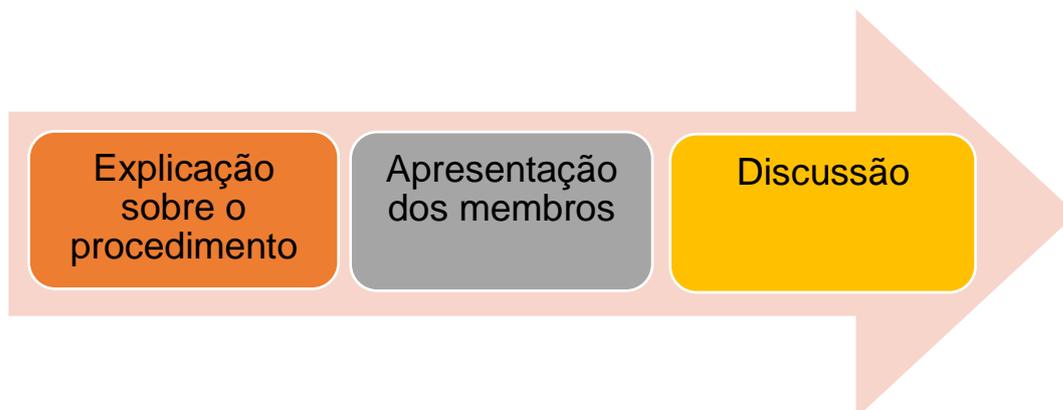
[...] novos debates defendem que, durante as discussões dos grupos, um censo coletivo é estabelecido, os significados são negociados e as identidades elaboradas pelos processos de interação social entre as pessoas. A interação é a chave para o método, pois o que os participantes dizem pode ser confirmado, reforçado ou contestado dentro do grupo de discussão. (COSTA, 2012, p.156)

Os grupos focais foram desenvolvidas com as escolas de Tempo Integral do município de Santa Maria/RS, com agendamento prévio, em dias distintos, para que sejam desenvolvidas de maneira clara e objetiva. Da mesma maneira, foi mantido sigilo quanto a identidade dos sujeitos da pesquisa e das escolas de tempo integral praticantes da pesquisa.

Destaca-se que no desenvolvimento dos grupos focais, a pesquisadora realizou a apresentação formal da pesquisa e do objetivo do grupo focal, que consistia na construção dos dados para a pesquisa e após, foram explanadas algumas questões que auxiliaram nas discussões e diálogos do grupo focal. Também, os grupos focais foram gravados e após, transcritos mantendo a originalidade dos construídos da pesquisa.

É importante destacar também, conforme Flick (2009), que os grupos focais não possuem um único esquema para o pesquisador apresentar aos participantes nas discussões advindas dos grupos focais, mas é essencial uma dinâmica, com etapas, para que a discussão ocorra da melhor maneira possível. A Figura 5, foi elaborada conforme as leituras e discussões feitas a partir de Flick (2009) sobre os grupos focais.

Figura 5- Etapas do desenvolvimento dos grupos focais



Fonte: elaborada pela autora (2022), conforme a obra de Flick (2009)

Sendo assim, os grupos focais foram desenvolvidos na perspectiva do moderador ser um facilitador da discussão, facilitando a comunicação entre os participantes do grupo, explicando a dinâmica e havendo uma interação entre todos contribuindo de maneira significativa para a pesquisa, com compartilhamento de informações, experiências e opiniões.

Após a construção de dados, como forma de análise dos dados foi desenvolvida a análise de conteúdo. Bardin (2011) caracteriza a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que analisa as diferentes comunicações sobre o assunto, ou seja, não existe certo ou errado, apenas regras para serem seguidas. Nesse viés, a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

Neste tipo de análise de dados é possível verificar os significados e sentidos do contexto social e, para isso, busca-se as unidades do texto, porque:

A análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras. (CHIZZOTTI, 2006, p. 113)

Segundo Bardin (2011), sugere-se três etapas no processo da análise de conteúdo, são eles: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Apresenta-se na Figura 6, a disposição das três etapas de análise elencadas por Bardin (2011).

Figura 6- Etapas da análise do conteúdo.



Fonte: elaborada pela autora (2022), com base na obra de Bardin (2011)

Conforme a Figura 6, a primeira etapa é a pré-análise. Essa caracteriza-se pela organização do material e escolha de documentos que serviram para a elaboração das hipóteses e na elaboração de indicadores, isto é, a fase inicial da pesquisa, na qual delimita-se o material para o desenvolvimento do estudo, realiza-se leituras e prevê-se as próximas etapas da pesquisa.

Na fase de exploração de material acontece a codificação, decomposição e enumeração dos resultados obtidos. É nessa fase também que o pesquisador organiza os resultados para a fase final que é a análise.

Por último, tem-se a etapa de tratamento dos resultados em que ocorre a interpretação dos resultados. É uma das fases mais complexas, como Bardin (2011, p. 101) comenta que “[...] tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Desta forma a

análise de conteúdo pode ser tratada de forma integrada e não fragmentada, trazendo movimento na produção do conhecimento.

Nessa fase de interpretação dos dados, são estabelecidas as categorias de análises para auxiliar na análise e sistematização dos dados. Essas são descritas como relevantes por Chizzotti (2006, p. 117), pois: “[...] é fundamental para se atingir os objetivos que se pretende, pois devem estar claramente definidas e serem pertinentes aos objetivos pretendidos na pesquisa, a fim de condensar um significado a partir das unidades vocabulares”.

Durante o caminho da pesquisa, as categorias de análises foram definidas e *agrupadas* em dois grupos: *a priori* e emergentes. As categorias *a priori*, são definidas a partir das reflexões teóricas realizadas, ou seja, antes da realização da pesquisa de campo. Ressalta-se que os descritores da pesquisa do estado do conhecimento- Educação Integral, currículo e currículo em Tempo Integral, também podem ser considerados categorias de análises *a priori*.

As categorias de análises *a priori* elencadas a partir do estudo teórico e que também foram utilizadas como categorias de análises emergentes, após a construção dos dados, foram agrupadas a partir da categoria de análise, intitulada Políticas Públicas. Foram definidas como categorias de análise *a priori* as Políticas Públicas, Educação Integral, Currículo em Tempo Integral e Pandemia.

Ademais, são categorias que se encontram interligadas com as Políticas Públicas, pois ela é uma categoria ampla e diversa, que engloba todos os demais termos utilizados como categorias de análise *a priori*.

Quanto às categorias de análises emergentes, essas são elencadas a partir da construção dos dados, para auxiliar na interpretação e análise dos dados. Elas surgem conforme a construção dos dados, emergindo dos temas que aparecem com mais frequência. Logo, são elencadas e apresentadas na figura a seguir.

Figura 7- Categorias de análises emergentes



Fonte: elaborada pela autora (2022)

Conforme ilustra a Figura 7, as categorias de análise *a priori* compõem, juntamente com as categorias de análise emergentes, as categorias de análise do presente trabalho, que foram utilizadas na discussão e apresentação dos dados construídos ao longo da pesquisa, da mesma maneira auxiliaram na interpretação dos resultados advindos da pesquisa de campo nas três escolas municipais de Tempo Integral de Santa Maria/RS.

A partir da definição da metodologia do estudo, sendo essa o ritmo principal da pesquisa, elenca-se que os passos da investigação são baseados no ritmo metodológico apresentado neste capítulo, sendo de suma relevância para a construção dos dados e demais capítulos e/ou subcapítulos da pesquisa.

3 OLHARES PARA AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

O estado do conhecimento é um estudo que busca analisar as produções científicas de um determinado assunto com o objetivo de aprendizagem através da articulação dos trabalhos (OKOLI, 2009). No mesmo sentido que Morosini e Fernandes (2014), conceituam estado do conhecimento como:

[...] estudo de identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155)

Para isso, a pesquisa do estado do conhecimento foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Justifica-se a escolha desse manancial por conter teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa de todas as áreas do conhecimento, sob coordenação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), proporcionando maior visibilidade da produção científica no Brasil e em países estrangeiros. Em vista disso, o estado do conhecimento também:

[...] possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. Ainda assim, pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa. (SANTOS; MOROSINI, 2021, p. 125)

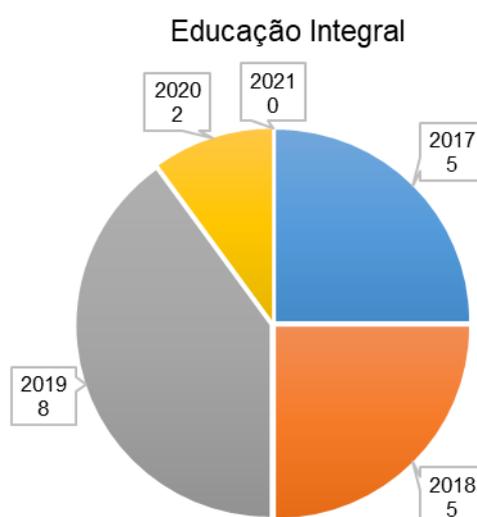
Nesse sentido, a pesquisa no manancial foi desenvolvida através dos descritores Educação Integral, currículo, currículo em Tempo Integral e a delimitação do tempo de publicação foi dos anos de 2017 a 2021, últimos cinco anos de publicação científica. Para a seleção dos trabalhos, foram utilizados os seguintes filtros de busca disponíveis no site da BDTD: como por exemplo, a área do conhecimento educação e apenas as dissertações publicadas na BDTD.

A seleção dos trabalhos foi iniciada no final do mês de outubro de 2021 e concluída em novembro do mesmo ano. A primeira etapa de busca dos trabalhos foi desenvolvida através dos descritores e dos filtros disponíveis no *site* da BDTD. Dessa maneira, foram encontradas muitas dissertações e para selecionar as que condiziam com a temática da pesquisa do mestrado, foi realizada a leitura prévia do título e das palavras-chave.

Nesse sentido, com uma breve análise do título e palavras-chave, foram selecionados para a segunda etapa um total de 37 trabalhos. Destaca-se que com a grande variedade e amplitude dos descritores, muitos trabalhos encontrados na primeira etapa não coincidiam com a temática de pesquisa, pois esses eram destinados a outras áreas do conhecimento, como por exemplo, dissertações com a temática Educação Integral na Dança e na Educação Física.

Desse modo, no final do mês de novembro e no mês de dezembro do mesmo ano, foi desenvolvida a segunda etapa do estado do conhecimento, que consistiu na análise dos resumos dos trabalhos e escrita inicial, juntamente com a elaboração de gráficos para sistematizar essa etapa da pesquisa do estado do conhecimento. Sendo assim, a seguir encontram-se os gráficos para sistematizar os achados analisados na segunda etapa, elaborados a partir dos descritores da pesquisa com relação à produção científica de cada ano.

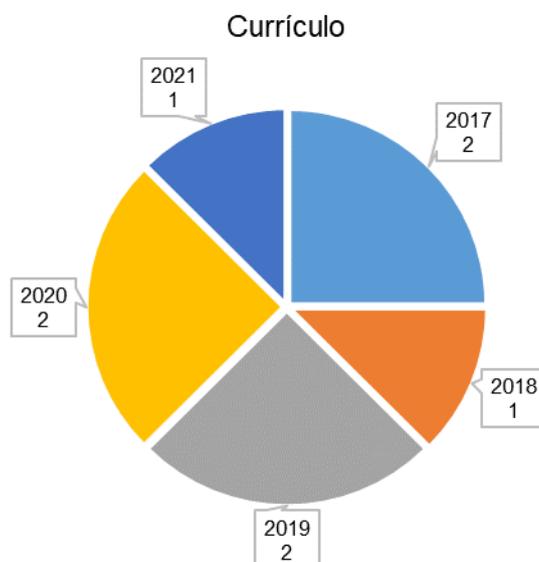
Gráfico 1- Produção Científica a partir do descritor “Educação Integral”



Fonte: elaborado pela autora (2021)

A partir do Gráfico 1, podemos constatar que o descritor “Educação Integral” possui uma vasta produção científica, principalmente no ano de 2019. Para isso, foram selecionados 20 trabalhos, após uma leitura prévia, direcionada para a temática da pesquisa dessa dissertação. À vista disso, a segunda etapa, análise do resumo, foi caracterizada por uma leitura atenta e curiosa dos trabalhos, sendo descartados dez trabalhos que pertenciam a outra temática de pesquisa.

Gráfico 2- Produção Científica a partir do descritor “Currículo”



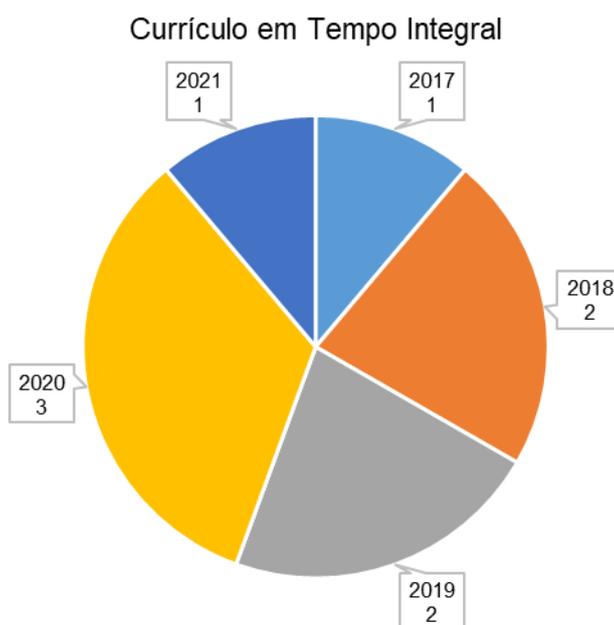
Fonte: elaborado pela autora (2021)

O Gráfico 2 apresenta a produção científica do descritor “Currículo”. Nota-se que poucos trabalhos foram selecionados e justifica-se pelo fato de o descritor “Currículo” ter um conceito extenso e vinculado a diversas temáticas de pesquisa e que essas, em grande parte, não se vinculavam com a temática em questão, proposta para este estudo. Por isso foram descartados cinco trabalhos. É possível ressaltar que o descritor “Currículo”, como tema central de pesquisa, apresentou poucos trabalhos, o que dificultou essa etapa do estado do conhecimento com esse descritor.

No Gráfico 3, encontra-se a produção científica selecionada para a segunda etapa do estado do conhecimento do descritor “Currículo em Tempo Integral”. Esse descritor também apresentou uma grande quantidade de trabalhos, sendo necessária uma leitura atenta, porém, infelizmente, as temáticas dos trabalhos não estavam relacionadas com a da presente dissertação. Com isso, não foram

selecionados para a próxima etapa sete trabalhos, em razão de que eram outras temáticas.

Gráfico 3- Produção Científica a partir do descritor “Currículo em Tempo Integral”



Fonte: elaborado pela autora (2021)

Com a segunda etapa do estado do conhecimento concluída, é possível salientar que foi uma fase intensa e provocativa, pois a ampla variedade da produção científica encontrada causou muitas inquietações no momento de seleção dos trabalhos para a análise final, da mesma forma que possibilitou a leitura da temática, “Educação Integral”, com outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a Educação Física e a Dança.

A terceira e última etapa ocorreu no mês de janeiro de 2022. Para isso, baseou-se na leitura de Okoli (2009) para a análise final dos trabalhos, sendo estes analisados conforme sua temática, objetivos, principais teóricos, metodologia e resultados.

Para ilustrar os trabalhos selecionados para a análise, foi elaborada um quadro com a relação autores, título, ano de publicação e palavras-chave. O quadro 4, foi elaborado para facilitar a compreensão, bem como, a visualização de todos os trabalhos sistematizados.

Quadro 4- Produção Científica analisada no estado do conhecimento

(continua)

| Autores | Título | Ano | Palavras-Chave |
|---------------------------|---|------|---|
| ELISIÁRIO, S. A. S. B. | Política Estadual de Educação Integral para o Ensino Médio no Amazonas: Um Estudo Sobre a Implementação do Tempo Integral em uma Escola de Manaus | 2017 | Educação Integral. Tempo Integral. Currículo |
| RODRIGUES, G. B. | Projeto de Escolas em Tempo Integral: Desafios de Implementação em uma escola da rede Estadual do Amazonas | 2017 | Educação Integral. Escola em Tempo Integral. Tempos e espaços educativos. |
| SÔNEGO, F. | Possibilidades para a Organização do Trabalho Escolar na Perspectiva de uma Proposta de Educação Integral | 2017 | Organização do trabalho escolar. Educação Integral. Programa Mais Educação. |
| ANDRADE, A. C. Z. | As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas de Tempo Integral | 2018 | Ensino Fundamental. Escola em Tempo Integral. Currículo. Gestão. Contraturno |
| CABREIRA, J. | O Desafio de Conceber e Implantar o Currículo em Tempo Integral em uma Escola Pública Municipal | 2018 | Escola em Tempo Integral. Educação Integral. Currículo Ampliado. Reorganização do espaço/tempo escolar. Perspectiva crítica de Currículo. |

(conclusão)

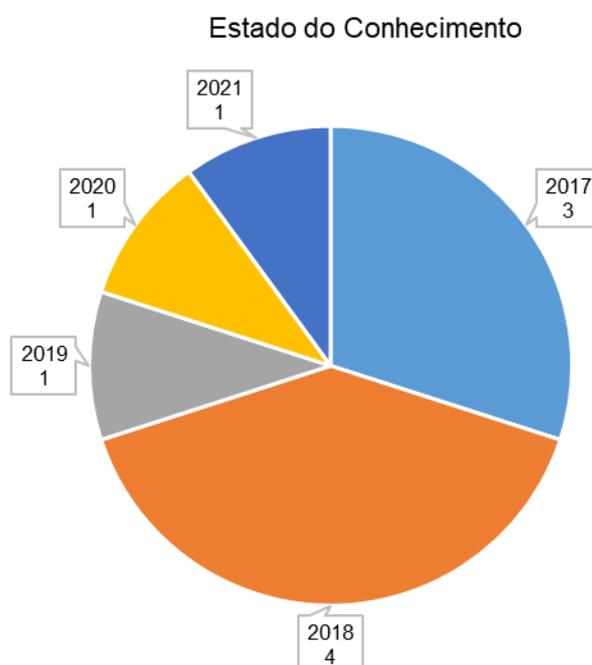
| | | | |
|-------------------|--|------|--|
| CHEROTI, A. C. F. | Um estudo de Concepções e Experiências de Escolas de Tempo Integral nos municípios de Campinas e Jundiá | 2018 | Políticas Educacionais. Educação Integral. Escola de Tempo Integral. |
| SILVA, D. G. | Educação Integral: Uma análise dos Programas Mais Educação e Novo mais Educação no município de Bela Vista de Goiás | 2018 | Ensino. Políticas Públicas. Educação Integral. |
| SILVA, R. B. | Políticas de Educação Integral e/em Tempo Integral na rede estadual de Ensino do Tocantins (2011-2018) | 2019 | Políticas Educacionais. Educação Integral. Tempo Integral. |
| ARAÚJO, A. J. | A implementação da educação em Tempo Integral: reflexões sobre o que pensam os estudantes de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará | 2020 | Tempo Integral. Implementação. Gestão. Permanência. Currículo |
| SABATINI, V. M. | Entre Tempos, Contratempos e Passatempos: Educação Infantil em jornada de Tempo Integral | 2021 | Educação Infantil. Jornada de Tempo Integral. Educação Integral |

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Também, foi elaborado um gráfico para melhor visualização das dissertações analisadas no estado do conhecimento em relação ao ano de publicação, visto que,

anteriormente, também foram elaborados os gráficos para levantamento da publicação por ano.

Gráfico 4- Trabalhos selecionados para o Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Observa-se, segundo uma breve análise do gráfico acima, que grande parte das dissertações analisadas são dos anos de 2017 e 2018, abrangendo uma alta quantidade de dissertações comparado com demais anos. Inicialmente, para a análise das dissertações ser desenvolvida, foi realizada a leitura e levantados alguns apontamentos ao longo da leitura atenta das dissertações para o desenvolvimento das análises.

Na sequência, constatou-se que as temáticas das dissertações eram direcionadas para a implementação e análise da política pública de Educação Integral em Tempo Integral, considerando os programas Mais Educação e Novo Mais Educação. Também a organização do currículo em Tempo Integral foi temática das dissertações analisadas nesse estado do conhecimento.

Como consequência, os objetivos das dissertações buscavam compreender e analisar a organização e construção do currículo em Tempo Integral, o conceito de Educação Integral da mesma forma que os desafios do processo de implementação da Educação Integral nas escolas.

Os principais autores que embasaram o estudo teórico presentes nas dissertações analisadas foram: Arroyo (1988, 2013); Coelho (2009); Cavaliere (2009, 2014); Freire (1991); Gadotti (2009) e Moll (2009, 2012, 2014; Torres Santomé (2017) e Silva (2005). Observa-se que Jaqueline Moll, uma das grandes estudiosas sobre Educação Integral, e Ana Cavaliere, que discute sobre a história da Educação Integral no Brasil, foram as autoras cujos estudos foram mais utilizados nas dissertações. Sobre currículo, destaca-se Tomás Tadeu da Silva, estudioso das teorias curriculares.

No que se refere à metodologia, a maioria das dissertações apresentou uma metodologia de cunho qualitativo. Para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas e questionários com os professores, alunos e diretoras das escolas. Também se destaca em algumas dissertações, a observação participante e análise documental como metodologia utilizada.

Por último, os principais resultados que as dissertações apresentaram encaminham-se na direção, principalmente, de superar os desafios que a Educação Integral traz na sua implementação, entre eles: ajustes na infraestrutura da escola, ampliação da jornada escolar, reorganização dos tempos e espaços, fragmentação do Tempo Integral. Como por exemplo, os questionamentos que Silva (2018), elabora na sua conclusão:

[...] qual o conceito de Educação Integral que se materializa no interior destas escolas? Como a escola tem construído sua proposta pedagógica ante a ampliação da jornada escolar? Qual a relação da proposta do programa com o desempenho escolar dos alunos? Haverá uma integração de sentidos entre a proposta de Educação Integral dos estudantes e a estrutura pedagógica e currículo? As unidades escolares têm conseguido romper a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares propostas pelo programa? (SILVA, 2018 p. 184)

Do mesmo modo que discutem nas conclusões a importância do diálogo na implementação da Educação Integral nas escolas, para obter conhecimentos e clareza dos objetivos, de ver o sujeito de maneira integral dentro da escola, com um currículo ampliado e claro que englobe os princípios da formação integral, levando a conhecer e discutir a política pública educacional para a Educação Integral.

Porém, nota-se com a leitura atenta das dissertações que a Educação Integral é um processo vivenciado diariamente, com novas possibilidades e mudanças estão ocorrendo nas escolas no sentido de obter cada vez mais sucesso em sua

implementação da Educação Integral. Nesse sentido, Rodrigues (2017, p. 154), apresenta que “[...] essa é a realidade que sempre iremos enfrentar em busca por novos caminhos para oferecer aos nossos alunos uma educação plena, gratuita e de qualidade”.

No sentido de aperfeiçoar o estado do conhecimento, apresenta-se algumas considerações e apontamentos elaborados durante as análises e leituras das dissertações utilizadas para o estado do conhecimento. Também, é significativo apresentar as aprendizagens e reflexões que foram desenvolvidas com as análises realizadas.

Durante o percurso realizado no estado do conhecimento, vemos que a Educação Integral se apresenta cada vez mais nos debates sobre as políticas públicas educacionais, o que ocasiona a reflexão da sua efetiva implementação nas escolas.

No conjunto das análises desenvolvidas ainda não se percebe uma relação clara do currículo de Tempo Integral com os princípios da Educação Integral, isto é, ainda existem fragilidades nessa relação, visto que a Educação Integral vem sendo implementada aos poucos nas escolas públicas brasileiras e a escola de Educação Integral em Tempo Integral é um modo de pensar os tempos e espaços oportunizando experiências significativas de aprendizagem.

Durante as análises, também se observou que existem poucas produções científicas sobre currículo e Educação Integral. Como já mencionado, a Educação Integral ainda está no processo de implementação nas escolas, o que torna esse momento cauteloso, pois é necessário um currículo pautado nos princípios da Educação Integral.

Nesse sentido, a escola e os professores necessitam instigar a criticidade, o pensamento reflexivo, o diálogo e a curiosidade em suas práticas pedagógicas, além dos desafios que tornam o sujeito mais consciente, autônomo e ético nas suas ações. Nesse aspecto, o currículo por ser amplo, vem ao encontro com as proposições de uma Educação Integral que requer um Tempo Integral.

Por fim, foi de suma relevância conceituar os descritores escolhidos para a busca das dissertações no portal da BDTD: “Educação Integral”, “Currículo”, “Currículo em Tempo Integral”.

A Educação Integral no Brasil, conforme o documento orientador (BRASIL, 2009), possui características e princípios voltados para a formação integral dos alunos, porque:

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 6)

Porém, a Educação Integral e Tempo Integral possuem diferenças. O Tempo Integral consiste na organização das escolas que ofertam mais tempo de horas na escola, com o objetivo de cumprir com a sua função social de permitir às crianças, adolescentes e jovens o acesso por mais tempo aos conteúdos curriculares. Já a Educação Integral busca a formação integral em Tempo Integral, ou seja, ela depende do Tempo Integral para que aconteça de fato uma formação voltada para o sujeito integral.

No entanto, nem todas as escolas de Tempo Integral desenvolvem uma Educação Integral. Em muitas escolas existe uma busca pela formação integral, com trabalhos desenvolvidos no sentido de ampliar a possibilidade de acesso a um pensamento relacional ou ainda, em algumas escolas busca-se ocupar o tempo extra das crianças. Jaqueline Moll (2012) defende que a Educação Integral não é sinônimo de jornada ampliada e que não basta ampliar o tempo, é preciso ressignificar os tempos e os espaços escolares.

A diferença de Educação Integral e Tempo Integral é explanada também por Gadotti (2009), que confere a Educação Integral uma amplitude de sentido e de espaços formais e informais ao ressaltar que “[...] a educação se dá em Tempo Integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências” (GADOTTI, 2009, p. 21).

Na proposta de ampliação da jornada escolar que a Educação Integral busca, a organização escolar necessita de uma ressignificação dos tempos e espaços. Essa reorganização, sendo pensada e planejada, em que os tempos e espaços não são neutros e são estruturas da cultura escolar.

Além disso, o currículo existente na escola, como os tempos e espaços, não é neutro, ele está associado com alguma concepção, como por exemplo, a Educação Integral. Gimeno Sacristán (2000) refere que o currículo tem um sentido de constituir o que o estudante irá aprender durante sua jornada escolar, ou seja, os caminhos, percursos e a organização, da mesma maneira que:

Toda a decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular. Planeja parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 129).

Dessa maneira, o currículo é construído a partir dos tempos e espaços, das experiências e vivências, das atividades, conteúdos e métodos, um currículo que busca na articulação da teoria e prática relacionado ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Já o autor Goodson (1997) esclarece que o currículo está imbricado ao caminho, à rota da vida do grupo que o vivencia, isto é:

O currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de fato, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança. A disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas (GOODSON, 1997, p. 27).

Por outro lado, Silva (2005), aponta que o currículo seria um objeto que precede a teoria, no qual o currículo representa a ação de um fato que se concretiza, salientando aos docentes, representações sobre os currículos, partindo de suas ações em sala de aula. De modo que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (SILVA, 2005, p. 15)

No mesmo sentido, o estudo do currículo permite muitas interpretações e compreensões de questões fundamentais que trazem a intenção de uma

determinada “teoria”, ou seja, “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado.” (SILVA, 2013, p. 14)

No caminho das discussões sobre currículo, Lopes (2011), vai mostrar que o currículo escolar é um caminho com um repertório de significados. O caminho em que se deve seguir por toda jornada escolar, pois o currículo é crítico na medida que cabe ao professor a organização da sua prática pedagógica de maneira clara, crítica, autônoma e reflexiva.

Nesse viés, considera-se o currículo escolar com uma ligação de uma determinada concepção de educação. Desse modo, o currículo emerge como uma função de organizar o caminho para ser seguido, como determinado modo de ensinar os conceitos e habilidades na escola, ou seja, a necessidade de compreender o currículo como um artefato sociocultural que expresse os princípios da Educação Integral em Tempo Integral.

Por ser considerado um objeto em movimento, Gadotti (2009) discute que o currículo é voltado a explorar as várias dimensões do humano por meio das distintas formas de conhecimento construídas historicamente por esse mesmo ser. Assim, a ciência, a tecnologia, a religião, a filosofia, a arte e a cultura, em geral, não podem deixar de compor essa proposta curricular, da mesma maneira que:

O conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de Tempo Integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. (GADOTTI, 2009, p. 98)

O currículo em Tempo Integral necessita buscar contemplar o desenvolvimento das potencialidades considerando os princípios da formação integral e os aspectos intelectuais, afetivos, corporais e éticos. Um currículo diversificado com diversas áreas do conhecimento com relações entre si, onde possam expressar sua integralidade.

Além disso, um currículo em Tempo Integral que valorize o contexto social que a escola esteja inserida, buscando articulação com a comunidade nas suas ações, práticas e desenvolvimento dos princípios da Educação Integral, permeadas pelas relações interpessoais que ocorrem nas escolas. A Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) ilustra esses movimentos que necessitam ocorrer na escola e no currículo, sendo uma caminhada de forma interligada, isto é, um currículo diversificado.

A partir disso, a aprendizagem torna-se significativa para os estudantes, por meio de práticas pedagógicas diversificadas, com vivências e experiências distintas daquelas realizadas nas escolas de turno parcial, do mesmo modo que, a autonomia dos estudantes seja aguçada no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse viés, a Educação Integral é concepção de educação, que vem sendo construída com os marcos significativos, como uma educação de formação integral, com uma proposta de educação pública de qualidade e democrática para todos os sujeitos do contexto escolar. Para isso, torna-se fundamental um currículo integrado direcionado para esses princípios, com um caminho vasto e diversificado na busca cada vez de elevar a qualidade educacional brasileira com a Educação Integral.

Portanto, a partir do estudo e análises desenvolvidas no estado do conhecimento e dos conceitos definidos neste capítulo, torna-se possível destacar que a Educação Integral vem ganhando mais forças nas discussões sobre educação atualmente. Sendo assim, no próximo capítulo iremos abordar a historicidade da Educação Integral no Brasil, percorrendo os diferentes marcos legais da transversalidade desta concepção de educação.

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Este capítulo apresenta as principais relações dos marcos legais da política pública de Educação Integral no Brasil. Para isso, faz-se necessário um apanhado histórico da Educação Integral, percorrendo desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova até o atual Plano Nacional de Educação, em vigência até o ano de 2024, levando em consideração o vínculo com as políticas públicas.

Para tanto, subdivide-se este capítulo: o primeiro subcapítulo trata das primeiras leis, documentos e movimentos sociais desde os anos de 1930 até a primeira década do século XXI. Já o segundo subcapítulo, discorre sobre as políticas públicas atuais para a Educação Integral.

4.1 BREVE APANHADO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Nos anos de 1930, educadores críticos, dentre eles Anísio Teixeira, buscavam transformações na escola pública no sentido de ser um espaço de formação humana. Esse movimento criticava o modelo tradicional de ensino e, a partir das críticas, é elaborado o documento chamado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Segundo Shiroma et al. (2002), esse movimento ficou marcado pela diversidade política e ideológica, com ideias consensuais de reconstrução educacional em âmbito nacional com o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita, bem como, proporcionar aos profissionais da educação, sindicatos de resistência e organização a favor das condições de trabalho satisfatórias.

Da mesma maneira que a escola é vista como uma comunidade viva, com espaços de observação, experiências, vivências e construção dos conhecimentos, criticando assim, a escola fechada, rígida, aquela que não possibilita a integração entre escola, família e sociedade, a abertura para a comunidade em seu entorno participar das decisões da escola, isto é, a escola com um ambiente democrático.

Por uma educação de qualidade e direito de todos, assegurada pelo Estado, eram algumas das manifestações frequentes dos educadores no Manifesto. Surge então a Educação Integral defendida como a formação integral do sujeito, em todas

as dimensões humanas, de acordo com a etapa escolar correspondente em uma escola democrática.

Contudo, logo no início dos anos 60, com o regime militar posto no Brasil, as lutas pelas reivindicações foram paralisadas (DRABACH, 2013), em decorrências das severas regras impostas pela ditadura militar no Brasil. Em relação a educação, todos os movimentos sociais foram suspensos e a escola era vista como fechada.

Seguindo os estudos de Drabach (2013), com o fim do regime militar, em que, como dito anteriormente, que todas as reformas democráticas foram cessadas, surge um contexto com novas necessidades de reestruturar a educação.

Nesse caminho, é elaborada a Constituição Federal de 1988 com princípios que visam a democratização do sistema educacional brasileiro, em um estado democrático, sendo previstos direitos sociais: a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, previstos no artigo 6 da Constituição. (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Constituição, outras reformas educacionais foram propostas. Inspirado nas ideias de formação integral de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro inaugurou também nos anos de 1980, os chamados Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade, além de assistência social aos estudantes. Conforme Cavaliere (2007), com o passar dos anos e pela demanda, os CIEPs expandiram-se gradativamente, sendo criados mais de 500 centros educacionais voltados para a formação integral.

Na década de 1990, com princípios de formação integral são criados os chamados Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC), que após algumas experiências foram chamados de Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente (CAIC) (CAVALIERE, 2007)

Além disso, nesta década foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996), que foi criada com o objetivo de democratização da educação, para garantir o acesso à educação gratuita e de qualidade a toda população e para valorizar os profissionais da educação e para estabelecer o dever da União, Estados e municípios com a educação (BRASIL, 1996).

Com a regulamentação da LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a jornada escolar integral de 7 horas diárias, exposta na Lei, no Art. 34, Inciso II, trata do

Tempo Integral, conforme os critérios dos sistemas de ensino, pode ser implementado, ou seja, os sistemas de ensino que ajustam conforme as demandas a jornada em Tempo Integral nas escolas.

Mais de uma década depois, o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2007, criou o Programa Mais Educação. As principais estratégias do programa eram oferecer Tempo Integral para crianças com baixo desempenho escolar, baseados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois estabelece a:

Construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2007, p. 01)

O Mais Educação foi um programa positivo e de muitos ganhos para as escolas, pois, os recursos públicos destinados, neste primeiro momento do programa, foram destinados na aquisição de diversos materiais pedagógicos utilizados nas oficinas do programa. Esses materiais diferenciadas, auxiliaram nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, bem como, a elevar os índices de desempenho escolar.

Todavia, em 2015, o MEC modificou o nome do programa passando a se chamar Programa Novo Mais Educação. O “novo” programa do governo apenas materializou-se como uma possível estratégia de ampliação da jornada escolar para Tempo Integral, porém com menos investimentos públicos (CAMARGO, 2018).

Com um novo nome e menos recursos, o programa que visava mais tempo para os alunos na escola, acabou sofrendo com os impactos negativos na educação, o que acarretou no fim de sua vigência no ano de 2016. Muitos sentiram com o fim do programa, muitas escolas foram contempladas com a criação do Programa Mais Educação e alunos atendidos pelo programa.

Neste primeiro subcapítulo, observa-se que a Educação Integral estava fortemente ligada nas decisões que os governos políticos da época e no investimento ou não na educação pública brasileira. As próximas discussões estão direcionadas para as políticas públicas da segunda década do século XX até atualmente.

4.2 A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E ALGUNS DESAFIOS

Atualmente, encontramos a Educação Integral no Plano Nacional de Educação (PNE) que está em vigência desde o ano de 2014 e encerra-se em 2024, estabelece na Meta 6: “Oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica a ser alcançada até 2024” (BRASIL, 2014).

No entanto, essas estratégias se desenvolvem em caminhos lentos e tardios, acarretando atrasos no alcance e em seu efetivo desenvolvimento da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras. A vigência do PNE encontra-se em estágio final, porém poucas de suas metas foram concretizadas nas escolas, por falta de investimentos, recursos humanos e outras demandas necessárias.

No ano de 2013, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), documento que apresenta um olhar atento para a Educação Integral, pois segundo as DCN, a proposta da Educação Integral inclui a ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, com condições de aprendizagens que abrangem a vida humana em sua globalidade. De outra maneira uma concepção de Educação Integral que:

[...] deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2013, p. 18)

As DCNs buscam a concepção de Educação Integral com o olhar para cada criança e sua formação, desenvolvimento na escola e na sociedade, com as articulações entre os processos de ensino e aprendizagem, bem como, nas relações interpessoais e com a família. Uma construção coletivo do sujeito que está sendo formado integralmente nas escolas.

Nesse sentido, enfatiza-se mais um documento que frisa a importância da Educação Integral no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesta pesquisa, é levada em consideração a última versão homologada no ano de 2017. A BNCC é um documento normativo para as instituições de ensino (públicas e

privadas), sendo uma referência obrigatória na elaboração do currículo escolar e das propostas pedagógicas (BRASIL, 2017).

Essa reconhece a Educação Integral como uma proposta de desenvolvimento global e integral, rompendo com os modelos tradicionais de ensino, comprometida com os processos educativos que proporcionam aprendizagens e possibilidades do interesse dos estudantes, mas abrangendo os desafios da sociedade (BRASIL, 2017). Em vista disso, a BNCC busca elencar seu compromisso com a Educação Integral em que signifique:

[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

Em conformidade com os marcos regulatórios que efetivaram e ainda estão em processo de efetivação nas escolas, o quadro 5 apresentado a seguir é uma síntese desse percurso histórico amplo que a Educação Integral atravessou no Brasil, perpassando diferentes épocas históricas de lutas por melhores condições da educação pública brasileira.

Quadro 5- Percurso histórico da Educação Integral no Brasil

(continua)

| Marco Regulatório | Ano | Principais Contribuições à Pesquisa |
|---|---------|---|
| Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova | Séc. XX | Educador Anísio Teixeira- Reivindicações na educação como um espaço para formação integral e humana em sociedade |
| Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) | 1980 | Expansão da Educação Integral- Mais de 500 escolas |

(conclusão)

| | | |
|---|----------|--|
| Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC)- Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente (CAIC) | +/- 1980 | Continuação das escolas de Tempo Integral, baseadas nos princípios da formação integral |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) | 1996 | Jornada Integral de sete horas, conforme demandas dos sistemas de ensino da União, Estado ou Municípios |
| Programa Mais Educação | 2007 | Estratégia de um modelo educacional no qual a criança passaria mais horas na escola, realizando diferentes atividades depois do tempo de aula obrigatório, com diferentes profissionais de diferentes áreas de conhecimento. |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica | 2013 | A qualidade social da educação em Tempo Integral nas escolas brasileiras, com a ampliação dos tempos e espaços formativos bem como das oportunidades educativas |
| Plano Nacional de Educação | 2014 | Meta 6: “Oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica a ser alcançada até 2024.” |
| Programa Novo Mais Educação | 2015 | Continuidade do Mais Educação, porém, menos recursos públicos |
| Base Nacional Comum Curricular | 2017 | Compromisso com a Educação Integral de qualidade em todas as etapas da Educação Básica |

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Como pode-se observar no quadro, a demanda da política pública para a Educação Integral vem sendo discutida no Brasil há bastante tempo. Por este fato é de suma relevância destacar o conceito de políticas públicas nesta pesquisa, visto que, este campo de discussões apresenta variados autores, com diferentes concepções e ideias sobre a temática.

As políticas públicas trabalham com o macro e a partir disso surgem os demais grupos de políticas, sendo a política pública educacional um deles. Sendo assim:

[.] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, que seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. (BONETI, 2018, p. 18)

Como as políticas públicas são um conjunto de objetivos e ações elaboradas e implementadas de acordo com cada governo, elas são criadas para atender as demandas da sociedade como um todo. Chrispino (2016) esclarece que o conceito de política pública é polissêmico e amplo, porque:

O conceito de políticas públicas não surge por si mesmo ou por fatores endógenos. Ele é delimitado pelas múltiplas possibilidades de conexão de ações que contribuem para fazer dela a política pública, o centro de equilíbrio dessas forças sociais diferentes. (CHRISPINO, 2016, p. 17)

Apesar disso, Chrispino (2016) salienta que o conceito de políticas públicas não é simples, pois as intenções de um governo para atender às necessidades da sociedade mudam e não possuem limitações. Logo, as políticas públicas necessitam ser um objetivo do governo com a sociedade da maneira de contribuir com o alcance das metas, seja para resolver um problema ou aprimorar as demandas que estão em andamento.

Nesse sentido, as políticas públicas são criadas para atender às necessidades e/ou problemas da sociedade como um todo, através de ações, metas e planos, na maioria das vezes, com investimento financeiro para alcançar melhorias na sociedade, em prol do bem-estar social.

No mesmo viés, as políticas públicas educacionais estão ligadas com os resultados que esperamos de uma população, ou seja, as demandas que priorizam

a elevação da qualidade educacional no Brasil, pois uma educação de qualidade é capaz de transformar a sociedade, visto que:

As políticas educacionais estão intimamente relacionadas ao sistema de governo. Nas sociedades democráticas, onde as eleições são o sistema de designação dos governantes, as políticas educacionais se encontram frequentemente no centro do debate eleitoral. Portanto, as políticas educacionais são constantemente avaliadas e discutidas. (AKKARI, 2011, p. 12)

As políticas públicas educacionais necessitam estar atreladas a investimentos e ações reais para a educação, que sejam realmente executadas, considerando a realidade das escolas brasileiras. Enfim, necessitam considerar o contexto, as desigualdades sociais, os professores, os alunos e a infraestrutura.

Na perspectiva das políticas públicas educacionais, encontram-se as discussões sobre a concepção da Educação Integral. Por esta razão, Jaqueline Moll (2012) discute a Educação Integral e seus desafios na sociedade, pois:

Educação Integral demanda que na escola sejam vivenciados sistemas de valores e construção do conhecimento. O desafio do educador é acompanhar a transformação dos alunos nesse vivenciamento. Propor e defender um sistema de valores subordinado à ética maior de respeito, solidariedade e cooperação é a missão do educador; (MOLL, 2012, p. 106)

Para considerar a Educação Integral como uma concepção de educação que busca a formação integral, uma nova prática necessita ser proposta a fim de desenvolver os princípios da Educação Integral. Nesse viés, é necessário que as escolas compreendam e também produzam um sentido para as políticas públicas educacionais para a Educação Integral, pois:

[...] a Educação Integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões. (FELÍCIO, 2012, p. 5)

A Educação Integral busca a formação integral dos alunos, nos aspectos físicos, sociais, emocionais e intelectuais relacionados com os conteúdos escolares, sendo que, para que isso seja efetivado, é necessária uma reorganização escolar, ampliando os tempos e espaços.

Como anteriormente apresentado, a escola de Tempo Integral é uma condição para o desenvolvimento da Educação Integral, que precisa ser assumida no seu currículo, com a ampliação da jornada escolar e uma organização escolar que necessita ressignificar os tempos e espaços o que requer:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de Educação Integral em Tempo Integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas (MOLL, 2012, p. 44)

Na perspectiva da autora, a Educação Integral oportuniza aos estudantes o “[...] sair de si e ir em direção ao que quer ser.” (2012, p.124). Para isso, é necessário que o aumento da permanência dos estudantes na escola seja voltado para a formação integral e não apenas na ideia de “ocupar o tempo extra”. Por isso:

[...] Educação Integral em jornada ampliada, ou seja, sobre a possibilidade de alargar os tempos e espaços de aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas oferecidas em ampliação de jornada e articuladas aos projetos político pedagógicos das escolas, apoiadas para atuarem como catalizadoras do potencial educativo dos seus territórios. (BRASIL, 2013a, p. 5)

Em vista disso, a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola pode significar ter mais tempo para as relações, para a aprendizagem, para a socialização das crianças, mais tempo para brincar e aprender através do lúdico, das atividades de formação para a vida em sociedade. Do mesmo modo que o professor seja mediador nas escolas de Tempo Integral, com isso as barreiras do ensino tradicional são rompidas e torna-se visível a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Com isso:

[...] o aumento se fazia (e se faz) necessário como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar. (MOLL, 2012, p.129)

Na perspectiva da Educação Integral, as políticas públicas tornam-se relevantes no sentido de contribuir para sua implementação nas escolas, sendo que os princípios para a formação integral se destinam a desenvolver práticas

pedagógicas baseadas na autonomia, no desenvolvimento pleno, na gestão democrática, entre outros princípios.

Da mesma maneira que as políticas públicas para a Educação Integral são elaboradas para suprir suas necessidades junto às escolas, no sentido de elencar uma gestão democrática compartilhada, um currículo inovador que apresente os princípios da Educação Integral e professores capacitados para desenvolver suas práticas pedagógicas e proporcionar aos alunos a formação integral.

Logo, é necessário na implementação da Educação Integral nas escolas políticas públicas que subsidiem as ações fundamentais para o desenvolvimento da Educação Integral, bem como pensar nas políticas públicas como territórios educativos, baseados na colaboração do coletivo, reconhecendo o espaço em que a escola se situa e faz parte.

Portanto, é importante a implementação da Educação Integral nas escolas, em vista de que com mais tempo na escola, oferece-se um tempo de qualidade e de boas práticas visando à formação integral dos alunos. Para isso, são necessárias as políticas públicas, suas estratégias, ações e demandas para aprimorar e subsidiar a implementação da Educação Integral nas escolas.

No próximo capítulo, as discussões serão acerca da pesquisa desenvolvida nas escolas de Tempo Integral do município de Santa Maria/RS, com questões sobre o processo de implementação e efetivação da Educação Integral, da mesma maneira que, são discutidas as especificidades na (re)organização escolas de cada escola *lócus* da pesquisa.

5 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

Falar em Educação Integral em jornada ampliada para o Tempo Integral é defender a ideia do todo, do ser humano em sua totalidade, na escola, na vida, na sociedade, em todas as suas dimensões. Para que isso aconteça, é necessário uma (trans) formação nas escolas, docentes, alunos e sociedade.

Logo, a implementação da Educação Integral nas escolas ocasiona muitas transformações: reorganização curricular, dos tempos e espaços, olhares críticos docentes, infraestrutura, recursos humanos, enfim, por ser uma concepção de educação que busca a formação integral, sua implementação exige algumas mudanças no cotidiano da escola.

A partir disso, este capítulo busca apresentar os dados construídos ao longo da pesquisa, através dos grupos focais, da análise documental e da observação participante, na perspectiva de interpretação e análise dos dados, da mesma maneira que, a articulação da teoria com a prática.

Para isso, o capítulo, para melhor organização textual, bem como, no emprego das categorias de análise, divide-se em três subcapítulos:

- As Características e Potencialidades das Escolas de Tempo Integral: nesse subcapítulo apresenta-se as reflexões sobre os princípios da Educação Integral presentes nas escolas *lócus* da pesquisa e suas características e potencialidades;
- A Organização do Currículo das Escolas Municipais de Tempo Integral de Santa Maria/RS: com este subcapítulo, busca-se a apresentação do currículo em Tempo Integral das escolas participantes da pesquisa, com ponderações a partir de teórico do campo curricular.
- Ritmo Curricular: Como Organizam-Se os Tempos e Espaços das Escolas de Tempo Integral Municipais de Santa Maria/RS?; por fim, encaminha-se a discussão sobre os tempos e espaços das escolas de Tempo Integral do município de Santa Maria/RS.

Sendo assim, inicia-se o ritmo das discussões e reflexões acerca dos dados construídos ao longo da pesquisa, na possibilidade de alcançar os objetivos definidos para esta pesquisa de dissertação.

5.1 AS CARACTERÍSTICAS E POTENCIALIDADES DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

A BNCC (BRASIL, 2017) aponta seu compromisso com a Educação Integral, reconhecendo que esta direciona o desenvolvimento global e integral, rompendo com os modelos tradicionais de ensino. Significa ainda considerar os educandos como sujeitos ativos do processo ensino e aprendizagem, reconhecendo sua história e cultura, sendo um estudante comunicativo, criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável. (BRASIL, 2017).

Como já mencionado, entende-se a Educação Integral como política pública, pois:

O caráter de uma política pública, isto é, o tipo de intervenção do Estado na realidade social, o tipo de impacto que ela provoca nesta realidade, os benefícios que ela produz e a quem ela beneficia, é construído durante o todo da sua trajetória, desde o momento de sua elaboração até a sua operacionalização, no âmbito de um contexto histórico, social e político, assumindo importância decisiva na formação desse caráter a correlação de forças sociais envolvidas. (BONETTI, 2018, p. 102)

No caminho do debate sobre as políticas públicas, Dourado (2007) refere-se à escola como um lugar privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos, se organizam em prol dos objetivos da formação. Trata-se de:

[...] uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, [...] (DOURADO, 2007, p. 924).

Nessa direção, a Educação Integral vem para caracterizar a ampliação da jornada escolar, bem como de oportunizar mais tempos e espaços diferenciados voltados para a formação integral. Arroyo (1988) contesta sobre a importância da Educação Integral em Tempo Integral para a sociedade, visto que:

Tentemos caracterizar os grandes traços dessas propostas de educação em tempo integral. Como destacávamos, elas têm, antes de tudo, um caráter formador, pretendem proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu

espaço, que discipline seu corpo, que transforme e conforme sua personalidade por inteiro. ARROYO, 1988, p. 4)

Durante a pesquisa de campo, foram elencadas as categorias de análise emergentes e, para este capítulo, as categorias utilizadas foram: **políticas públicas e Educação Integral**. Observou-se que as três escolas *lócus* da pesquisa, buscaram a ampliação na jornada escolar para garantir mais tempo para os educandos na escola e mais tempo para as escolas, o que significa mais aprendizagem, mais tempo para desenvolver as práticas pedagógicas delimitadas para cada turma. Nesse sentido, ressalta-se:

Então é uma oportunidade onde as crianças **vão ficar muito mais tempo que numa escola regular**. Então daí com características nossas, por ser tempo integral e rural a gente procura trabalhar **movendo os projetos** da gente não só na parte conceitual, mais dentro do regular, a gente coloca junto algum tema relacionado com o tempo e a gente amplia, aumenta e **usa a partir disso a temática para explorar outros eixos da aprendizagem**, a partir das temáticas que vamos introduzindo durante o ano, de acordo com o interesse das crianças. **A gente nota quando surge interesse da criança**. (Escola Ipê, grifo meu)

A partir da explanação da Escola Ipê, é importante destacar que as escolas de Tempo Integral possuem algumas especificidades em seu currículo e o desenvolvimento de projetos pode ser considerado uma das potencialidades que o Tempo Integral oferece. Com isso, os professores necessitam criar um olhar atento para as demandas da sala de aula e do seu entorno, no pátio, na pracinha, na hora das refeições, para que tenham a possibilidade de proporcionar projetos que se voltam para o interesse dos seus alunos. Segue relato de uma experiência dos docentes, também da Escola Ipê:

Vou dar um exemplo. Comecei trabalhando com um minhocário, na verdade uma composteira. Isso foi uma das coisas que **mais chamou atenção deles, um projeto que vai ser desenvolvido o ano todo**, o tempo da criança é diferente do nosso, querem ter as coisas para ontem. Então até **para entenderem o processo, como é feita, trouxe o material disponível, eles estão acompanhando, pesquisamos sobre a composteira, estudamos e montamos juntos**. [...] Esse é um exemplo de uma atividade que está perpassando o dia a dia. **Eles tem mais tempo, às vezes fizemos mais de manhã ou de tarde, depende do dia, da concentração**. (Escola Ipê, grifo meu)

Todavia, para garantir o desenvolvimento dos projetos e a ampliação do tempo, é necessário que as escolas reinventem a sua organização, pensando no

desenvolvimento integral e nos diferentes aspectos que a Escola de Tempo Integral propõe, sendo que:

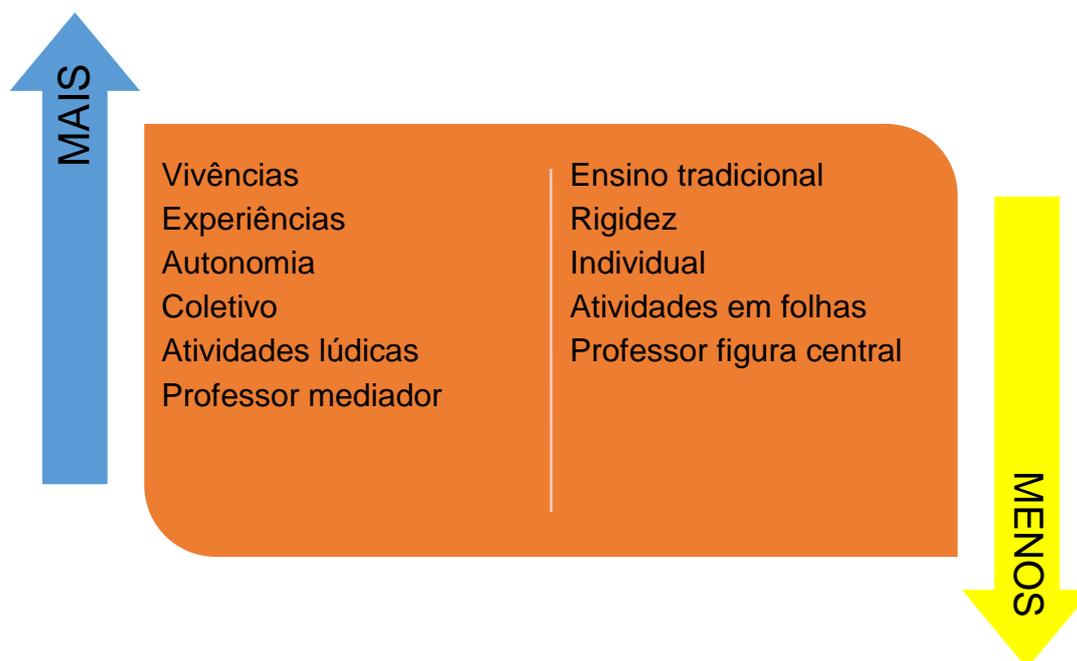
Para desenvolver uma Educação Integral, é importante que a escola tome consciência do seu potencial, como parte e articuladora de ações que juntam vida, conhecimento e capacidade de fazer as coisas acontecerem. A participação dos estudantes em projeto interdisciplinares focalizando o equacionamento de problemas comunitários é um caminho. (BRASIL, 2013a, p. 21)

Nesse viés, a Educação Integral vem sendo discutida como uma maneira de romper o ensino tradicional, proporcionando práticas pedagógicas que sejam abertas para atender as demandas e possibilidades dos alunos na escola, em diferentes tempos e espaços. Bem como:

Ela rompe barreiras, a educação como um todo, desde a primeira hora que as crianças entram na escola até o momento que elas saem, **é como um todo**. Não se tem fragmentada, embora nós estamos numa caminhada, mas eu vejo o quanto já avançamos nesse sentido. (Escola Girassol, grifo meu)

A fala dos sujeitos de pesquisa da Escola Girassol vem para mostrar que as escolas necessitam de um olhar crítico para a Educação Integral, considerando o aluno como sujeito ativo e participativo do processo ensino e aprendizagem, oportunizando espaços coletivos, críticos e diferenciados na busca da formação integral. A seguir, a figura 8 nomeia algumas das ações necessárias para que alguns aspectos do ensino tradicional sejam superados e a Educação Integral faça parte cada vez mais das instituições escolares.

Figura 8- Ações desenvolvidas pelas escolas de Educação Integral



Fonte: elaborada pela autora (2022)

Dessa maneira, de acordo com a Figura 8, a Educação Integral aborda as potencialidades, características e desafios da escola, incentivando o pensamento crítico em seu contexto em que os alunos sejam inseridos de forma potente para o desenvolvimento da aprendizagem, conforme destaca os professores da Escola Lírio:

Vejo assim uma escola de turno integral, **um espaço diferenciado**, bem diferente de uma escola regular, igual nosso lema aqui, **um mundo de possibilidades**. Nesse turno integral a gente tem possibilidades que no turno regular não teríamos, em 4h com as crianças. (Escola Lírio, grifo meu)

Na mesma direção, ressalta-se que, de acordo com a exposição feita pela Escola Lírio, a Educação Integral tem possibilidades “de fazer diferente” na sala de aula e na escola, tendo em vista a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Bem como busca-se por romper a fragmentação das atividades de modo que a Educação Integral tenciona que aconteça uma mescla de atividades, ou seja, teoria e prática sendo trabalhadas juntas, como podemos, observar na fala dos docentes da Escola Girassol:

Primeiro lugar sair das caixinhas, **não trabalhar a educação fragmentada**, de manhã uma coisa, a tarde outra. Para mim, escola em tempo integral, já

vem na palavra **a integralidade. Todos os saberes, a integralidade das vivências tanto com as crianças quanto com os professores.** (Escola Girassol, grifo meu)

Em concordância com a Escola Girassol, é importante destacar que as escolas que implementam a Educação Integral necessitam de novos olhares na direção de perceber o aluno como sujeito em desenvolvimento integral, é necessário:

Superar o tradicional reducionismo do trabalho docente a aulista e do trabalho dos educandos a enclausuramento na sala de aula. Não se garante o direito à vida, à aprendizagem em salas de aula tornando-as espaços de reclusão de mestres e alunos. O direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos. Sair de espaços indignos de moradia de rua para indignos espaços escolares negará o direito ao viver justo. (ARROYO, 2012, p. 44)

Segundo Arroyo (2012), para dar conta dos princípios que a Educação integral propõe é imprescindível transformar o ensino, sendo esse direcionado no olhar do todo, o integral do aluno, sendo que, para isso também é fundamental que a sala de aula seja modificada, juntamente com o tempo, pois:

Quando a gente ficava 4h, em 4h tenho que fazer tudo e no **turno integral a gente tem esse tempo mais leve**, para fazer **coisas diferentes, para criar e temos que pensar que a criança tem esse tempo e espaço.** Temos que dar esse tempo e espaço, é muito mais nós nos adaptarmos para dar esse espaço para a criança. (Escola Lírio, grifo meu)

Para isso, o aumento da permanência dos estudantes na escola necessita ser voltado para a formação integral e não apenas na ideia de “ocupar o tempo extra”. Nesse viés, torna-se fundamental defender a Educação Integral em Tempo Integral, na qual o Tempo Integral é condição para que a Educação Integral seja de fato desenvolvida nas escolas.

Na proposta de aumento da jornada escolar que a Educação Integral propõe, Moll (2012) explana que é fundamental uma organização escolar que transforme os tempos e espaços e uma reorganização pensada em que esses tempos e espaços não sejam neutros e sim, cultura escolar. Em virtude disso, os sujeitos da Escola Lírio apresentam uma reflexão docente sobre o tempo:

É como se tivesse que **desacelerar**, a gente foi aluno de 4h, então a gente tem esse ritmo e **aprendeu a ser professor de 4h e não como nós, um professor de 9h, o dia inteiro.** Então, todas essas preocupações que a

gente tem de vencer as atividades, isso ou aquilo, tinha só 4h e usa o máximo possível, e agora não. Essa é uma aprendizagem que a gente tem, de jogar esses tempos, às vezes como você fez isso muito tempo, vai no automático. Então, **é desacelerar e aprender novamente, como vai organizar, dosar os tempos, é um desafio.** (Escola Lírio, grifo meu)

Por tratar sobre o tempo, Arroyo (2012) discute a questão da ampliação do tempo proposto pela Educação Integral, no qual argumenta que esta ampliação seja de consciência política do Estado, cabendo a estes o dever de garantir mais tempo e formação, para articular os tempos e espaços na socialização. Da mesma forma, o autor questiona a ampliação do tempo, sendo 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).

Eis a questão: a Educação Integral não pode se resumir apenas a dar mais tempo de permanência para os educandos nas escolas, como já apresentado nesta pesquisa, ela necessita buscar ressignificações dos tempos e espaços na perspectiva da formação integral, isto é:

A formulação de uma proposta de Educação Integral implica ampliação qualificada do tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas. Ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, superando a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos. (BRASIL, 2013a, p. 24)

Na mesma direção, destaca-se a explanação da Escola Lírio em relação ao tempo, a jornada ampliada, em que a escola busca dar mais tempo para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, tornando-as mais leves, com mais espaços e oportunidades educativas para os alunos. Sendo assim:

Realmente, a gente precisa de espaço físico, de recursos humanos, a gente precisa ter tempo para nós também **professores para planejar e os tempos e espaços são diferentes no turno integral.** Eu estou tendo essa experiência e vejo que é diferente, **o nosso fazer pedagógico precisa se encaminhar para isso, para ser diferente também.** (Escola Lírio, grifo meu)

A escola em Tempo Integral, que assume os princípios da Educação Integral, demanda um olhar diferenciado: pensar, inventar, planejar, agir e atingir com todos. Cavaliere (2009) menciona que o aumento do tempo necessita enriquecer as

vivências, juntamente com a ressignificação da organização escolar, pois, caso isso não seja feito, caem-se na ideia de “apenas dar mais do mesmo”.

De modo igual, é indispensável que neste caminho que a Educação Integral percorre nas escolas, tenham as políticas públicas para fundamentar a implementação, sendo que com a permanência e qualificação do tempo, elevam-se os índices de ensino e aprendizagem dos estudantes. Portanto:

As políticas públicas, como cultura, assistência social, esporte e meio ambiente, invadem o campo das chamadas ações/programas socioeducativo objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros ampliação do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo, consciência e trato ambiental (CARVALHO, 2006, p. 8)

Em função disso, as escolas necessitam pensar no seu entorno, no contexto social, na busca de proporcionar práticas pedagógicas que venham ao encontro disso. Olhar para isso é fundamental, ainda mais na proposta da Educação Integral que prevê a formação para além dos muros das escolas, isso significa que:

Territorializar as políticas públicas é buscar soluções locais, articulando as iniciativas de diferentes setores públicos e despertando as forças positivas que existem no território. Dentre essas forças, está a da escola, com seus estudantes, famílias e educadores. Expandindo e qualificando tempos e espaços de aprendizagem. (BRASIL, 2013a, p. 35)

Voltando às discussões sobre a BNCC, como uma política pública para a Educação Básica, ela apresenta o seu compromisso com a educação de qualidade nas escolas. Na pesquisa de campo, as escolas relataram suas percepções sobre a Base e sua construção:

A BNCC é tudo mastigado. Mas mais ainda é a questão da realidade, **de viver as vivências nas práticas**. É mais prático trabalhar hoje com a **BNCC de respaldado do que antigamente, que entravamos em conteúdo que não era da série**. A questão dos alunos, que vinham de outras escolas com conteúdo diferentes, mas ainda tem. (Escola Girassol, grifo meu)

Conforme o relato dos docentes da Escola Girassol apontam, a BNCC como documento orientador para as escolas, colaborou para o desenvolvimento das atividades, ainda mais com a ampliação da jornada escolar em Tempo Integral. Também se expõem a questão que a Base é um documento que engloba todas as

etapas da Educação Básica e caracteriza-se como um documento em vigência para todas as escolas, públicas e privadas, brasileiras. Nesse sentido, destaca-se:

A gente participou da construção da BNCC, de todo processo. Depois construímos o nosso **documento orientador municipal**, então a gente sabe que a BNCC são as diretrizes é bem importante, a educação do Brasil precisava de uma certa unidade. **Unidade e não uniformidade**. Ai, não sendo uniforme, não tem como, as realidades soam muito diferentes. **Mas a gente sabe que temos esse parâmetro**, esse norte, por mais que mudamos, adaptamos temos um norte, uma segurança, uma organização bem melhor. **A própria BNCC traz a questão da integralidade**. (Escola Girassol, grifo meu)

Uma das questões mais discutidas dentro da Base é a não uniformidade no ensino, ou seja, cada escola, dentro do seu contexto social, deve criar suas possibilidades na construção do seu Projeto Pedagógico (PP). Sendo que, logo no início da BNCC, descreve-se que a mesma:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Em consonância a isso, a BNCC também apresenta seu compromisso com a Educação Integral, já apresentada na pesquisa e pelos sujeitos da Escola Girassol. Todavia, é importante retomar o engajamento da BNCC com a temática da presente pesquisa:

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 14)

Conforme foi explanado pelos sujeitos da Escola Girassol, a BNCC apresenta o conceito da integralidade, de ver o aluno como o todo e a escola proporcionar as possibilidades necessárias para isso. Nesse mesmo viés, a Base também propõe a aprendizagem de qualidade e, para isso, defende-se a ideia da permanência do aluno em Tempo Integral na escola, pois:

É justamente isso, a escola em tempo integral que as crianças ficam no mínimo 7 horas na escola, nós aqui somos 8 horas, apenas um dia na semana que as crianças ficam 7 horas, O que a gente busca então é **a qualidade, mais tempo na escola**, não quer dizer que mais tempo vai ter mais qualidade, mas se tenho um tempo eu posso ter qualidade, **posso fazer um trabalho com mais qualidade**. (Escola Girassol, grifo meu)

Com mais tempo, eleva-se a qualidade de ensino, sendo que, segundo os sujeitos da Escola Girassol, o trabalho docente, ou seja, as práticas pedagógicas, são desenvolvidas com mais qualidade. Conforme os professores da Escola Lírio apontou anteriormente, o processo ocorre de forma desacelerada, com espaço para as crianças. Logo:

A potencialidade do tempo integral **é poder fazer mais, mais tempo, mais**. Então podemos fazer mais, **dar mais, com espaço**. Vamos parar e conversar, vamos, a gente pode. Vamos parar e brincar, vamos e dentro da brincadeira tem aprendizagem, **tem tempo de qualidade**. (Escola Lírio, grifo meu)

É essencial pensar que na escola de Tempo Integral tenham momentos de reflexão sobre projetos, práticas, ações e momentos de escuta sensível, dentro e fora da sala de aula, bem como da escola, buscando o contato com a comunidade, com o contexto social, pois, para os professores reconduzir suas práticas pedagógicas é de suma relevância, uma vez que:

[...] **quanto mais eles ficam, mais eles vão, aprendem, conseguem, vão e voltam**. Gosto de trabalhar com todo mundo junto. Desenhando, aprendendo, escrevendo, no lúdico, nas atividades que eles pegam muito, fica na cabeça deles. Tudo o artístico para chegar onde eu quero. **E o tempo facilita muito para eles**. (Escola Ipê, grifo meu)

Além do tempo, é importante também pensar na reflexão do trabalho docente nas escolas de Tempo Integral, visto que se torna necessário mais demandas diversificadas para suprir as necessidades dos alunos em jornada integral nas suas dimensões sociais, intelectuais, físicas, entre outras. Por esse motivo:

Acho que além de dar conta do que já é, da BNCC, eu acho que o importante fazer essa **reflexão de proporcionar o diversificado**, de não ficar só no que ficaria nas 4h. O importante é ter essa **leitura do nosso trabalho, da identidade da escola** também, para que possamos **oferecer com qualidade essa parte diversificada para as crianças**. (Escola Lírio, grifo meu)

Em uma escola de Educação Integral, com mais tempo com os alunos, os professores possuem a possibilidade de identificarem mais as necessidades e curiosidades da sua turma, bem como das demandas e assim desenvolvem suas práticas em Tempo Integral. Dessa maneira, considerar o aluno o tempo todo em todos os espaços em que a escola proporciona para o fortalecimento da formação integral.

Visto isso, é importante destacar que as escolas participantes da pesquisa buscam, nas políticas públicas, um suporte para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas em Tempo Integral, numa escola de Educação Integral. Todavia, nem sempre encontram o desejado, logo, procuram de seu modo desenvolver a Educação Integral na escola, realizando as reflexões, ajustando os erros e aperfeiçoando os acertos.

Assim, torna-se um ambiente integrado, repleto de possibilidades para os estudantes, com oportunidades educativas visando o desenvolvimento do todo, do integral em sua caminhada escolar. Ressalta-se que esse entendimento, da reflexão da ação, necessita ser compartilhado por toda comunidade escolar, sendo que um dos princípios da Educação Integral é o trabalho coletivo e colaborativo, pois:

[...] é importante perceber que a educação é parte da sociedade. Ela não é algo estranho, algo que fica do lado de fora. De fato, ela é um conjunto primordial de instituições e um conjunto primordial de relações sociais e pessoais. (APPLE, 2017, p. 40)

Segundo Apple (2017) as escolas não são instituições isoladas da sociedade, elas fazem parte, são elementos centrais da sociedade, na busca do desenvolvimento crítico, social e político. Ainda, na perspectiva da Educação Integral, a escola necessita proporcionar oportunidades educativas no sentido crítico de viver em sociedade. Dessa maneira:

Uma escola que possibilitasse esse conjunto de vivências seria uma instituição complexa – com funções socializadoras amplas e assentadas em regras previamente e continuamente acordadas – capaz de incorporar as diferentes experiências culturais da população. [...] Esse reforço representaria a valorização de sua natureza de lugar da infância nas sociedades contemporâneas, onde o direito a uma educação realizada na e pela esfera pública, para a vida social e para a democracia, poderia ser mais bem exercido. (CAVALIERE, 2009, p. 61)

A escola é um espaço formativo que vai muito além dos seus muros e limites, ela busca promover a socialização, formação cidadã e intelectual e para isso, a Educação Integral em Tempo Integral oportuniza os tempos e espaços necessários para o desenvolvimento dessas habilidades e outras, em razão da permanência dos estudantes por mais tempo na escola.

Para Freire (2006), a escola apresenta-se como um lugar privilegiado para a libertação, em razão das oportunidades de discussão, debate, diálogo e da compreensão do mundo conforme a realidade social. Isso ocorre porque o professor necessita estar atento às curiosidades que os alunos despertam em sala de aula, bem como, oportunizar a eles esses momentos de discutir, debater e dialogar.

Nas escolas de Educação Integral em Tempo Integral, a ampliação dos tempos e espaços é uma condição para que essas demandas sejam efetivadas, conforme visto na pesquisa de campo e nos relatos dos docentes das Escolas Ipê, Girassol e Lírio. Com mais tempo, mais oportunidades e práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos docentes tendo em vista as necessidades dos estudantes.

Nesse viés da pesquisa, é importante destacar que, ao considerar as características e potencialidades das três escolas de Ensino Fundamental municipais de Tempo Integral de Santa Maria/RS, foi de relevância para a pesquisa, em função de apresentarem suas peculiaridades e singularidades na implementação e desenvolvimento da Educação Integral em Tempo Integral. Também as escolas *lócus* da pesquisa estão empenhadas no processo de reconhecer a Educação Integral e suas especificidades junto à comunidade escolar, tornando uma escola aberta, dialógica e democrática.

Portanto, constata-se que a caminhada da Educação Integral em Tempo Integral está sendo percorrida, com erros e acertos, reflexões e planejamentos, rompendo algumas barreiras do ensino tradicional presente nas escolas, na perspectiva do desenvolvimento dos princípios da Educação Integral, isto é, do todo, da formação integral dos sujeitos críticos para viver em sociedade.

5. 2 A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE SANTA MARIA/RS

As transformações que ocorrem na educação vêm para contribuir na aprendizagem dos alunos, refletindo a prática, a ação, interligando teoria e prática, pois, “[...] novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2010, p. 35).

Em vista disso, a Educação Integral apresenta mudanças em todo o contexto escolar, pois para sua implementação necessita-se de uma infraestrutura adequada, o desenvolvimento das práticas pedagógicas diferenciadas, da mesma forma que um currículo que apresente não apenas os aspectos teóricos, mas sim os aspectos sociais, físicos e emocionais. Assim:

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Neste capítulo da dissertação, foi empregada a categoria de análise do **currículo em Tempo Integral**. O currículo como guia de todo processo escolar, construído conforme o documento orientador da educação brasileira, a BNCC, envolve além da proposta de organização da escola, os conteúdos, atividades, as habilidades e competências no objetivo de aprimorar o desenvolvimento pleno do estudante, pois:

Currículo é vida, então nós queremos é vida, que os alunos sejam felizes e unidos em prol da educação de qualidade. A criança, para acontecer a aprendizagem, ela precisa estar bem, se sentir acolhida, onde ela é amada, ela vai aprender, então começamos por aí. Uma grande desafio para nós é a **escola em movimento e as atividades diferenciadas para conquistar os alunos**, eles são diferentes, são mais exigentes, buscamos agradar e fazer atividades para abranger todos os alunos. **A Educação Integral não pode cair no mais do mesmo, precisamos ser diferenciados, inovar.** (Escola Girassol, grifo meu)

No relato dos professores da Escola Girassol, percebe-se as inquietações acerca do currículo articulado com a Educação Integral e suas transformações que

acontecem na escola. Tendo em vista isso, Arroyo (2013) discute que a escola é um lugar em que diferentes forças políticas, sociais e culturais se encontram, e a sala de aula é o espaço onde essas relações acontecem, adquirindo conhecimento ou não, havendo uma relação entre professor e aluno. Nesse sentido:

Na construção do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, invado, ressignificado. (ARROYO, 2013, p. 13)

Na reflexão sobre currículo e escola, destaca-se que este é um dos principais documentos da escola, pois nele encontramos o todo da escola, a identidade da escola, o caminho a ser seguido, as concepções, ideias, ou seja, ele é o guia de todo o processo escolar e determina o caminho no qual os estudantes percorrem. Por isso:

Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola. (MOREIRA& CANDAU, 2008, p. 18)

Assim, o currículo é o movimento da escola, no qual o projeto pedagógico necessita levar em consideração as diferentes culturas, com análise e reflexão sobre sua prática na escola, isto é, o currículo não é neutro e sim, é desenvolvido na construção social e cultural do contexto escolar, considerando a realidade social, de modo igual que:

Um item principal do currículo em Tempo Integral, para nós aqui é **tema gerador**, que movimenta o resto tudo. Isso é o mais importante. E os conteúdos, buscando os temas, usando a criatividade, juntando uma coisa com a outra, para facilitar a aprendizagem. (Escola Ipê, grifo meu)

Nesse viés, os temas geradores, conforme os sujeitos da Escola Ipê destacam, são uma das maneiras de organizar o currículo em Tempo Integral. Porém, é importante considerar que os temas geradores surgem a partir das demandas, curiosidades e inquietações dos alunos e que o professor possua um olhar atento para esses movimentos.

O autor Torres Santomé (1998) destaca que o currículo é organizado para além das disciplinas, ultrapassando os limites da sala de aula, um currículo em Tempo Integral que englobe todas as competências necessárias para a formação integral, em outras palavras:

No projeto curricular da escola, organizamos as atividades mais dirigidas e a tarde também as questões **características de cada turma, com as especificidades de cada turma**. [...] Esses conhecimentos que as crianças possam desenvolver, mas ainda estamos em **processo de aprendizagem, estamos organizando, aprendendo, como vamos gerenciar esses momentos**, é nosso primeiro ano de turno integral. (Escola Lírio, grifo meu)

Em vista disso, é necessário refletir sobre um currículo que seja ligado diretamente com os princípios da Educação Integral, com as demandas definidas, com os projetos a serem desenvolvidos, pois o currículo:

[...] é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito escorregadio, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos. Por outro lado, o campo difere substancialmente em função das estruturas e padrões locais ou nacionais. É por isso que se torna tão problemático determinar as bases em que assenta o nosso trabalho. (GOODSON, 1997, p. 17-18)

Levando em consideração os princípios da Educação Integral e o currículo como um documento essencial para as escolas, os sujeitos da Escola Girassol destacam que as mudanças com a implementação da Educação Integral foram muito significativas, sendo que:

Até nas questões dos projetos, que foram ampliados e significativo nas mudanças, **da integração dos trabalhos**. Nosso Tempo Integral **vem de uma caminhada, de uma experiência de oficina de aprendizagem**, que vinham aos poucos nas escolas, passavam o dia, lá em 2019. A gente foi fazendo **uma experiência**. Em 2020 íamos implementar toda a escola em tempo integral, conquista da comunidade, em aceitar que o aluno fique o dia todo na escola, só que a pandemia atrasou esse processo. (Escola Girassol, grifo meu)

Nas reflexões sobre o currículo por projetos, sendo uma prática que já vem sendo desenvolvida nas escolas, é uma maneira diferenciada de trabalhar, com possibilidades de aperfeiçoar a autonomia dos alunos, a partir de seus interesses e

anseios, emergindo um projeto que busca suprir as necessidades apresentadas pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso:

Os estudos críticos sobre o currículo coincidentes com o fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização levaram redes, escolas e coletivos a conformarem projetos político-pedagógicos mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescências de jovens e adultos. Mais criativos para repensar os currículos e à docência para inventar formas diversificadas de garantir o direito dos educandos e dos próprios educadores ao conhecimento. (ARROYO, 2013, p. 36)

Por este motivo, afirma-se que o currículo não é neutro, nele envolve-se diferentes ideias a partir de determinada concepção de educação. Logo, na Educação Integral não poderia ser diferente: o currículo em Tempo Integral direcionado para o desenvolvimento das práticas pedagógicas baseadas nos princípios da Educação Integral, em que:

No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 19)

O currículo, como os autores explicam, é o coração da escola, logo, os elementos constituintes do currículo necessitam estar apresentados de forma clara e objetiva no documento. Na pesquisa de campo, a Escola Girassol explica que no currículo da Escola de Tempo Integral, todos os elementos são importantes, logo:

Não temos como destacar um, a própria palavra fala. A questão da flexibilização da escola em Tempo Integral, **do tempo das atividades, conforme o ritmo das crianças, sem largar tudo e sair correndo.** O que eu enxergo todas nós somos professores de todos os alunos, os alunos são nossos e eles nos conhecem. Não tem um professor em cada turma. (Escola Girassol, grifo meu)

Também, destaca-se a importância da construção do currículo, com a implementação da Educação Integral, seus princípios e do Tempo Integral foi relevante que as escolas modificam sua estrutura curricular, diante disso, os sujeitos da Escola Lírio ressaltam:

Uma construção na verdade, ainda não chegamos ao fim. Estamos vivendo a experiência, não chegamos a conversar, é recente ainda. **É um**

mundo novo, em adaptação. Mas, estamos crescendo já, acertando, diversificado, toda essa parte que a gente já tem feito e está tentando fazer mais. **Estamos sempre refletindo nossa ação.** (Escola Lírio, grifo meu)

A construção do currículo necessita ser feita a partir das reflexões, debates e formações entre os professores, gestão, alunos, comunidade para que o documento englobe as demandas que são elencadas para a escola, com as concepções definidas e elaboradas com o todo. Conforme ilustra Macedo (2017):

O currículo tem uma “tradição Inventada”, como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo. (MACEDO, 2017, p. 25)

O currículo representa a possibilidade de uma diversidade de práticas pedagógicas significativas para o contexto da escola através das relações que são estabelecidas contribuindo para a formação do aluno. Considerando isso, a Educação Integral e o currículo entrelaçam as diferentes áreas de conhecimento na busca de alcançar as demandas propostas.

Em vista disso, a organização do currículo, segundo Gimeno Sacristán (2000), é como uma práxis, na qual a teoria e prática trabalham juntas com objetivos definidos, bem como, a teoria e prática são elementos essenciais para a compreensão do currículo, uma vez que, são elas as responsáveis para atingir as finalidades e o conhecimento.

Da mesma maneira, Macedo (2017) aponta que o currículo é um complexo cultural marcado por relações organizadas e orientadas, repletos de tensões entre a teoria e prática, um documento que expressa a organização e formação, ou até mesmo um arranjo dos conhecimentos, métodos e atividades. Em outros termos o currículo é:

Como prática potente de significação, o currículo é, sobretudo, uma prática que bifurca. Nesse sentido, não se pode conceber o currículo como prática de significação sem realçar seu caráter generativo, inventivo. Como tal, no seio do currículo, constituindo-o, os significados, os sentidos trabalhados, a matéria significante, o subsídio cultural são sempre e continuamente retrabalhados. (MACEDO, 2017, p. 27)

Nesse sentido, o currículo é construído através dos encontros formativos transpassados pelos saberes culturais, conhecimento, interações e articulações entre escola, professores, alunos e sociedade.

A autora Felício (2010, 2012), também estudiosa sobre a Educação Integral, destaca que para entender o currículo como construção social, é necessário olhar o contexto para organizá-lo a partir da diversidade, estabelecendo, conforme já apontado anteriormente, as demandas que emergem das escolas. Em virtude de:

Olhar, sentir, captar, presenciar o currículo construído no cotidiano educacional, com essa perspectiva, supõe considerar que, em sua construção, inúmeras ações e intervenções, teorias e concepções colaboram para sua configuração e conferem-lhe significado real no momento histórico de sua materialização efetivada no cotidiano educacional. (FELÍCIO, 2012, p. 7)

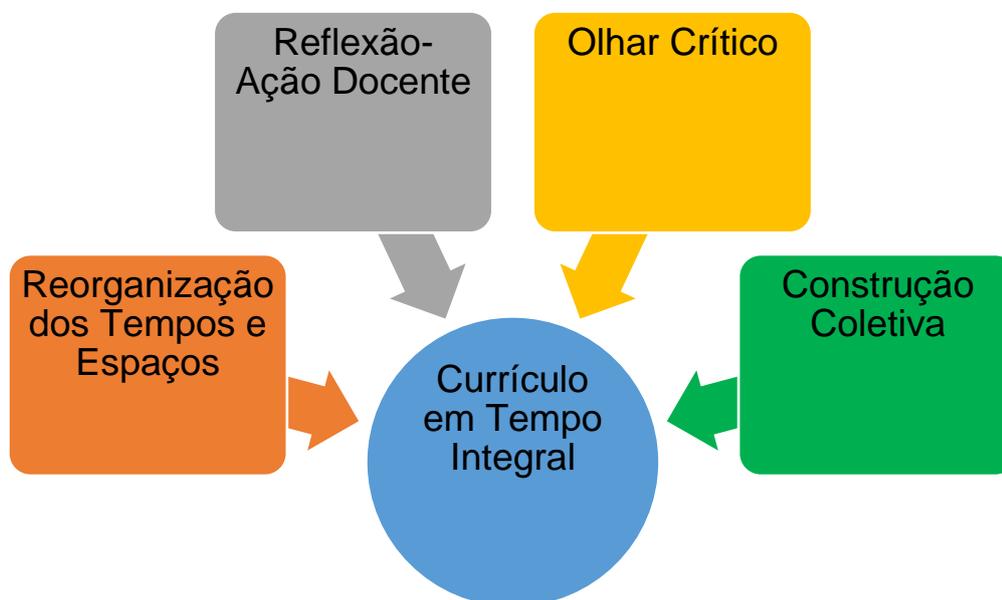
Nessa perspectiva, torna-se fundamental discutir o currículo para além dos conteúdos, para a formação dos alunos. De modo igual, a Educação Integral, ressaltada por Gadotti (2009), encaminha-se na superação do currículo fragmentado, com práticas pedagógicas que superem o ensino tradicional, construindo um currículo voltado para os alunos.

A Educação Integral, nos remete a uma concepção de educação que traz mudanças para os espaços escolares, sendo na ampliação da jornada, no trabalho docente, na (re) organização dos tempos e espaços e até mesmo nos projetos pedagógicos propostos pela escola. Por isso, Gadotti (2009) destaca que:

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas. (GADOTTI, 2009, p. 24)

O currículo necessita estar articulado com alguma concepção de ensino. Segundo Gadotti (2009), na Educação Integral os seus objetivos formadores estão de uma forma ou de outra ligados com a ideia de integralidade “[...] de uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. (GADOTTI, 2009, p. 52).” A seguir, na Figura 9, apresenta-se uma síntese das ações necessárias para elaboração do currículo em Tempo Integral.

Figura 9- Elaboração do Currículo em Tempo Integral



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Segundo a Figura 9, o currículo em Tempo Integral tem de englobar os aspectos apresentados, bem como os conhecimentos, demandas, propostas necessitam estar integrados de alguma maneira, sendo de forma interdisciplinar, intercultural, transversal, bem como estar presentes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, respaldados nas experiências, vivências e oportunidades educativas.

Todavia, sabe-se que o processo de implementação da Educação Integral nas escolas envolve muitas ações necessárias para sua efetivação e com esse fato, o currículo, muitas vezes, é reorganizado a partir das vivências e experiências que vão sendo desenvolvidas ao longo do ano, além das ações apresentadas na Figura 10.

Desse modo, conforme os sujeitos das Escolas Ipê, Girassol e Lírio destacam na pesquisa de campo, o tempo para organização de um novo currículo baseado nos princípios da Educação Integral é construído ao longo do ano, com a realização das atividades e na reflexão-ação docente sobre suas práticas pedagógicas diferenciadas nas escolas.

Outro ponto a ser enfatizado, é que as escolas, por ainda estarem em processo de aperfeiçoamento da Educação Integral, ainda não tiveram tempo

suficiente para refletir coletivamente sobre a reorganização curricular que a implementação da Educação Integral traz para as escolas, sendo que as escolas participantes da pesquisa possuem um ambiente democrático e coletivo em suas decisões.

Por isto torna-se importante salientar que as escolas *lócus* da pesquisa compreendem que o currículo em Tempo Integral necessita possuir elementos diferenciados voltados para a formação integral dos alunos, bem como sua reorganização através do coletivo, da construção conjunta envolvendo todos os sujeitos que compõem a escola.

5.3 RITMO CURRICULAR: COMO ORGANIZAM-SE OS TEMPOS E ESPAÇOS DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS?

No contexto de organização escolar, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), estabelece no Art. 8º:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, 1996)

A necessidade de organizar os tempos e espaços que favoreçam o desenvolvimento de todos, englobando as demandas individuais e coletivas é uma das razões para considerar a Educação Integral como modo de proporcionar uma educação de forma integral, pois é necessário encontrar uma maneira de reinvenção da prática educativa, dos tempos e espaços no caminho do:

[...] seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo. No reencontro com a vida coloca -se a perspectiva de um projeto educativo que, ancorado na instituição escolar, possa recriar seu sentido na relação com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos. (MOLL, 2012, p. 175)

Nesse viés, os docentes, no seu planejamento, podem criar possibilidades da organização dos tempos e espaços em que o compartilhamento de experiências,

vivências, conquistas e aprendizagens seja fundamental, juntamente com o diálogo e que o professor seja (trans)formador e possa dar condições para que seus alunos desenvolvam a autonomia para além da sala de aula (OLIVEIRA, 2014).

As categorias de análise utilizadas neste capítulo foram: **tempos e espaços; desafios**. As escolas de Tempo Integral necessitam apresentar em seu Projeto Político Pedagógico o compromisso com uma organização dos tempos e espaços, usufruindo de espaços diferenciados e organizando tempos que sejam proveitosos para seus alunos, aumentando a qualidade do ensino.

Para Ball (2010), as escolas, cada vez mais, reconfiguraram seus modos de organizar os tempos e espaços adequando às necessidades existentes na sociedade, propondo um ambiente favorável à aprendizagem. Partindo da exposição de Ball (2010), torna-se importante ressaltar que as escolas de Tempo Integral possuem uma organização dos tempos e espaços diferentes das demais escolas, visto que:

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

Logo, a escola é um espaço que estimula esse desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, no caminho crítico e reflexivo, para construção da autonomia. Sendo assim, os tempos e espaços da escola em Tempo Integral necessitam incentivar o trabalho em grupo, as ações cooperativas, o amplo debate de ideias, o exercício da pedagogia da pergunta e os olhares para o cotidiano (BRASIL, 2013b). Nessa perspectiva, os docentes da Escola Ipê apontam:

Vai conforme as necessidades durante o período do dia. Não temos nada fixo, vai conforme o dia. O dia da bergamota foi um sucesso. **As gurias chegaram, decidiram fazer e foi muito divertido**. Trabalhando direto. **Cada turma tinha sua tarefa e fizemos o bolo todos juntos**. Aí a profª X propus e todo mundo realizou a mesma atividade. **Tem atividades que fizemos assim, cada um com suas possibilidades**. (Escola Ipê, grifo meu)

Conforme os docentes da Escola Ipê relatam, dentro das possibilidades de cada turma, as professoras buscam desenvolver atividades que envolvem todas as turmas, atividades no coletivo, bem como a observação das necessidades das atividades do coletivo à medida que o olhar atento e crítico dos docentes se faz necessário no contexto escolar.

Nesse viés, as escolas de Tempo Integral rompem as barreiras do ensino tradicional, dos alunos sentados em fila, um atrás do outro e da ideia de que apenas o professor possui conhecimento, ou seja, professor ensina, aluno aprende. A Educação Integral propõe um novo olhar para os tempos e espaços da escola, uma vez que:

A escola do século XXI não pode ser mais “a escola do tempo de copiar do quadro”. Nossos estudantes são seres inventivos, criativos, indagadores, inteligentes, abertos para a descoberta do novo, construtores de conhecimento, portadores de saberes e que estão imersos em um mundo repleto de referências históricas, sociais, culturais e políticas. (BRASIL, 2013b, p. 31)

Ressalta-se Freire (1996), quando afirma que a aprendizagem precisa estar relacionada com a totalidade dos processos de formação humana, pois, aprender é uma experiência criadora e não uma série de repetições de atividades, desenvolver as virtualidades plenas do ser humano. Sobretudo, conforme Freire (1996) é preciso pensar a educação como humanização e libertação, na qual aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem se abrir ao risco, ao imprevisto e à aventura do espírito.

Dessa maneira, é importante nas Escolas de Tempo Integral incentivar nos tempos e espaços: o trabalho no coletivo, as ações cooperativas, o debate das ideias, a autonomia e curiosidade dos alunos, os olhares críticos, na busca da contraposição da escola do “mais do mesmo”, provocando constantemente os estudantes. Assim, torna-se fundamental que as escolas de Tempo Integral criem possibilidades para aproveitamento dos seus diferentes tempos e espaços, o que já foi constatado pelas escolas quando afirmam:

A gente aproveita tudo, as árvores, a quadra, os espaços, a sombra, a horta. A minhocas que estamos com o projeto do minhocário e eles adoram isso, mexer com a terra, água. **Temos um projeto da composteira com o nosso amigo da horta. Nesses momentos que acontece mais a interação entre as turmas,** em que a gente percebe que somos uma

família, nossa escola é pequena, somos uma família. **Na sexta-feira, fomos todos para a quadra no sol, fazer atividades juntos.** (Escola Girassol grifo meu)

Conforme as professoras da Escola Girassol abordam, os tempos e espaços da escola são desfrutados por todos os alunos, juntos ou não, mas a escola possibilita que esses momentos de compartilhamento de ideias e enriquecimento das vivências aconteçam na escola. Libâneo (2001) discute que a organização da escola, como o currículo, não é neutra ou estática e sim pensada no coletivo, nas discussões democráticas, porque:

A organização escolar não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima. Além disso, não seria caracterizado pelo seu papel no mercado, mas pelo interesse público. A visão crítica da escola resulta em diferentes formas de viabilização da gestão democrática (LIBÂNEO, 2001, p. 1)

Na Educação Integral, as práticas pedagógicas buscam as dimensões complexas e integral do ser humano, nas quais os docentes assumem o papel de mediador da aprendizagem, reconhecendo os saberes prévios, as experiências, as vivências no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

No mesmo sentido que ampliar os tempos e espaços, como propõe a Educação Integral, possibilita aos estudantes uma visão social e crítica, um sujeito consciente na vida em sociedade, nos grupos. Para Moll (2012), o aumento da jornada se faz necessário para que os alunos possam usufruir de uma formação que englobe os campos da ciência, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, incidindo, assim, na superação das desigualdades sociais existentes. Desse modo, os sujeitos da Escola Lírio explanam:

Aqui na escola a gente tem **o enriquecimento curricular na segunda-feira**, que a gente faz **as diferentes oficinas, as trocas**, uma tentativa de organizar os momentos para os professores organizarem seus materiais, pois não temos a hora planejamento, também é um momento do professor desenvolver a oficina que ele quer, com o tema que quiser, que tem mais afinidade. (Escola Lírio, grifo meu)

O enriquecimento curricular, atividade descrita acima, são as diferentes oficinas em que os professores desenvolvem com as turmas nas áreas de conhecimento, logo o desenvolvimento dos princípios da Educação Integral, ou

melhor dizendo, a articulação da teoria com a prática no mesmo turno vai sendo aperfeiçoada nas escolas.

Já na Escola Girassol, a organização dos tempos e espaços é diferente, pois a escola busca observar, conforme o dia a dia dos estudantes, para desenvolver as atividades propostas:

Cada dia um dia, a gente se organiza. Mas a gente procura aproveitar o turno da manhã que as crianças chegam mais tranquilas para trabalhar os conteúdos mais exigidos, que precisamos cumprir, então preferimos o turno da manhã para isso, que eles estão mais tranquilos e depois durante o dia, a gente vai tirando o pé e fazendo atividades mais leves, mais lúdicas, trabalhando os demais conteúdos. **A gente assiste filme, vai para fora, no pátio, na horta, plantamos girassol, coletamos folhas para uma coleção de folhas para separar conforme o tipo. A gente vai jogando as atividades, conforme o dia.** (Escola Girassol, grifo meu)

Também se ressalta que as escolas possuem diferentes tempos e espaços para possibilitar diferentes práticas pedagógicas aos estudantes, da mesma maneira os docentes necessitam ter o olhar crítico para proporcionar atividades diferenciadas, como podemos ver na continuação do relato dos sujeitos da Escola Girassol:

A gente planeja que as crianças vivem no campo, nossa escola é do campo, em que algumas crianças ficam muito tempo no transporte, **a gente procura no planejamento acolher essa criança de modo diferente [...]** que são as necessidades de cada criança, como a gente tem o viés de olhar cada um e não a totalidade, que a escola no campo permite e **Tempo Integral permite olhar para cada um, com um contexto do campo, com as necessidades que as crianças trazem para cá, as oportunidades que podemos oferecer para as crianças.** (Escola Girassol, grifo meu)

Nesse sentido, a Educação Integral contempla as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva, e parte da ideia de que os estudantes são portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada, porque são frutos de processos igualmente diferenciados (BRASIL, 2009).

Em razão disso, Arroyo (2012) discute a importância da reorganização escolar, a partir dos tempos e espaços diferenciados na perspectiva de oportunizar aos estudantes práticas pedagógicas que atendam às demandas em um processo de ensino e aprendizagem crítico, em outras palavras:

Esses programas não se propõem a apenas ampliar o tempo, mas a reorganizar com radicalidade os tempos -espaços do viver a infância - adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos -espaços escolares. (ARROYO, 2012, p. 43)

Muitas são as discussões sobre a importância de usufruir os tempos e espaços que as escolas possuem, mesmo que em algumas sejam limitados, para tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo e relevante para os estudantes, bem como transformar a escola em um ambiente social, logo, passam a ser tempos e espaços educativos:

[...] as ruas, as lojas, os ginásios, as associações de moradores, [...], ou seja, os limites da sala de aula podem se expandir e toda cidade torna-se uma escola com riquíssimas oportunidades de ensinar e transformar o que é significativo para os que ali vivem. (BRASIL, 2013a, p. 10)

Na mesma direção, considerar que os demais tempos e espaços da escola de Tempo Integral, para além da sala de aula, são espaços educativos que provocam os estudantes, despertam a curiosidade e sejam, antes de tudo, tempos e espaços acolhedores e prazerosos, como é possível perceber nas experiências relatadas pelas professoras:

Esses dias, a prof.^a foi na área, pois estávamos pintando a sala, **pegamos as mesas e colocamos embaixo das árvores e desenvolvemos a aula toda na parte externa, são essas oportunidades e vivências de mudar.** A gente convive o dia todo com as crianças. Aí entra a pedagogia do afeto. A gente cria uma relação muito boa. **Na escola de Tempo Integral que criamos esses laços.** (Escola Girassol, grifo meu)

Considerar a realidade social existente no entorno da escola também se torna um processo significativo para os estudantes, pois em casa eles convivem com esta realidade. Na Escola Girassol, as professoras, a partir das suas observações, olhares críticos e inquietações, sentiram a necessidade de criar um projeto para o Tempo Integral que perpassa todas as turmas da escola (Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Com isso:

Nós criamos o projeto “Vidas de Areia” e **esse projeto que nos identifica como escola.** As crianças tingem a areia, peneiram, fazem tudo sozinhas e a gente faz os vasos coloridos de areia. Aí começamos a introduzir o projeto, com a realidade da comunidade e um pai do nosso aluno é dono de uma das areieira, começamos o projeto ano passado no retorno presencial, convidamos o pai para conversar com as crianças, sobre a extração da

areia. **As crianças começaram a questionar, instigar a curiosidade e a partir disso começamos a trabalhar.** (Escola Girassol, grifo meu)

O olhar diferente dos professores na Escola Girassol ocasionou na construção do projeto identidade da escola, conforme os relatos, também este olhar fortaleceu os laços afetivos nas relações interpessoais da escola na busca de proporcionar tempos e espaços que se articulam com suas vivências no cotidiano familiar. Diante disso:

A escola se transforma em comunidade de aprendizagem quando existe um propósito comum, definido coletivamente por todos os envolvidos-educadores, estudantes, funcionários, familiares, representantes da comunidade em que a escola se localiza- de promover a formação integral das criança, dos jovens e adultos. (BRASIL, 2013a, p. 12)

Por esse lado, a escola de Tempo Integral necessita dos tempos e espaços que contribuem para a aprendizagem, para a reflexão, porque para a “comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores” (BRASIL, 2009, p. 35). Além disso, destaca-se as demais ações dos projetos de Tempo Integral que a Escola Girassol desenvolve:

Agora temos o projeto da horta, nossa área verde. O que aconteceu na horta que sentimos a demanda da **questão da alimentação saudável**, mesmo no campo, eles trazem salgadinho, refrigerante. Então a gente sentiu necessidade, com urgência, um projeto sobre alimentação saudável. A gente procura desenvolver tudo que podemos com os alunos. **As demandas que a gente vai sentido conforme o dia a dia, as necessidades conforme as vivências a gente vai criando os projetos.** (Escola Girassol, grifo meu)

A escola é um espaço rico em aprendizagem, com seus tempos e espaços, juntamente com as estruturas físicas e pedagógicas disponíveis para serem utilizadas ao longo do desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim, o documento orientador da Educação Integral no Brasil, aponta, como já apresentado, que os demais tempos e espaços da escola também são espaços de aprendizagem.

Historicamente, o projeto de Educação Integral está enraizado na instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação. Em outras palavras, a escola – por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico – pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal, que estão vinculadas a esses seus projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar. (BRASIL, 2009, p. 34)

Para que isso seja efetivado na escola e como consequência na sala de aula, é necessário, como mencionado anteriormente na pesquisa, os olhares críticos e a reflexão-ação docente, pois, exercendo isso, novos caminhos são proporcionados em direção da formação integral. Na pesquisa de campo, os docentes da Escola Lírio apontaram como organizam-se os tempos e espaços na perspectiva da Educação Integral.

Através dos projetos. **Conversamos com a comunidade e desenvolvemos os projetos, a partir da identidade da escola, a escola tem que ter uma identidade**, não é só a ampliação. Então qual seria identidade a partir de tudo aquilo que já vínhamos desenvolvendo, que é isso, o meio ambiente, o empreendedorismo, a reciclagem, a questão da horta, da plantação, do meio rural, por isso, **cada turma tem especificado e relacionado com isso, a planta, germinação, cultivo**. (Escola Lírio, grifo meu)

De modo igual, a Escola Lírio também busca estabelecer relações com a comunidade para desenvolver seus projetos do Tempo Integral, construindo assim a identidade da escola. Por isso, é importante que a escola, ao ampliar a jornada escolar e implementar a Educação Integral em seu currículo, tenha definido o seu potencial de articulação com a comunidade, das ações em conjunto, porque:

A nossa identidade, do nosso aluno, oriundo do meio rural, que a gente percebe que grande parte está meio esquecido a parte do cultivo, da horta, acabou casando todas as percepções para fazer o projeto em cima disso. Queremos que quando eles saem daqui no 5º ano, **tenham vivenciado todas essas experiências, que tenham feito um jardim, uma horta, tenham feito uma composteira**. Então, **tem um ano inteiro para viver aquela experiência e são coisas que eles levam para a vida inteira**. (Escola Lírio, grifo meu)

Além disso, considerar que a comunidade também oportuniza tempos e espaços de aprendizagem para os estudantes, num projeto comum com as escolas e nas relações estabelecidas, uma vez que:

Falar sobre Educação Integral implica considerar a questão das variáveis tempo, com a referências à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. [...] Um novo olhar sobre tempos e espaços educativos resulta em novas oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2013a, p. 19)

Isto é, não basta apenas ampliar os tempos e espaços ou os alunos permanecerem mais tempo na escola, o aumento da jornada escolar proposta pela

Educação Integral demanda de novas concepções, novas práticas pedagógicas. Da mesma forma que considerar que a escola de Tempo Integral não se restringe apenas na ampliação ou divisão dos turnos, mas sim, em uma concepção de educação que visa o desenvolvimento integral.

Os docentes da Escola Lírio ilustram, em suas falas, um pouco sobre como a ampliação dos tempos e espaços provocou modificações na organização da escola de maneira que o processo de ensino e aprendizagem acontecesse de forma significativa para os alunos e para os docentes:

Com mais tempo na escola, a gente busca aperfeiçoar, **o desenvolvimento de habilidades manuais, orientações espaciais**, então, temos esse tempo para fazer brincadeiras, a parte prática, **o integral da criança, o corpo, a mente, a conversa, o espaço para falar, para se expressar, gritar, então a gente pode dar esse espaço e que faz parte do desenvolvimento**. A gente pode fazer isso. Tem momentos que eles podem escolher o que fazer, **a autonomia das crianças**. (Escola Lírio, grifo meu)

Nesse sentido, levar em conta a ampliação dos tempos e espaços na Educação Integral torna-se de suma relevância, uma vez que são necessárias novas oportunidades educativas para o desenvolvimento dos princípios da formação integral, além de tornar a escola um espaço ainda mais atrativo, potente, significativa, com vivências e experiências para os estudantes. O documento base de discussão da Educação Integral no contexto das instituições educacionais brasileiro (BRASIL, 2009), ilustra esses movimentos que as escolas desempenham com a implementação da Educação Integral:

A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia às instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para as concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionados e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. (BRASIL, 2009, p. 36)

Por este motivo que a ampliação da permanência dos estudantes nas escolas não pode se resumir em apenas mais tempos de escola, mas sim, em propostas significativas, com novos conteúdos, projetos, valorização das diferenças permeados pelas interações e vivências dos alunos, professores, gestão e comunidade.

De acordo com a pesquisa de campo com as Escolas Ipê, Girassol e Lírio, observa-se que o empenho em usufruir os demais tempos e espaços das escolas, em decorrência da ampliação da jornada escolar, é um fato que está sendo desenvolvido e aprimorado conforme o andamento das práticas pedagógicas realizadas, da mesma maneira que o fortalecimento da equipe de professores em possibilitar atividades diversificadas para os estudantes na escola de Tempo Integral.

Em vista disso, as relações com a comunidade se estabelecem, tanto no olhar atento e crítico para as necessidades dos alunos, quanto na articulação das práticas pedagógicas, dos projetos, do PP com a realidade social em que o aluno faz parte. Com isso, o Tempo Integral auxilia na formação das relações, em virtude dos alunos permanecerem por no mínimo 7 horas diárias na escola.

Com a implementação do Tempo Integral, as Escolas Ipê, Girassol e Lírio reorganizaram seus tempos e espaços na perspectiva de proporcionar novas atividades, diferentes daquelas que já eram realizadas nas escolas, para garantir a formação integral. Essas atividades pertencem aos projetos que cada escola desenvolve e organiza conforme as necessidades e demandas do cotidiano.

Sendo assim, é essencial que as Escolas de Tempo Integral repensem seus tempos e espaços, da mesma forma que o currículo, na perspectiva dos demais espaços educativos em que é possível o desenvolvimento das práticas pedagógicas em Tempo Integral, ou seja, reorganizar os tempos e espaços dentro e fora da sala de aula, levando em consideração as demandas, necessidades, vivências e conhecimentos dos estudantes.

A partir das reflexões sobre os tempos e espaços, durante a pesquisa de campo, notou-se algumas inquietações, desafios e limites apresentados pelas Escolas Ipê, Girassol e Lírio. Com isso, de imediato, apresenta-se algumas reflexões com base nas explicações das escolas participantes da investigação.

Os sujeitos da escola Lírio indicam alguns desafios que a escola está enfrentando com a ampliação da jornada escolar. Destaca-se, que a esta escola implementou o Tempo Integral no ano de 2022, ou seja, ainda está em processo de adaptações e adequações conforme o andamento das atividades. Nesse viés:

A escola tem um espaço físico reduzido, mas temos os cantinhos pelo pátio e organizamos para que todas as turmas possam estar cada dia num desses cantinhos, que possamos sair da sala, senão chove, **temos o pátio**

da capela, a casinha da madeira. Tudo que temos é usado e reusado, porque a manutenção tem que ser permanente, é usado muito, todas as turmas vão. **São quatro espaços diferentes, tendo sol, é tranquilo para eles aproveitarem.** Quando chove, acaba intensificando o desafio. Agora, a medida que vamos vivenciando, **vamos fazendo os ajustes, como implementar e reorganizar, tudo a gente está aprendendo.** (Escola Lírio, grifo meu)

Conforme o relato acima, ressalta-se que a Educação Integral nas escolas traz alguns desafios que, muitas vezes, são difíceis de serem superados, como por exemplo, o espaço físico. Na sequência, os sujeitos da Escola Lírio também apontam:

E aqui temos **essa limitação de espaço, não temos um ginásio, um espaço maior.** Não tem uma brinquedoteca, um espaço maior para isso, **mas a gente imagina que poderia ter, para o futuro quem sabe.** O espaço físico também é um limite. (Escola Lírio, grifo meu)

Alguns desses desafios não são apenas de responsabilidade das escolas, são necessárias políticas públicas para que as adequações advindas da implementação da Educação Integral sejam solucionadas. Também são necessários recursos humanos para a alimentação saudável dos estudantes, pois com a ampliação da jornada, são servidas mais refeições por dia, bem como, a demanda de mais professores para as escolas.

Todavia, os ajustes necessários nas escolas, como nas demais ações que envolvem a educação acontecem a passos lentos, ocasionando no atraso de sua efetivação e aumento da qualidade do ensino. Outro dado construído na pesquisa de campo, foi a questão do planejamento. As Escolas Ipê e Lírio não possuem a carga horária de planejamento na escola.

Os docentes da escola Lírio apontam: **“Não temos, planejamos em casa, no domingo, durante a semana de noite.** (Escola Lírio, grifo meu). Já os sujeitos da Escola Ipê, possuem uma alternativa diferente para o desenvolvimento de algumas atividades envolvendo todas as turmas:

Em casa, final de semana, no grupo quando queremos fazer uma coisa junto, no coletivo. E o resto cada um por isso. Mas isso não é justo, não é certo, deveríamos ter planejamento na escola. Temos a vontade, mas nem sempre dá certo tudo que pretendemos fazer. (Escola Ipê, grifo meu)

Com isso, torna-se relevante destacar que a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, (BRASIL, 2008), que institui o piso salarial para o magistério, determina em

seu Art. 2º, que a carga horária dos professores deve ser distribuída em: “2/3 para o desenvolvimento de atividades e interação com os alunos e 1/3 para a jornada de trabalho nas atividades extraclasse, ou seja, no planejamento de aula, conteúdos, avaliações, etc.”

Porém, a realidade em algumas escolas é outra, como nas Escolas Ipê e Lírio. Esse fato ocorre por vários motivos, destaco o principal motivo apresentado pelas escolas: falta de professores para o desenvolvimento de atividades das áreas específicas (artes, educação física, inglês, entre outras). Isso acaba gerando alguns retrocessos nas escolas, sendo que o docente regente acaba planejando suas atividades em outro turno, fora da escola.

Na Escola Ipê, as professoras criaram um grupo nas redes sociais, no qual elas compartilham suas ideias e reflexões, bem como planejam as atividades coletivas com as turmas, conforme o relato indica:

Como a gente não tem tempo de planejamento juntas, não temos isso. A história da bergamota, deu um estralo e demos um grupo e conversamos por ali, organizamos e sai. Mas está sendo na boa vontade, porque não temos um tempo para isso, **trabalhamos tempo junto, então conhecemos uma com a outra. Então procuramos fazer uma atividade por mês que envolve todas.** (Escola Ipê, grifo meu)

Importante salientar que mesmo não tendo o planejamento coletivo, as professoras procuram a articulação em algumas atividades, ou seja, o empenho em proporcionar práticas pedagógicas diferenciadas acontece à medida do que é possível. Já na Escola Girassol, a realidade é outra. As professoras possuem carga horária de planejamento:

Sim, **temos o planejamento na segunda-feira.** Os alunos saem mais cedo, 1h antes **e ficamos planejando todas juntas, debatemos algumas questões também.** (Escola Girassol, grifo meu)

Apesar disso, as docentes relatam que o tempo ainda é pouco, que acabam discutindo a ideia principal em conjunto e após, cada uma desenvolve a atividade. Mas estão satisfeitas que possuem um tempo para sentar, conversar, discutir e refletir suas ações juntas, no coletivo. Da mesma forma que construir e debater o PP da escola que está sendo aprimorado conforme os trimestres do ano letivo.

Em vista de os professores não possuírem tempo para o planejamento ou um tempo reduzido, alguns limites também são apontados pelas escolas. A Escola Ipê

manifesta os limites, mas também, a preocupação em formar parcerias com algumas instituições de ensino:

Às vezes é muita demanda, para pouca cabeça. Sinto dificuldade e me questionando sobre a mesmice, porque eu não sei, cada pessoa tem suas características, tem coisas que tu vai melhor, outras não, não é teu forte, então as vezes eu fico pensando. **Tu tende a fazer aquilo que se sente mais à vontade.** Dentro do que a gente tem em mãos a gente faz o melhor que pode. Poderia ser mais, se **tivéssemos mais apoio, mas o apoio que a gente tenta nem sempre é possível. Isso dificulta nosso trabalho.** (Escola Ipê, grifo meu)

Pelo fato de a escola não possuir professores das áreas específicas, conforme citado anteriormente, os docentes planejam suas práticas pedagógicas na perspectiva de alcançar todas as áreas e conteúdos propostos para a turma, logo, o processo, às vezes, torna-se cansativo e/ou repetitivo, pela falta de motivação dos professores em planejarem suas aulas, visto que permanecem na escola em Tempo Integral e não possuem a carga horária para o planejamento, de acordo com a os docentes da Escola Ipê:

Limites, eu acho que uma das coisas que são dificuldades nossas aqui, que a gente fica o dia todo, das 8h até as 16h, **se torna um tempo bem cansativo, tanto para nós como para eles. As dificuldades, as parceiras.** Nós aqui somos distantes da universidade, do centro é difícil quem aceita fazer parceiras com a gente. Então propor alguma coisa diferente é dentro daquilo que a gente consegue, com nossas habilidades e forças, dentro do nosso limite. **Para diversifica vai muito da criatividade do professor.** (Escola Ipê, grifo meu)

A Escola Lírio menciona outro limite que a escola de Tempo Integral acaba provocando: o cansaço. A escola explica que, como também não possuem os professores das áreas, às vezes torna-se difícil o dia a dia com as crianças, principalmente nos dias de chuva e, pela falta de outros espaços que possam ser utilizados:

Os limites é lidar com o **cansaço, com o dia todo aqui, das crianças. Nós mesmos o dia todo, só nós, entre nós, esse é um limite.** Quando chove que não podemos sair. Quando é 4h já é difícil ficar sem recreio, imagina o dia todo, daí pesa. Eles precisam correr, aproveitar o pátio. **Criança é movimento. Eles ficarem às 9h dentro da sala é pesado,** principalmente os menores. (Escola Lírio, grifo meu)

Nesse sentido, são alguns limites que surgem com a ampliação da carga horária dos alunos e docentes nas escolas de Tempo Integral. São limites e desafios

que, muitas vezes, demandam mais ações para sua resolução, mas nota-se o empenho e motivação nas escolas para continuar sua jornada de Tempo Integral, visto que, os pontos positivos para os alunos, principais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, são de maior intensidade.

Além disso, muitos são os limites que a implementação da Educação Integral ocasiona para as escolas, todavia é necessário um processo que busque sua efetivação nas escolas, superando os desafios que são decorrentes, pois, tudo que é novo, causa desconforto. A Figura 10, foi elaborada para apresentar alguns limites que foram encontrados nas escolas Ipê, Girassol e Lírio na pesquisa de campo.

Figura 10- Limites na implementação da Educação Integral



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Em concordância com a Figura 10, a Educação Integral apresenta diversas demandas sociais, por isso faz-se necessário os amparos das esferas públicas, de modo igual, das políticas públicas na sua implementação e efetivação. Logo, as políticas públicas de permanência e qualificação da ampliação da jornada escolar, são caminhos a serem seguidos pelas escolas para superar os desafios e lacunas evidentes do processo de implementação da Educação Integral.

A questão das formações continuadas também foi discutida na pesquisa de campo. Infelizmente, as três escolas *lócus* da pesquisa manifestaram que não possuem formações específicas para o Tempo Integral. Como podemos evidenciar nas falas abaixo:

Olha difícil ter. **Temos algumas formações para escola do campo.** Tem muito pouco, não é separado, é igual para toda a rede de ensino. **As paradas da rede, nunca foram específicas para o Tempo Integral.** (Escola Ipê, grifo meu)

Estamos tentando, mas ainda não temos. É difícil achar. Agora recebemos um convite de participar de encontros de grupo de pesquisa da universidade aos sábados pela manhã, uma vez por mês, **com temáticas diferenciadas relacionadas as escolas do campo e multisseriadas.** (Escola Girassol, grifo meu)

Não, específicas não, apenas as paradas da rede. **Ofertada pelo município, infelizmente não tem.** Temos **os encontros uma vez por ano da escola do campo, mas não turno integral.** (Escola Lírio, grifo meu)

Nota-se que as escolas possuem interesse em participação em atividades de formação continuada para o Tempo Integral, porém isto também não é apenas de competência das escolas, sendo a SMED uma das articuladoras na elaboração das formações para as escolas da rede municipal de ensino, segundo as escolas Ipê, Girassol e Lírio. A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), no seu Art. 62, inciso primeiro menciona que “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Desse modo, as escolas buscam momentos de formação em Tempo Integral fora da carga horária, igualmente, em outras oportunidades de formação, através de palestras, *lives*, reflexões e leituras. Bem como as escolas Ipê, Girassol e Lírio procuram, nos poucos momentos de discussões coletivas, realizam debates formativos na perspectiva da formação integral.

Consequentemente, são lacunas que ainda estão presentes no cotidiano das escolas, afetando os níveis de qualidade de ensino e compartilhamento de ideias, diálogos e vivências entre professores e escolas da rede. Destaca-se que a demanda das escolas de Educação Integral, em Tempo Integral são diversas e o processo de implementação e formação é abrangente, o que implica nas ações desenvolvidas, tanto pela SMED, quanto pelas escolas.

Nesse sentido, a concepção de Educação Integral que propõem a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, visando à formação integral dos mesmos, implica em medidas que fundamentam suas propostas e um Estado como agente construtor dos pilares formativos para que as propostas sejam cumpridas, da mesma forma que, investida nos limites decorrentes da ampliação da jornada escolar, com mais recursos humanos, tempos e espaços, tempo para planejamento e principalmente, a infraestrutura necessária.

Por isso, torna-se relevante o suporte das políticas públicas nestes processos de implementação da Educação Integral nas escolas, visto que com as novas demandas surgem novos desafios para efetivar-se a (re) organização dos tempos e espaços, do currículo e da escola como um todo, visando à formação integral dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Hoje o tempo voa
 Escorre pelas mãos
 Mesmo sem se sentir
 Não há tempo que volte
 Vamos viver tudo que há pra viver
 Vamos nos permitir”
 (Lulu Santos)*

Chegando no final da escrita da dissertação, pesquisas, reflexões e leituras, torna-se importante dizer que o caminho percorrido, o ritmo em que a pesquisa se desenvolveu, foi repleto de novos conhecimentos, de idas e vindas, acertos e erros, escritas e reescritas, bem como reflexões das ações que foram sendo realizados ao longo dos dois anos de estudo.

Assim, retoma-se o problema geral da pesquisa, que buscou responder: **Como a organização curricular de três escolas municipais de Ensino Fundamental, de Tempo Integral de Santa Maria/RS articulam-se com os tempos e espaços, considerando a realidade social?** É possível afirmar que as Escolas Ipê, Girassol e Lírio compreendem que, com a implementação da Educação Integral em Tempo Integral, a escola sofre diversas mudanças, dentre elas, o currículo, que necessita ser reorganizado e pensado a partir da Educação Integral e seus princípios.

Do mesmo modo, as escolas *lócus* da pesquisa buscam construir um currículo em Tempo Integral diferenciado, a partir das reflexões, do coletivo, permeado pelo diálogo e que abrange as práticas pedagógicas desenvolvidas, através de projetos, temas geradores e da reorganização dos tempos e espaços.

Com a ampliação da jornada escolar, é essencial que os tempos e espaços sejam transformados em oportunidades educativas diferenciadas, ou seja, práticas pedagógicas baseadas na ludicidade, vivências, experiências, compartilhamento e autonomia. Desse modo, as escolas *lócus* da pesquisa buscam proporcionar aos estudantes tempos e espaços que sejam permeados por essas práticas pedagógicas citadas anteriormente.

O desenvolvimento dos projetos também compõe o currículo em Tempo Integral das três escolas de Ensino Fundamental municipais de Tempo Integral de

Santa Maria/RS. Todavia, é importante ressaltar que os projetos, conforme a pesquisa de campo realizada, emergem das demandas e necessidades dos alunos, das inquietações e curiosidades; e para que sejam propostos, o docente necessita um olhar crítico e atento em suas atividades.

Salienta-se que o ritmo da pesquisa foi sendo desenvolvido conforme as etapas, desde a escrita inicial até a fase final, perpassando pela construção dos dados nas escolas *lócus* da pesquisa, envolvendo os diferentes tempos e espaços percorridos para chegar a conclusão da pesquisa.

As ponderações do estudo realizado evidenciam que a reorganização curricular, juntamente com os tempos e espaços da escola de Educação Integral de Tempo Integral, contribuem de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem de qualidade, além de romper os limites que a educação tradicional apresenta no desenvolvimento das práticas pedagógicas, engessadas com o decorrer do tempo.

Cada escola possui um ritmo de organização da Educação Integral, conforme visto ao longo da escrita da dissertação, com sua identidade definida com articulações nas práticas pedagógicas. Mas, destaca-se que as escolas Ipê, Girassol e Lírio buscam maneiras de envolver seus educandos na escola, no desenvolvimento dos projetos, atividades, enfim, a questão dos alunos serem sujeitos ativos e pertencerem como um todo na escola.

Em outras palavras, possibilitar articulações entre os conteúdos e as vivências, as experiências e o conhecimento, associados com as questões culturais e sociais, do contexto em que a escola faz parte, promovendo um caminho no qual os tempos e espaços se caracterizam num ambiente educacional satisfatório, na busca da formação integral.

A Educação Integral necessita reafirmar o seu compromisso com a educação na sociedade, tendo um papel significativo e imprescindível na formação humana, que não se resume apenas na escola ou no tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar. Isto é, a Educação Integral:

Reconhece que os estudantes são sujeitos de vivências que, embora relacionadas às idades de formação específicas e que requerem atenção também específica, dependem de processos educacionais intencionais abrangentes e de abertura do espaço escolar. Tal abertura, por sua vez, está condicionada ao debate sobre os valores com o quais uma dada

sociedade justifica o que diz e o que faz perante as novas gerações. (BRASIL, 2009, p. 49)

Diante disso, a ampliação do tempo proposta pela Educação Integral vem para reorganizar o currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimentos, dimensões e experiências de formação dos estudantes, na escola e fora dela, ou seja, na vida em sociedade, uma formação completa e integral.

As Escolas Ipê, Girassol e Lírio são escolas, além de Tempo Integral, do campo. Com isso buscam desenvolver em sua organização curricular, práticas pedagógicas e projetos que sejam voltados para o cultivo do campo, atividades próprias da área rural (semear, plantar, colher, entre outras) e proporcionar vivências do campo para os estudantes.

Para isso, as escolas participantes da pesquisa procuram instigar a participação da comunidade escolar dentro dos seus tempos e espaços, nas ações desenvolvidas, projetos, oficinas e outras atividades. Em razão disso, a participação da comunidade nas escolas de Tempo Integral é fundamental, sendo essas, participantes ativas nas práticas pedagógicas, da mesma maneira que, na articulação e estreitamento dos laços entre escola e comunidade.

Nesse viés, torna-se importante esta relação, pois a Educação Integral busca o olhar para a comunidade, para a realidade social, para o contexto social no qual a escola está inserida, para assim, enquanto seu papel de criar possibilidades de atender suas necessidades e demandas que são evidenciadas pela comunidade.

Também se ressalta a importância das políticas públicas nesse processo de implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas. Essas surgem para suprir as necessidades da sociedade, através de ações e/ou metas definidas pelas esferas públicas. Nesse sentido, as políticas públicas, abrangendo as ações fundamentais para atender as necessidades do contexto social, são possibilidades de ampliação do acesso e permanência na escola, proposta da Educação Integral, elevando assim, os índices de qualidade educacional.

À vista disso, o documento orientador para a Educação Integral destaca que:

[...] a Educação Integral deve ser inscrita no amplo campo das políticas sociais, mas não pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais dirigidas às crianças, aos jovens e aos adultos, atendendo a um complexo e estruturado conjunto de disposições legais em vigor no país. (BRASIL, 2009, p. 21)

Partindo disso, a Educação Integral pode transformar a escola em um contexto mais atrativo, desenvolvendo as práticas pedagógicas conforme as demandas e necessidades dos alunos, juntamente na articulação com a comunidade. Desse modo, as discussões sobre esta importante concepção de ensino é fruto dos debates do poder público, escola e sociedade.

Em consideração a isso, com a implementação da Educação Integral e Tempo Integral nas escolas, novos desafios e lacunas são enfrentados e para isso, as políticas públicas necessitam estar ligadas a investimentos e ações para a educação, na ideia de uma educação de qualidade. Enfim, as políticas públicas precisam considerar o contexto como um todo: a escola, os professores, os alunos, os pais e a comunidade.

Muitos são os desafios e fragilidades enfrentados e relatados pelas Escolas Ipê, Girassol e Lírio na pesquisa de campo, porém o empenho e motivações com a implementação da Educação Integral é visível, sendo um caminho de reflexões, conquistas e aperfeiçoamento. Demanda de professores, planejamento coletivo, infraestrutura, recursos humanos são alguns dos desafios que são encarados no cotidiano.

Todavia, as escolas participantes da pesquisa estão nesse processo e buscam elaborar um currículo em Tempo Integral que contenha os princípios da formação integral dos estudantes, a reorganização dos tempos e espaços e as práticas pedagógicas diferenciadas, permeadas pela ludicidade, vivências, experiências e compartilhamento de ideias e conhecimento, bem como, do diálogo e autonomia.

Nesse viés, as potencialidades das três escolas de Ensino Fundamental municipais de Tempo Integral de Santa Maria/RS são elencadas no contexto social em que estão inseridas, ou seja, o contexto da escola do campo, com peculiaridades específicas e ações desenvolvidas na perspectiva da formação integral.

Observa-se que uma política pública para a Educação Integral, conforme já discutido nessa pesquisa, consiste, ou prescinde na formação e valorização dos profissionais, a ser garantida pelos gestores públicos, garantida pela LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), do mesmo modo que possibilitaria de maneira mais efetiva, a realização da Educação Integral.

Dessa maneira, a implementação da Educação Integral ainda é um processo que ocorre a passos lentos, um processo de idas e vindas, acertos e erros, mas percebe-se o empenho na sua efetivação pelas escolas, pois compreendem sua importância na vida dos estudantes, proporcionando uma educação significativa.

Todavia, nota-se a satisfação com a ampliação dos tempos e espaços propostos pela Educação Integral, bem como com as oportunidades educativas que são desenvolvidas em Tempo Integral pelos professores na busca da formação integral dos alunos. Sendo assim, é importante ressaltar que as escolas *lócus* da pesquisa buscam transformar o seu contexto educacional na perspectiva da Educação Integral.

Como um possível cenário futuro para as Escolas de Educação Integral em Tempo Integral, evidencia-se mais escolas, mais professores qualificados, mais espaços físicos, mais recursos humanos para sua efetivação, da mesma maneira que o suporte de mais políticas públicas na sua implementação, sendo que, mais tempo, mais aprendizagem de forma significativa, com expectativas para a vida em sociedade.

Portanto, as Escolas Ipê, Girassol e Lírio, em seu currículo, assumiram os princípios da Educação Integral em Tempo Integral, com ações e práticas pedagógicas articuladas com a ampliação da permanência dos estudantes na escola e da reorganização dos tempos e espaços. Sendo assim, são caminhos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, com uma formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANDRADE, A. C. Z. As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas de Tempo Integral. **Dissertação de mestrado**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. São Paulo, 2018.

APPLE, M. W. **A Educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes 2017.

ARAÚJO, A. J. A implementação da educação em Tempo Integral: reflexões sobre o que pensam os estudantes de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará. **Dissertação (mestrado profissional)**. Universidade Federal de Juiz de Fora/CAED. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2020.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RS: Vozes, 2013.

_____, M. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 65, p. 3-10, maio 1988.

_____, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução por Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENEDINI, V. P. Educação Integral: Sentidos Produzidos por Professores e Estudantes em Tempos-Espacos Vividos na Escola. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2019.

BONETI, W. L. **Políticas Públicas por Dentro**. 4. ed. Unijuí, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

_____. Diário Oficial da União. Instrução Normativa nº 90/2021. **Estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da**

Administração Pública Federal - SIPEC para o retorno gradual e seguro ao trabalho presencial. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-sgp/sedgg/me-n-90-de-28-de-setembro-de-2021-349566093>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2022.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

_____, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 de fevereiro de 2022.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1344-8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 de fevereiro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 15 janeiro de 2022.

_____, Ministério da Educação. **Lei nº 11.738, DE 16 de julho de 2008.** Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 16 jun. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 28 de julho de 2022

_____, Ministério da Educação. **Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

_____, Ministério da Educação. **Programa Mais Educação.** [Portaria Interministerial nº 17/2007](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

_____, Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação.** [Portaria MEC nº 1.144/2016](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_mec_n1144_2016.pdf) Brasília, 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50351-novo-mais-educacao-webconferancia-31102016/file>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, jovens e adolescentes aprenderem.** Brasília, 2013a. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/08/4_caminhos_elaborar_educacao_integral_cepice_seb.pdd. Acesso em: 08 de julho de 2022.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo.** Brasília, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 08 de julho de 2022.

CABREIRA, J. O Desafio de Conceber e Implantar o Currículo em Tempo Integral em uma Escola Pública Municipal. **Dissertação (mestrado).** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Pós-graduação stricto sensu em Educação nas Ciências. Ijuí, 2018.

CAMARGO, R. M. B.; Quem escondeu o ritmo oculto? um estudo de caso comparado ente o ritmo escolar no Brasil e França. 2018. **Dissertação Mestrado.** Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2018.

CAMARGO, T. D. A Educação Integral como Possibilidade para as Problemáticas do Século XXI: Uma Nova Educação, para uma Nova Ciência e um Novo Ser Humano. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Porto Alegre, 2017.

CARVALHO, M. C. B. O Lugar da Educação Integral na Política social. **Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária**, n. 2, p. 07-13, 2006.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CHEROTI, A. C. F. Um Estudo de Concepções e Experiências de Escolas de Tempo Integral dos Municípios de Campinas e Jundiaí. **Dissertação (mestrado).** Universidade Federal de São Carlos – Campus São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

COSTA, G. S. Grupos focais: um novo olhar sobre o processo de análise das interações verbais. **Revista intercâmbio**, v. XXV: 153-172, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução por Luciana Oliveira da Rocha, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
CRUZ, O. Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ). Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

ELISIÁRIO, S.A.S.B. Política Estadual de Educação Integral para o Ensino Médio no Amazonas: Um estudo sobre a implementação do Tempo Integral em uma Escola de Manuas. **Dissertação (mestrado profissional)**. Universidade Federal de Juiz de Fora/CAED. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2020.

ESCOLA IPÊ. **Projeto Pedagógico**. Santa Maria, 2022.

ESCOLA GIRASSOL. **Plano de Ação em Tempo Integral**. Santa Maria, 2020a.

ESCOLA GIRASSOL. **Projeto Pedagógico**. Santa Maria, 2020b.

ESCOLA LÍRIO. **Projeto Pedagógico**. Santa Maria, 2018.

ESCOLA LÍRIO. **Projeto de Tempo Integral**. Santa Maria, 2021.

FELÍCIO, H. M. S. Análise curricular da escola de Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral. **Revista e- Currículum**, São Paulo, v.8, n.1, p. 1- 18, abril, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Microsoft%20User/Downloads/9035-22191-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Microsoft%20User/Downloads/9035-22191-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 09 de fevereiro 2022.

FELÍCIO, H. M. S. Currículo e emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.244-258, Jul/Dez 2010.

FLIK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução por Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

_____, P. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: Inovações do processo. São Paulo: **Instituto Paulo Freire**, 2009 (Educação Cidadã; 4). Disponível

em:<http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/EducacaoIntegral-Gadotti.pdf>.
Acesso em: 14 de janeiro de 2022.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos da pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa em Educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, P. 29-39.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Revista Científica**, vol. 1, núm. 1, diciembre, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. - (Educa. Currículo: 3) ISBN 972-8036-17-5. Tradução: Maria João Carvalho. Rio de Janeiro, RJ: IAG - Artes Gráficas, Lda, 1997.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Paidéia**, 2003,12(24), 149-161.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. Editora Atlas, São Paulo, 2003.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MASCIOLI, D. A. A Formação em Contexto na Educação Integral do Ponto de Vista dos Professores de uma Escola Pública: Uma Análise da Dialogicidade do Processo Educativo. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2019.

MENDONÇA, F. M. Da Assistência à Resistência: A Educação Integral, O Currículo Integrado e a Cultura Corporal em Escolas da Rede Municipal de Goiânia-GO. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Goiânia, 2019.

MENGA, L.; ANDRÉ, M. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012

MOLL, J.; LECLERC, F.E.G. Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v.25, n.88, p.17-49, jul./dez. Brasília: 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Tradução por Ivone Castilho Benedetti. Colaboração: Sabah Abouessalam. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez., 2014.

OKOLI, C. **Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura**. Tradução por David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. EaD em Foco, 2019.

OLIVEIRA, T. A. A Educação Integral no Século XXI- Do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2017.

PEREIRA, M.V. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**. V. 18. N 52. Jan- Mar. 2013, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100013> . Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.

PIMENTEL, E. R. Educação Infantil do Campo e Currículo: que atividades são oportunizadas às crianças? **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2019.

REIS, A. C. F. Educação Integral em Tempo Integral: Desafios para a Organização do Trabalho Pedagógico. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2018.

RIVERA, T. P. B. A Implementação da Proposta Pedagógica e Curricular do Componente Metodologia do Estudo das Escolas Estaduais de Tempo Integral em Manaus. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2017.

RODRIGUES, G. B. Projeto de Escolas em Tempo Integral: Desafios de Implementação em uma Escola da Rede Estadual do Amazonas. **Dissertação (mestrado profissional)**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação Juiz de Fora, 2017.

RODRIGUES., P. C. (Re)Invenção do Currículo Na Educação Infantil: Um estudo sobre o Binômio “Experiência” e “Organização EspaçoTemporal”. **Dissertação de Mestrado**. Universidade do vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2020.

SABATINI, V. M. Entre Tempos, Contratempos e Passatempos: Educação Infantil em jornada de Tempo Integral. **Dissertação (mestrado)**. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos, 2021.

SANTA MARIA. Prefeitura Municipal. Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

SANTA MARIA. **Resolução nº 29, de 12 de setembro de 2011**. Conselho Municipal de Educação de Santa Maria. Santa Maria, 2011.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Biblioteca Nacional de Portugal. ISBN 978-972-40-8496-1 CDU 347. Portugal, 2020.

SANTOS, P. K.; MOROSINI, M.C. O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica**. V. 33, maio/ago. 2021.

SANTOS, R. A. R. Os Fundamentos da Educação Integral no Programa Mais Educação. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Mestrado em Educação. Recife, 2017.

SILVA, B. D; RIBEIRINHA, T. Cinco Lições para a Educação Escolar no Pós Covid-19. **Interfaces Científicas**. V.10. N.1. p. 194 - 210. Número Temático. Aracaju, 2020.

SILVA, D. G. Educação Integral: uma Análise dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação do Município de Bela Vista de Goiás. **Dissertação (mestrado)**. Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Goiânia, 2018.

SILVA, R. B. Políticas De Educação Integral e/em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Tocantins (2011-2018). **Dissertação (mestrado)**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Programa de Pós- Graduação em Educação. São Leopoldo, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, W. A. Os efeitos da descontinuidade da política de educação integral em uma escola da Zona da Mata Mineira. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora 2020.

SÔNEGO, F. Possibilidades para a Organização do Trabalho Escolar na Perspectiva de uma Proposta de Educação Integral. **Dissertação (mestrado profissional)**. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Santa Maria, 2017.

SZYMASKI, H. **A entrevista em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TORRES SANTOMÉ. J. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médica Sul LTDA, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Instrução Normativa nº 01/2020**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

_____. Instrução Normativa nº 02/2020. **Regula o regime de Exercícios Domiciliares Especiais e o funcionamento da Pró-reitora de Graduação (PROGRAD)**. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2020.

_____. Portaria nº 97.935 de 16 de março de 2020. **Suspensão das atividades acadêmicas e administrativas presenciais por 30 dias**. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2020.

_____. Resolução nº 024/2022. **Regula o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e outras disposições afins, durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas Presenciais em face da Pandemia da COVID.19**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

Resolução nº 079/2022.
Revoga o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), estabelece diretrizes sobre o Calendário Suplementar e o retorno presencial das atividades acadêmicas na UFSM. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A Utilização de Métodos Qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião Pública**, Campinas, Vol. VII, nº1, 2001, pp. 1-15.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZICK, G. S. N. Experiências e Desafios da Proposta do Mais Educação na Perspectiva da Educação Integral em Jornada Ampliada nas Escolas Municipais de Erechim/RS. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal da Fronteira Sul. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Erechim, 2017.

ZWETSCH, P. S. Educação Infantil, Creche e Currículo: Movimentos e Tensões entre o Nacional e o Local. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO



Carta de Apresentação

Santa Maria/RS, 18 de maio de 2022.

Eu, Estefani Baptistella, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria(UFSM), juntamente, com minha orientadora, Prof^a Dr^a Rosane Carneiro Sarturi, venho respeitosamente, apresentar-me com o propósito de realizar pesquisa de campo, que objetiva coletar dados para subsidiar a pesquisa de dissertação, cujo título é: **RITMOS CURRICULARES: TEMPOS E ESPAÇOS DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS**

Diante disso, o objetivo da pesquisa é: **Analisar a organização curricular das escolas municipais de Tempo Integral de Santa Maria/RS e sua articulação com os tempos e espaços, considerando a realidade social.**

A pesquisa de campo da presente pesquisa, busca o desenvolvimento de análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola e realização de Grupo Focal com a direção e professores que atuam nas turmas de Tempo Integral na escola.

Agradecemos desde já a sua atenção!

Estefani Baptistella

Matrícula 202070559

Rosane Carneiro Sarturi

Professora SIAPE 1507913

APÊNDICE B- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título da dissertação: Rítmicos Curriculares: Tempos e Espaços de Escolas de Tempo Integral do município de Santa Maria/RS

Pesquisador responsável: Rosane Carneiro Sarturi

Instituição/Departamento: UFSM- Centro de Educação

Telefone: 55 984468549

Local da coleta de dados: Escola Ipê, Girassol e Lírio

Os pesquisadores da presente pesquisa se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de observações participantes e grupos focais na Escola Ipê, Girassol e Lírio.

Concordam igualmente que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução da presente pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3269, CEP: 97105-900, Santa Maria/RS, por um período de dois anos, sob a responsabilidade de Rosane Carneiro Sarturi. Após este período os dados serão destruídos.

Santa Maria, 18 de maio de 2022.

Estefani Baptistella

Rosane Carneiro Sarturi

Matrícula 202070559

SIAPE 1507913

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Estefani Baptistella, acadêmica do curso de Mestrado em Educação, orientanda da prof^a Dr^a Rosane Carneiro Sarturi, desejo por meio deste, convidá-lo para participar de uma pesquisa que estamos realizando, intitulada **“Ritmos Curriculares: Tempos e Espaços de Escolas de Tempo Integral do município de Santa Maria/RS”**

Esta pesquisa pretende analisar a organização curricular de três escolas de Ensino Fundamental municipais de Tempo Integral de Santa Maria/RS e sua articulação com os tempos e espaços, considerando a realidade social. Para tanto, serão desenvolvidas observações participantes e grupos focais para construção dos dados.

Informamos que a sua identidade será mantida em sigilo, e que os dados coletados estarão sob os cuidados dos pesquisadores responsáveis. Confirmamos que a sua participação neste estudo é livre e você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer dano ou prejuízo.

O estudo oferece um risco mínimo, você pode sentir algum desconforto ou intimidado (a), durante o grupo focal. Caso aconteça, fica assegurado o seu direito de desistir sem qualquer prejuízo. A sua participação neste estudo não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo, estarás contribuindo para ampliação de conhecimentos sobre tema.

Os dados coletados ficarão em completo sigilo, na sala 3269, do centro de educação por um período de dois anos sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Rosane Carneiro Sarturi (orientadora da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos. Você tem direito de tirar suas dúvidas a qualquer momento sobre o andamento da pesquisa tendo a garantia de que todas as suas perguntas serão respondidas. Garante-se o compromisso do pesquisador que os dados serão

utilizados única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) presente projeto de forma anônima.

Por fim, eu _____, ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos. Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora, Estefani Baptistella, através do endereço: Rua General Osório, nº 337, Apto 401, Santa Maria/RS, Telefone: (55) 984468549, e-mail: estefanibaptistella@gmail.com.

Declaro que recebi cópia do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Santa Maria, 18 de maio de 2022.

Assinatura do entrevistado (colaborador da pesquisa)

Assinatura da Acadêmica

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE D- INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS NA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

- 1) A escola possui uma organização curricular diferenciada?
- 2) A escola possui diferentes espaços pedagógicos? Como acontece a organização desses espaços?
- 3) De que maneira é organizado os tempos e espaços da escola?
- 4) Nas turmas de Tempo Integral, como é a organização das docentes?
- 5) As turmas que permanecem no Tempo Integral, possuem atividades desenvolvidas com outras turmas?
- 6) Como são desenvolvidos os projetos do Tempo Integral na escola?

APÊNDICE E- INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS NA ANÁLISE DOCUMENTAL

- 1) Como são apresentadas as políticas públicas educacionais no Plano Municipal de Educação? E no Projeto Político Pedagógico?
- 2) Nos documentos, como apresentam-se os termos currículo, Educação Integral e Tempo Integral?
- 3) De que forma é realizada a apresentação dos termos?
- 4) O plano municipal de Educação apresenta maneiras de implementação do Tempo Integral nas escolas?
- 5) No Projeto Político Pedagógico da escola, qual a competência do currículo em Tempo Integral?
- 6) Quais os diferenciais da sua escola, que o PP aponta? Considerando as atividades desenvolvidas no Tempo Integral.

APÊNDICE F- INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS NOS GRUPOS FOCAIS

- 1) Como podemos compreender uma escola em Tempo Integral. Características, potencialidades e limites das atividades desenvolvidas.
- 2) Para vocês, o que seria uma educação de qualidade. Escola de Tempo Integral daria conta desse termo. Como?
- 3) Como a escola observa o impacto das políticas educacionais na escola. Um exemplo a Base Nacional Comum Curricular.
- 4) Como organizam-se os tempos e espaços na escola de Tempo Integral.
- 5) A Educação Integral propõe ações pedagógicas diferenciadas a fim de alcançar a formação integral. Descreva algumas ações pedagógicas desenvolvidas na escola e que você considera mais importantes.
- 6) De que maneira a formação integral contribui na aprendizagem dos estudantes. Na alfabetização, por exemplo.
- 7) Em relação a organização curricular, com a implementação do Tempo Integral, houve mudanças.
- 8) Quais os aspectos que vocês consideram mais importante no currículo na escola de Tempo Integral.
- 9) Existem formações de professores específicas para o Tempo Integral.
- 10) Em relação ao planejamento, a escola dispõe momentos para as docentes do Tempo Integral compartilharem e/ou planejarem suas atividades

ANEXOS

ANEXO A- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



Santa Maria, 15 de março de 2022.

De: Secretaria de Município da Educação

SMEd Para: Estefani Baptistella

Assunto: Autorização para o desenvolvimento da pesquisa **“Currículo, Ritmo, Tempo e Espaço: Um olhar sobre as escolas de tempo integral do município de Santa Maria/RS”**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Vimos por meio deste informar que a pesquisa intitulada **“Currículo, Ritmo, Tempo e Espaço: Um olhar sobre as escolas de tempo integral do município de Santa Maria/RS”**, que tem como proponente Estefani Baptistella, discente do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, poderá ser desenvolvido junto aos professores e gestores da Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS. Esta pesquisa irá analisar a organização curricular das escolas de Tempo Integral do município de Santa Maria/RS e sua articulação com os tempos e espaços, considerando a realidade social. A metodologia a ser empregada para o desenvolvimento da pesquisa de campo é a abordagem qualitativa. Com a pesquisa, espera-se que a currículo das escolas municipais de Tempo Integral de Santa Maria/RS primem pelo bom desenvolvimento dos princípios da Educação Integral nos processos educativos, da mesma maneira que, a articulação entre os diferentes aspectos da organização escolar priorize a ressignificação dos tempos e espaços pensando em seus alunos de modo a alcançar a Educação Integral em Tempo Integral nas escolas.

Na certeza de compartilharmos interesses comuns. Sendo o que tínhamos para o momento.