

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Lucinalva Ferreira**

**AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: os desafios e as possibilidades  
no ensino fundamental da rede pública do município de  
Araguatins - Tocantins**

**Santa Maria, RS**

**2015**



**Lucinalva Ferreira**

**AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: os desafios e as possibilidades no ensino  
fundamental da rede pública do município de Araguatins - Tocantins**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Menezes Pereira**

**Santa Maria, RS**

**2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ferreira, Lucinalva  
Ampliação do tempo escolar: os desafios e as possibilidades no ensino fundamental da rede pública do município de Araguatins - Tocantins. / Lucinalva Ferreira.-2015.  
149 p.; 30cm

Orientadora: Sueli Menezes Pereira  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Educação integral 2. Escola em tempo integral 3. Espaços e tempos escolares 4. Práticas 5. Aprendizagem I. Pereira, Sueli Menezes II. Título.

---

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Lucinalva Ferreira. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: lucinalvaferreira@ifto.edu.br

**Lucinalva Ferreira**

**AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: os desafios e as possibilidades no ensino fundamental da rede pública do município de Araguatins - Tocantins**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em: Santa Maria 31 de agosto de 2015:**

**Profª. Drª. Sueli Menezes Pereira**  
(Presidente /Orientador)

**Profª. Drª. Débora Leão ( UFSM)**

**Profª. Drª. Tatiane Castro dos Santos(UFAC)**

**Profª. Drª. Sabrina Fernandes de Castro( UFSM)**

**Santa Maria, RS**

**2015**



## DEDICATÓRIA

*Ao meu filho, Adriano Ferreira Modesto, amor, carinho, luz e sustentação da minha vida.*

*Meu amigo fiel, sempre com palavras de estímulo e coragem,*

*Você é a razão de minha vida!*

*Aos meus pais, Maria Helena e José Luiz, para quem a educação dos filhos estava em primeiro lugar.*

*A vocês que me acompanham nesta caminhada e admiram e acreditam nos meus sonhos.*

*Saibam que eu os amo muito.*

*À minha Irmã Francinete, minha irmã, amiga e confidente, com quem divido boa parte*

*de minhas angustias, sonhos e realizações!*

*À minha irmã Liliane, pessoa admirável, que cuidou do meu filho*

*para que eu realizasse meus sonhos.*

*À minha comadre, Bernadete Milhomem, que sempre me ouve nos momentos de*

*lamentações e me apoiou em todas as etapas deste trabalho.*

*À minha amiga desde os tempos de infância Keilla Regina.*

*A você que me ensinou a importância do planejamento e acreditou na realização deste trabalho.*





## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, notadamente:

Primeiramente a Deus, por ser minha força e fortaleza nos momentos difíceis, de incertezas e indecisões e por estar comigo também nos momentos de alegrias e realizações.

À professora Dra. Sueli Menezes Pereira, minha orientadora, amiga e mestre que me compreendeu nos momentos de indecisões e, ao mesmo tempo, seguiu comigo nessa caminhada.

Agradeço pelo apoio e orientações às minhas desorientações. Você foi peça principal nesta construção. Agradeço por acreditar que eu seria capaz e que concluiria este trabalho. A você, meu respeito e admiração por sua dedicação à sua missão de ensinar.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFSM, que me proporcionaram momentos únicos de conhecimentos.

À professora Sabrina Castro, pela oportunidade ímpar que proporcionou para eu conhecesse um pouco mais da educação na Região Sul. Obrigada pelas orientações e sugestões neste trabalho e pelos materiais.

À professora Débora Leão, muito obrigada pelas sugestões e orientações neste trabalho.

À professora Tatiane Castro, valeu pelas correções, sugestões e materiais complementares. Obrigada por aceitar o desafio de participar da banca, mesmo à distância.

Aos profissionais da Diretoria Regional de Ensino de Araguatins, muito obrigada pelo apoio e informações que contribuíram para a construção deste trabalho.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Araguatins, principalmente à professora Érica de Cássia e Luisinha Almeida. Obrigada por disponibilizar momentos de seus preciosos tempos para contribuírem na construção deste trabalho.

À minha avó, que mesmo sem saber o significado deste trabalho sempre quis saber quando eu terminaria e sempre torceu pelo meu sucesso.

À minha família, meu porto seguro, a meus pais, José Luiz e Maria Helena, para quem a educação dos filhos sempre esteve em primeiro lugar e proporcionou que todos tivessem oportunidade estudar. Com vocês, mesmo distante, sempre pude contar. Obrigada por se importarem comigo.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos que carinhosamente, cuidaram de meu filho nos momentos de passeios e lazer da família, quando precisei ausentar-me para cuidar deste trabalho. A cada um de vocês, meu muito obrigado.

A meu filho, Adriano, que sabe das minhas lutas. Você é fonte de minha inspiração e razão da minha alegria.

Ao Josiel Modesto, pai de meu filho, pessoa que me compreende e sempre me deu forças quando eu quis desistir. Agradeço a você por tudo.

À minha comadre, Bernadete Milhomem, que sempre me ouviu nos momentos de “desespero” quando tudo parecia dar errado, Obrigada pelas contribuições neste trabalho.

À professora Guiomar Araújo, minha mãe de coração e seu esposo Alencar Araújo, pessoas que me apoiaram desde o ingresso na faculdade e que nunca desistiram de mim. Obrigada por tudo.

À professora Oneide da Cruz Mousinho (*in Memoriam*), quem acreditou em mim desde meu primeiro emprego e vibrou comigo na aprovação do seletivo deste mestrado, sei que estarás torcendo por mim de onde estiver.

Ao professor Francisco Nairton, Reitor do IFTO, que oportunizou este momento de formação aos servidores da instituição.

Ao professor Décio Dias, pelas contribuições nas oficinas nas escolas pesquisadas e por me incentivar a seguir em frente.

Ao professor Rogério Pereira e aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Computação pela disponibilidade para manutenção dos computadores e ofertarem oficinas nas escolas campos.

Aos meus amigos Edivan, Keilla Regina, Ana Márcia Balbino, Maria Raimunda, que souberam compreender minhas ausências nos seus convívios, principalmente nas sextas-feiras à noite e nos acampamentos na Praia da Ponta.

Aos meus amigos, colegas de trabalho e meus alunos que sempre torceram por mim.

Às pessoas que não citei diretamente, mas que caberiam neste agradecimento. A vocês, meus sinceros agradecimentos e meu muito obrigado.

*“Escola é...*

*O lugar onde se faz amigos  
Não se trata só de prédios, salas, quartos,  
Programas, horários, conceitos.  
Escola é, sobretudo, gente,  
Gente que trabalha que estuda,  
Que alegre, se conhece se estima.  
O diretor é gente,  
O coordenador é gente,  
O professor é gente,  
O aluno é gente.  
Cada funcionário é gente,  
E a Escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um Se comportar como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada por todos os lados”.  
Nada de conviver com pessoas e depois descobrir que não tem amizade de  
ninguém.  
Nada de ser como um tijolo, que forma a parede indiferente, frio, só.  
Importante na Escola não é só estudar, não é só trabalhar.  
É também criar laços de amizade e criar em cada ambiente de camaradagem.  
É conviver É se “amarrar nela”!  
Ora é lógico...  
Numa escola assim vai ser fácil  
Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos educar-se, ser feliz.”*

*Paulo Freire*



## RESUMO

### **AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: Os desafios e as possibilidades no Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de Araguatins – Tocantins**

AUTORA: Lucinalva Ferreira

ORIENTADORA: Sueli Menezes Pereira

Este trabalho apresenta um estudo sobre a Educação em tempo integral por meio de uma reflexão do Programa Mais Educação (PMEd). Teve como objetivo analisar os impactos da política de ampliação do tempo escolar nas escolas da rede pública de ensino fundamental no Município de Araguatins/TO, a fim de avaliar a efetividade da proposta para os alunos atendidos nas escolas pesquisadas. A escola em tempo integral deve complementar a escola em tempo parcial, a fim de proporcionar a educação integral do educando, oferecendo-lhe espaços e tempos significativos e não mais tempo do mesmo tempo. Nesta perspectiva configura-se o problema de pesquisa a ser investigado: De que forma a ampliação do tempo escolar através do PMEd na rede pública de ensino de Araguatins oferece subsídios para a efetivação de uma educação integral? A partir desse questionamento definiu-se o objetivo geral deste projeto: Analisar os impactos da política de ampliação do tempo escolar nas escolas da rede pública de Ensino fundamental no Município de Araguatins/TO. A metodologia utilizada baseou-se em estudo de caso em 4 escolas de ensino fundamental ( duas da rede municipal e duas da rede estadual) do município de Araguatins. Como instrumentos, utilizou-se pesquisa documental, questionários (para 24 professores das referidas escolas), entrevistas semiestruturadas (diretores, coordenadores pedagógicos e coordenadores do Programa mais Educação) e observação participante. Para análise de dados optou-se pela análise de conteúdo. Através das informações dos profissionais pesquisados, percebe-se que estes reconhecem a importância da ampliação de tempos e espaços escolares para os alunos, assim como o acompanhamento pedagógico, atividades diversificadas, pais mais presentes e parcerias da comunidade local, porém ainda há muito a aprenderem de modo a fazer com que uma escola de tempo integral, promova, como uma educação integral. Verificou-se que é fundamental momentos de formação continuada para todos os servidores das escolas. Dessa forma, é necessário repensar a construção da escola de tempo integral de fato, possibilitando uma ampla reflexão sobre o assunto, de forma a atender aos anseios e as necessidades dos profissionais, alunos e pais, formando cidadãos críticos e reflexivos.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Escola em tempo integral. Espaços e tempos escolares. Práticas. Aprendizagem.



## ABSTRACT

### **EXTENSION OF SCHOOL TIME: The challenges and possibilities in public Elementary and Junior High School of Araguatins, Tocantins State.**

AUTHOR: Lucinalva Ferreira  
ADVISER: Sueli Menezes Pereira

This work presents a study on full-time Education based on an analysis of the Programa Mais Educação (PMEd). The aim of this work is to analyze the impacts of public policy of expansion of the school time at the public elementary and junior high schools in Araguatins, Tocantins State, to evaluate the effectiveness of the proposal for the involved students at the studied schools. The full-time school program must complement the part-time school program in order to proportionate a full-time education to the students, providing them significant space and time and not just the same space and time that they had at the part-time school. In this perspective the problem to be investigated is presented: How the amplification of school time, through PMEd in public schools in Araguatins offers conditions to the effectiveness of a full-time education? From this question on we have define the general aim of this study: To analyze the impacts of the expansion of the school time at the elementary and junior high public schools of Araguatins, Tocantins State. The methodology is based on a study case in 4 elementary and junior high schools (two City schools and two State schools) in Araguatins. As research instruments we used documental research, questionnaires (for 24 teachers of the cited schools), semi-structured interviews (principals, pedagogic coordinators and Mais Educação program coordinators) and participant observations. For data analysis we have chosen content analysis. Through information from the researched professionals, we noticed that they recognize the importance of the expansion of school time and space for the students, as well as the educational support, diversified activities, parent support and local community partnership. However, there is yet a lot to learn to make that the full-time school promote a full-time education. We have verified that moments of continuing education for all the schools employees are fundamental. In this way, it is necessary to rethink the implementation of the real full-time school, with possibilities to discuss about this subject, in a way to satisfy the wants and the needs of the professionals, the students and the parents, therefore, to prepare critical and reflective citizens.

**Keywords:** Full-time education. Full-time school. School time and space. Practice. Learning.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estado do Tocantins, divisão Geográfica com as microrregiões.....	84
Figura 2 – Mapa da Guerrilha do Araguaia .....	87
Figura 3 – Microrregião do Bico do Papagaio .....	90



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação; tempo de experiência; tempo de experiência na ETI. ....	102
Quadro 2 – Desafios e possibilidades da proposta.....	108
Quadro 3 – Atuação e experiência .....	111
Quadro 4 – Experiência – Coordenadores Pedagógicos .....	115
Quadro 5 – Formação e experiência – Coordenadores do Programa Mais Educação .....	120
Quadro 6 – Oficinas oferecidas e as que gostariam de oferecer .....	121



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
1.1	VIVÊNCIAS DE PESQUISADORA: SUBSÍDIOS PARA A DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	23
1.2	O CAMPO DA PESQUISA .....	29
1.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	29
1.4	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	30
1.5	PESQUISA DOCUMENTAL .....	31
1.6	QUESTIONÁRIO.....	32
1.7	ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS .....	32
1.8	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	33
1.9	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....	34
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 1: CONTEXTO HISTÓRICO: ESPAÇOS E TEMPOS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL</b> .....	39
2.1	DA ESCOLA CAPITALISTA À ESCOLA CRÍTICA.....	54
2.2	ALGUMAS EXPERIÊNCIAS ATUAIS DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL .....	56
<b>3</b>	<b>MARCOS LEGAIS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL</b> .....	67
3.1	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	74
<b>4</b>	<b>PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM IMPLANTAÇÃO EM ARAGUATINS</b> .....	83
4.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DO ESTADO DO TOCANTINS.....	83
4.2	ASPECTOS SÓCIOS HISTÓRICOS DO MUNICÍPIO DE ARAGUATINS .....	89
4.2.1	<b>Educação Integral nas Escolas públicas de Araguatins</b> .....	96
4.3	UMA ANÁLISE SOBRE O FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL EM ARAGUATINS .....	100
4.3.1	<b>Professores</b> .....	101
4.3.2	<b>Experiência Profissional</b> .....	102
4.3.3	<b>Concepções sobre o tempo integral</b> .....	103
4.3.4	<b>A prática dos professores</b> .....	105
4.4	A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E SEUS OBJETIVOS .....	106
4.4.1	<b>Desafios e possibilidades da proposta em estudo</b> .....	108
4.4.2	<b>Diretores</b> .....	110
4.4.3	<b>Coordenadores pedagógicos</b> .....	114
4.4.4	<b>Coordenadores do Programa Mais Educação</b> .....	120
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	127
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
	<b>APÊNDICES</b> .....	141
	<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	143
	<b>APÊNDICE B – Questionário</b> .....	144
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas</b> .....	146
	<b>APÊNDICE D – Roteiro de entrevista</b> .....	148
	<b>APÊNDICE E – Roteiro de entrevista</b> .....	149



## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar as trajetórias trilhadas pela escola de tempo integral no Brasil, seus pressupostos teóricos e legislativos como espaço para o aluno ampliar o conhecimento, surgiu desde minha atuação na equipe pedagógica da Diretoria Regional de Ensino de Araguatins/TO - DREA, ao acompanhar as escolas estaduais que, gradativamente, implantavam o Projeto de ampliação do tempo escolar desde o ano de 2007.

A motivação pela temática intensificou-se quando acompanhei minhas sobrinhas que estudaram em uma das escolas que ampliou seu tempo escolar e utilizava outros espaços e parceiros para desenvolver suas atividades, como o Ginásio de esportes, as quadras dos bairros; atividades em praças e na orla dos rios que banham a cidade, entre outras instituições. Foi nessa época que participei ativamente de discussões sobre o Programa Todos pela Educação<sup>1</sup> e a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 que apresenta em sua meta 6 – “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) aluno (as) da educação básica”.

Através de pesquisa realizada no ano de 2011 por diversas equipes designadas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC que culminou no relatório das experiências da Educação Integral é possível observar que é:

Importante evidenciar que o agrupamento das denominações das experiências de jornada escolar ampliada por aproximação semântica dá origem a duas grandes categorias: uma que fornece a noção de integralidade (tempo integral e educação integral, por exemplo) e outra que indica complementaridade (ações educativas complementares, turma complementar, Segundo Tempo, contraturno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras) (BRASIL, 2009a, p. 18).

É importante salientar que nos contextos atuais a discussão sobre escola de tempo integral veio à tona a partir da promulgação da Constituição Federal - CF de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em 1990 e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9394/96 esta que, no seu Artigo 34, preconiza que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e, no

---

<sup>1</sup> O Todos pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que, até 2022, ano bicentenário da Independência do Brasil, o Brasil assegure a todas as crianças e jovens o direito a uma Educação Básica de qualidade.

Parágrafo 2º do mesmo artigo: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Nesta perspectiva, através da Portaria Interministerial - PI nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto Federal 7.083/10, o Governo Federal cria - o Programa Mais Educação – PMEd, o qual foi implementado em algumas escolas de ensino fundamental da rede pública, tanto municipal, quanto estadual. Assim, atendendo às recomendações desses documentos e do PNE 2001-2010 - a rede pública de ensino estadual do Estado do Tocantins também implantou, de forma gradativa, assim como outros estados, o regime de tempo de atendimento em tempo integral em sua rede de escolas de ensino nas 13 Diretorias Regionais de Ensino, dentre elas o município de Araguatins.

Assim, As políticas públicas educacionais têm oportunizado espaços para que vários segmentos da sociedade tenham oportunidade de participar do seu fazer administrativo-pedagógico, ampliando assim, o aprendizado de seus alunos. Várias escolas da cidade de Araguatins já estão inseridas no Programa Mais Educação e vivenciam essa prática através de novas formas de organização do tempo e de espaços escolares. Também enfrentam o desafio de repensar as práticas e os currículos escolares e, ainda, as atividades complementares para que estas venham ao encontro dos ensejos da comunidade.

A partir da implantação desse programa no município em 2011, tive oportunidade de acompanhar meus alunos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO<sup>2</sup> como monitores deste programa nas escolas públicas e, assim, ter algum conhecimento das dinâmicas até então desenvolvidas no município, o que despertou minha curiosidade em conhecer este programa com mais profundidade, considerando que o mesmo é uma estratégia do MEC para instigar a ampliação da jornada escolar, espaços e organização curricular na concepção da educação integral. O fato de esse programa destacar a temática da educação integral como alternativa de melhoria educacional do ensino público brasileiro e ser “carro chefe” de vários planos de governos estaduais e municipais incentivou-me a estudar a fundo para conhecer o programa e seus desafios para uma educação de fato integral. Por se tratar de uma política pública recente, pouco estudada e, estando em amplas discussões no Brasil, a temática chama a atenção e se constitui objeto da presente dissertação.

---

<sup>2</sup> IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins.



A vinda da pesquisadora para Santa Maria e conseqüentemente a participação no Curso de Aperfeiçoamento contribuiu para a definição do tema que foi trabalhado nesta dissertação. Sobre essa experiência tratar-se-á logo abaixo.

## 1.1 VIVÊNCIAS DE PESQUISADORA: SUBSÍDIOS PARA A DELIMITAÇÃO DO TEMA

Esse item apresenta as experiências vividas pela pesquisadora, no período em que participou das aulas do Mestrado em Santa Maria de agosto a dezembro de 2013 e teve a oportunidade de ser cursista do Curso de Aperfeiçoamento em docência na escola de Tempo Integral, ofertado pela UFSM, em parceria com o MEC, aos professores da rede pública municipal de Santa Maria, Alegria e Independência.

Realizado através de encontros semipresenciais, o curso contou com interação pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem e visitas em algumas escolas dos municípios de Alegria, Independência e Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul, bem como uma visita pedagógica na cidade de Apucarana no Paraná, para conhecer as práticas de Educação em tempo integral e as boas práticas que são destaque nos resultados educacionais.

O curso foi estruturado em seis módulos, a saber:

- I - Introdução ao Ambiente Moodle;
- II - Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil: Histórico e Marcos Legais,
- III - Educação Integral e Integrada: Conceitos, definições, novos saberes e possíveis ações,
- IV - A Escola e a Cidade: Políticas Públicas e Pedagógicas,
- V - Educação Integral como Arranjo Educativo Local (Projeto Político Pedagógico),
- VI - Educação Fiscal.

Além dos módulos básicos, o curso foi composto de mais dois encontros presenciais. O primeiro com aula inaugural intitulada: “A Construção da Política de Educação Integral no Brasil”, que contou com apresentações musicais de alunos do Programa Mais Educação de Santa Maria e os representantes dos municípios envolvidos no curso. Nesse contexto, fundamentado em Miguel Arroyo, o Programa Mais Educação é apresentado como ressignificação de espaços escolares e concretização da Educação de Tempo Integral na rede

pública de ensino do Brasil, numa perspectiva de um espaço experimental de métodos e novas possibilidades com o fortalecimento da cultura através de suas diversas expressões: dança, música, artes visuais.

O Coordenador geral da Secretaria de Educação Básica/MEC, Leandro da Costa Fialho, através da Conferência intitulada “Política de Educação Integral no Brasil: Ampliação de Direitos para outros tempos e espaços educativos”, fez uma retrospectiva da Educação de Tempo Integral no Brasil, destacando os principais defensores, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Jamil e Paulo Freire através de sua proposta de escola ambiciosamente integrada e integradora, seguindo para o amparo legal, a meta 6 de PNE 2011-2020, e encerrando com discussões sobre o Programa Mais educação numa educação de tempos, espaços e oportunidades. Foi um momento riquíssimo de debates, proposições e esclarecimentos das dúvidas apresentadas pelos cursistas.

A seguir apresenta-se uma análise dos encontros presenciais e a percepção dos cursistas sobre os pontos fortes e os desafios do Programa.

Como pontos positivos, os cursistas de Santa Maria destacaram: a relação de confiança que os alunos têm nos servidores, especialmente nos professores e monitores do Programa; A ampla divulgação da educação integral; Diálogo entre escola e famílias; O gosto dos alunos por participarem das oficinas; muito acreditam que o programa terá resultados positivos e, com o tempo, será aprimorado e ainda a possibilidade de o aluno se tornar autônomo.

Como desafios: Escola seletiva e excludente; escolas sem estrutura adequada e poucos recursos; receio em atender alunos em situação de risco social; os critérios de participação beneficiam aqueles alunos que não tem interesse, forma de priorizar quem não quer estudar; a não aceitação da comunidade local; dificuldades na escolha dos monitores; dificuldades em explorar os espaços da cidade como fator de aprendizagem; a falta de otimização dos espaços da cidade na perspectiva de uma cidade educadora; os cursistas de uma das turmas reclamaram muito da falta de espaços.

Dessa forma, percebeu-se que, na maioria das vezes, há resistência em se trabalhar com o novo, fazer de forma diferente. A proposta do Programa Mais Educação é utilizar novos espaços, tempos e parceiros, no entanto, as atividades ainda ficam presas à escola. Em algumas, o planejamento das ações dos monitores ainda acontece de forma isolada dos professores regulares.

Nas cidades de Independência e Alegria ficou evidente a autonomia das escolhas quanto à escolha das oficinas. Em Alegria, há um contraste muito grande entre as escolas quanto à estrutura, no entanto, as atividades estão sistematizadas e acontecem de forma eficaz.

Em uma escola estadual há espaço suficiente para o desenvolvimento das oficinas, de forma organizado e otimizado, com praças, piscina, salas ambientes, onde há as aulas acontecem com a rotatividade de alunos. Existe uma escola na zona rural muito bem organizada, administrativamente e pedagogicamente, com interação da comunidade externa nas atividades da escola.

Embora existam prédios escolares ociosos em localidades próximas à sede há uma escola municipal que funciona em prédio alugado em condições precárias, não sendo isso empecilho para que as atividades não sejam desenvolvidas com êxito. Nesse sentido, se questiona qual seria a estrutura adequada para fazer educação integral em tempo ampliado já que muitas escolas reclamam de que não dispõem dessa estrutura e que, por isso, não atendem como deveriam.

Uma preocupação apresentada pelo grupo de Alegria e Independência refere-se ao êxodo rural. O campo está ficando deserto, o que é evidente quando se trata dos alunos da zona rural que ajudam os pais nas atividades rurais e precisam vir para as oficinas do Programa, que nem sempre vão de encontro com suas reais necessidades. Sugestão dos cursistas para essa situação é que seja realizado um trabalho de sensibilização para mostrar o que há de bom nos espaços urbanos e rurais, quais os desafios a serem enfrentados e também as oportunidades.

Os professores solicitam que os dois tempos sejam intercalados e não fique apenas em um “tempo da escola séria” e outro “tempo da escola legal”, assim como acontece em Apucarana, que já faz o trabalho interligado. De modo geral, os cursistas acreditam que o Programa ajudou muito na dinâmica da escola, em relação à disciplina, aprendizagem e participação nas atividades propostas.

De acordo com observações da visita pedagógica realizada em Apucarana-PR, percebe-se que a ideia de cidade educadora nos moldes da gestão anterior não existe mais, a atual gestão encontra-se num processo de readequação de espaços e propostas curriculares e, de acordo com informações da equipe que acompanhou os cursistas nas visitas às escolas, há uma pesquisa na comunidade para se realizar essas alterações. Esperava-se encontrar espaços ou ações faraônicas, no entanto, é tudo muito simples, o diferente é o que se encontra por dentro, de que forma as regras, normas, organização e conteúdos são repassados e cobrados dos alunos, através de metas, que são os resultados do Índice de Desenvolvimento da educação Básica - IDEB.

Dentre as oficinas oferecidas pelo município há: música, inglês, karatê, dança, balé, recreação, matemática, sendo que os alunos podem optar pela oficina que sentirem mais a vontade para participar.

Dos pontos observados, destaca-se que: não há tempo ou contra turno, as atividades são intercaladas; em algumas escolas as atividades extras são de competência de professores auxiliares; para a dança, há convênio com as academias da cidade; alguns oficineiros são estagiários das universidades. Em uma das escolas visitadas foi relatado que as atividades no intervalo são orientadas pela equipe pedagógica e os administrativos; há o planejamento coletivo dos professores, semana pedagógica e acompanhamento semanal dos diários do professor; o aluno deve ler para o professor analisar e são organizados por filas para entrar em sala; há ênfase na oralidade; realizam culminâncias dos projetos escolares em outros espaços. Em contrapartida, os professores das academias não planejam com os professores das turmas, ainda há resistência dos pais e gestão focada nos conteúdos do que em atividades extraclases.

As propostas da Autarquia Municipal ( Secretário Municipal de educação), para tornar as escolas mais humanas são: fugir ao padrão estético de escola que parece mais uma penitenciária; melhorar o sistema de ventilação, iluminação, segurança e salubridade, pois hoje, na visão da equipe de arquitetura, as cozinhas, banheiros e depósitos são inadequados e funcionam em espaços impróprios. É preciso torná-los funcionais, para que melhore a manutenção. A proposta é separar as áreas de serviços, para que a comunidade não se misture com os alunos, quando esta vai apenas buscar um documento na secretaria da escola. Pensam na necessidade de acesso exclusivo para que o ônibus possa recolher os alunos ao final das aulas, em segurança. Para a equipe, os muros das escolas são muito altos, o que impede a visibilidade de quem esta fora da escola.

Para encerrar o curso, foi realizado o Seminário de boas práticas em educação Integral promovido pelo curso de Aperfeiçoamento Docência na Escola de Tempo Integral do Programa Mais educação, que proporcionou aos cursistas momento de intercâmbios entre experiências das regiões Sudeste e Norte, através dos Estados de Minas Gerais com o Projeto Educação em Tempo Integral e do Acre com as experiências do curso na Universidade Federal do Acre e da rede estadual de educação. Tiveram, também, as apresentações culturais das oficinas do Programa Mais educação nas escolas de Santa Maria, o que demonstrou que, através das oficinas, é possível ensinar valores de cidadania para crianças e adolescentes de forma prática e dinâmica.

A proposta aqui apresentada justifica-se por ser considerado um estudo relevante e atual, por se tratar de uma política pública do governo federal que incentiva Estados,

municípios e comunidade local a desenvolver um trabalho em coparticipação, através do qual se espera ser possível alcançar uma educação de qualidade.

Almeja-se, com essa pesquisa, compreender um conjunto de elementos que explicitem a realidade estudada. Portanto, de forma significativa, anseia-se construir reflexões para que a escola de tempo integral possibilite uma educação integral.

Questões teóricas a respeito da educação integral fez surgir o problema de pesquisa a seguir: de que forma a ampliação do tempo escolar através do PMEd na rede pública de ensino de Araguatins oferece subsídios para a efetivação de uma educação integral?

A partir desse questionamento definiu-se o objetivo geral deste projeto: analisar os impactos da política de ampliação do tempo escolar nas escolas da rede pública de Ensino fundamental no Município de Araguatins/TO. Desse objetivo possibilitou-se a definição dos objetivos específicos, com os quais se espera compreender o objeto de pesquisa do referido estudo:

(a) revisar a história da educação no país, tomando como base as propostas de escola em tempo integral;

(b) identificar os objetivos e as finalidades da política pública do Programa Mais Educação através dos fundamentos legais);

(c) Descrever as práticas de Educação Integral em tempo integral a partir das políticas públicas no Brasil.

(d) analisar as experiências recentes de escola de tempo integral no Brasil a partir de observações, pesquisas e publicações disponíveis.

(e) avaliar a efetividade da ampliação do tempo escolar para os alunos atendidos pelo Programa Mais Educação nas escolas da rede pública do Ensino Fundamental de Araguatins.

Dentro da perspectiva de uma educação integral entende-se que o homem aprende com o homem, aprendendo a fazer o trabalho, continuamente. Se cada professor planeja de forma isolada, não terá construção coletiva, o que torna a educação um fragmento e não educa em forma integral. Isto se compreende em uma Escola de Tempo Integral, espaço em que o aluno media o conhecimento. É o complemento do tempo da escola de tempo parcial. Assim, a escola que atende em tempo integral deve levar em consideração uma educação integral, em que todos os alunos sejam atendidos em todas as dimensões.

No documento Gestão Intersetorial, 2009, o MEC frisa:

Entendemos a relevância da Educação Integral como meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana. Ao usufruir da condição de sujeito de direito, elas e eles podem sentir que

têm lugar legítimo no mundo de hoje, enraizado no mundo de ontem e com perspectiva de um amanhã, ou seja, que possam ser felizes (BRASIL, 2009b, p. 18).

Dessa forma é preciso entender que os princípios que norteiam a educação integral não são apenas filosóficos: estes são políticos, sociais e epistemológicos também, pois esta deve ser compreendida como o desenvolvimento completo do ser humano em todas as suas dimensões, seja ética, cognitiva, estética, afetiva, ou seja, uma formação do estudante cada vez mais humana, através da integração de vários conteúdos, atividades e possibilidades, ampliando, dessa forma, os conhecimentos teóricos e práticos dos alunos. Guará (2006), afirma que “A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral [...]”.

Nesse formato de escola, portanto, deve prevalecer o trabalho coletivo e permanente, na perspectiva de educação integral, assim como destaca Secco e Lopes (2012), “A educação integral deve ser permanente. Não se pode conceber um processo educativo que tenha um término, uma vez que o ser humano é um ser em constante mutação e construção. O processo educativo deve contribuir para uma superação da alienação”.

Para esta pesquisa optou-se por realizar um estudo de caso de cunho qualitativo para alcançar os objetivos do trabalho, isso por propiciar um estudo sobre a realidade local, questionando e investigando-se as características do processo de vivência observado e, por fim, analisando-se os aspectos funcionais das políticas educacionais. Martins (2008, p. 1) destaca que “o Estudo de Caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa”. Esta é a razão de optar-se pela pesquisa qualitativa, que se caracteriza pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos. Dessa forma, entende-se o estudo de caso como a “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo” (SEVERINO, 2008, p. 121).

Ainda sobre o Estudo de Caso, Yin (2005, p. 19) afirma que este tipo de estudo “representa [...] a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Para que os resultados finais representem a realidade investigada através dos dados coletados é preciso que haja confiabilidade da pesquisa, tal como destaca Yin (2005, p. 134) ao afirmar que “O pesquisador do estudo de caso deve possuir uma versatilidade metodológica que não é necessariamente exigida em outras estratégias e deve obedecer a

certos procedimentos formais para garantir o controle de qualidade durante o processo de coleta" para o que é necessário que o pesquisador integre acontecimentos do mundo real às expectativas do planejamento delineado identificado nos objetivos da pesquisa.

## 1.2 O CAMPO DA PESQUISA

Após um levantamento de escolas que aderiram ao Programa de Escola em Tempo Integral e a implementação do Programa Mais Educação, escolheu-se duas escolas da rede municipal e duas escolas da rede estadual de Ensino Fundamental da cidade de Araguatins que aderiram ao Programa desde sua implementação ou expansão.

As escolas da rede municipal foram: uma da zona urbana e a outra da zona rural, cujo Programa Mais Educação está implantado desde 2011. As escolas da rede estadual também foram escolhidas uma, aleatoriamente, dentre as seis instituições existentes na sede do município e, a outra foi na zona rural, do mesmo distrito da escola municipal, a 40 quilômetros da sede.

## 1.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O universo desta pesquisa totalizou 37 (trinta e sete) informantes, envolvendo os seguintes sujeitos: diretores das 4 escolas; coordenadores pedagógicos e coordenadores do Programa Mais Educação nas escolas e os professores que trabalham com as turmas regulares dos alunos atendidos pelo referido Programa. Foram entrevistados os quatro diretores, dos quais, três responderam em conversa com a pesquisadora, em que foi possível gravar as respostas. A quarta optou em responder o questionário e entregar posteriormente. Foram entrevistados cinco coordenadores do Programa Mais Educação, tendo em vista que das escolas da rede municipal, uma conta com 2 coordenadores para atender aos alunos e a outra conta apenas com um coordenador para acompanhar os professores regulares que participam do Programa Mais Educação. Dos Coordenadores Pedagógicos, foram entrevistados apenas três, pois uma das coordenadoras não teve disponibilidade de horário. De uma população de 75 professores, 12 da Escola A; 15 da Escola B; 24 da Escola C e 24 professores da Escola D, foi aplicado questionário a uma amostra de 24 professores, distribuído da seguinte forma: 04 da Escola A; 4 da Escola B; 8 da Escola C e 8 da Escola D.

Foram utilizados os espaços de planejamento dos professores e/ou momentos de intervalos entre as aulas para recolher as informações. O método para seleção de amostra foi

por acessibilidade, o que não leva em consideração a validade estatística dos resultados, atentou apenas para que professores de cada ano fossem representados nesta amostra. A amostragem condiz com a dissertação, pois de acordo com Gil (1987, p. 97), “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo”.

#### 1.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa foram realizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: pesquisa documental, questionários, entrevista semiestruturada e observação participante. A coleta e dados foi realizada entre os meses de abril e maio e nos meses de setembro a dezembro do ano de 2014.

Nos meses de abril e maio participou-se de uma reunião na DREA<sup>3</sup>, com os técnicos responsáveis pelo projeto e com os diretores das escolas do município. Essa reunião teve como pauta, a implementação do projeto em 2014, bem como estudo do manual do Programa Mais Educação e realizar discussões acerca das atividades a serem selecionadas, questões relacionadas ao transporte escolar e a participação dos alunos dos Pioneiros Mirins<sup>4</sup> no referido Projeto. Nesses mesmos meses, participou-se também de reunião com a Gestora Municipal de Educação do Município para conhecer o funcionamento do Programa e, ainda, reuniu-se com a técnica que acompanha as atividades do Programa, para conhecer as escolas inseridas em 2014 e a sistemática de funcionamento.

Já nos meses de setembro a dezembro, durante a aplicação dos instrumentos, foi possível desenvolver atividades juntamente com as escolas, a fim de fortalecer a operacionalização das ações relacionadas ao estudo realizado, assim como será descrito, quando tratar da observação participante.

---

<sup>3</sup> DREA – Diretoria Regional de Ensino de Araguatins.

<sup>4</sup> Programa Pioneiros Mirins passou a atender crianças e adolescentes, de ambos os sexos, de 7 a 16 anos e suas famílias, que vivem em situação de vulnerabilidade e risco social ou pessoal decorrente da pobreza, da privação e, ou, fragilização dos vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social e lhes oferece uma bolsa de complementaridade escolar no valor de R\$ 45,00 mensal, espaço de estar, de convívio e ações socioeducativo. no horário alternado ao da escola: Disponível em : <http://pioneirosmirins.blogspot.com.br/>



## 1.5 PESQUISA DOCUMENTAL

A fim de respaldar teoricamente o estudo, realizou-se consulta aos documentos que fundamentam e norteiam a concepção de Educação Integral através do Programa Mais Educação, os quais são:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96,
- Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE;
- Plano de Ações Articuladas- PAR;
- Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA;
- Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007<sup>5</sup>;
- Portaria Normativa Interministerial nº 19/2007<sup>6</sup>;
- Lei Federal nº 11.494, 20 de junho de 2007<sup>7</sup>;
- Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007<sup>8</sup>;
- Carta das Cidades Educadoras - Declaração de Barcelona;
- Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010;
- Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024;
- Plano Estadual de Educação do Estado do Tocantins;
- Plano Municipal de Educação da Cidade de Araguatins;
- Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas.

A análise dos referidos documentos serviu para obtenção dos dados que fundamentaram o trabalho de pesquisa, o qual subsidiou as informações obtidas por outros instrumentos, para este estudo de caso. Martins (2008, p. 46) enfatiza que:

---

<sup>5</sup> Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007- Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contra turno escolar (MEC).

<sup>6</sup> **PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 19, DE 24 DE ABRIL DE 2007** Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares (Diário Oficial da União).

<sup>7</sup> Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências (MEC).

<sup>8</sup> Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências (MEC).

Para a condução de um Estudo de Caso a realização de pesquisa documental é necessária para o melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulações de dados e de resultados. Buscas sistemáticas por documentos relevantes são importantes em qualquer planejamento para coleta de dados e de resultados (MARTINS, 2008, p. 46).

## 1.6 QUESTIONÁRIO

Trata-se de um notável e conhecido instrumento de coleta de dados para a pesquisa social. Martins (2008, p. 36) considera que o questionário constitui-se de uma lista ordenada de perguntas que são encaminhadas para potenciais informantes, selecionados previamente e, no Estudo de Caso, será aplicado pelo próprio pesquisador Lakatos e Marconi (2001, p. 203). orientam que o questionário deve “estar acompanhado por instruções definidas e notas explicativas, para que o informante tome ciência do que esperam dele”. Portanto, os questionários utilizados na referente pesquisa foram um instrumento de coleta para identificar as experiências, implantação, objetivos, investimentos e participação de diretores escolares e coordenadores no processo de implementação da Educação Integral através do Programa Mais Educação A pesquisa de campo através de questionário foi aplicada aos diretores das respectivas escolas, conforme o Apêndice B.

## 1.7 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, das quais participaram professores das turmas regulares, coordenadores pedagógicos e coordenadores do Programa Mais Educação, o que possibilitou aos entrevistados expor suas considerações e experiências, a fim de ampliar a compreensão acerca da implementação da política nas escolas apêndices C, D e E. Severino considera a entrevista como “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados” (SEVERINO, 2008, p. 124).

A Entrevista semiestruturada tem como característica a utilização de um roteiro previamente elaborado, que juntamente com as orientações para uma conversação objetiva, devem ser baseados em um referencial que possibilite suporte teórico ao estudo. Nessa perspectiva, Martins (2008, p. 27) afirma que de acordo com os propósitos do estudo de caso será comum a condução de entrevista de forma mais espontânea. Complementando, Martins afirma ainda que:

[...] um clima de amistosidade deve ser permanentemente mantido pelo pesquisador, o que possibilitará perguntas a respondentes-chaves e também solicitação de opiniões sobre determinados fatos, bem como indicações de outros membros da organização que poderão ser entrevistados (MARTINS, 2008, p. 27).

Trivinos (1987, p. 146) destaca que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos às novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador (TRIVINOS, 1987, p. 152).

Para as entrevistas, exigiu-se da pesquisadora muita atenção e esforço para compreender e interpretar a fala dos atores por meio dos dados recolhidos. A ordem do roteiro foi modificada ou suprimida algumas questões, de acordo com o seu andamento, isso com flexibilidade, para explorar informações a partir de intervenção cautelosa, a fim de estimular respostas mais centradas em questões de interesse da pesquisa. Levou-se ainda à aquiescência dos entrevistados para que fossem gravadas, para que desta forma, fossem, transcritas e analisadas posteriormente.

Na imediata transcrição dos áudios os indícios não verbais (como gestos, risos,) foram produzidos em linguagem verbal, como também aproveitados os comentários extras (ditos antes e depois) para que pudessem, ao lado da transcrição das falas, contribuir para a formação da opinião da pesquisadora, que se atentou, ao descrever os dados, para a fidedignidade das informações obtidas. Lembramos que foi atendida a solicitação dos respondentes de uma escola, que solicitaram a não gravação das entrevistas.

## 1.8 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Com a finalidade de enriquecer o referente estudo foi utilizada a observação nas escolas através de oficinas e assessoria técnica e aulas de monitoramento pedagógico, com toda a equipe escolar e alunos, pela pesquisadora, juntamente com outros colaboradores, dentre estes: técnicos administrativos, professores e acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Computação do IFTO – Campus Araguatins. Houve participação ainda, na culminância de projetos desenvolvidos pelas escolas e de outros eventos onde havia apresentações dos alunos que frequentam as oficinas do PMEd. Momentos que serviram para conversar com os sujeitos da pesquisa e observar outros fatores relevantes para o trabalho, o que serviu para complementar as informações colhidas durante as entrevistas e questionários, sendo esta uma prática sistemática que pode ser aplicada numa pesquisa qualitativa.

Nesse sentido, Martins (2008, p. 24) destaca que a observação é uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade. “É todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É a etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”, afirma Severino (2008, p. 125).

A observação participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste. Em relação à Observação participante, Yin destaca que:

[...] fornece certas oportunidades incomuns para a coleta de dados em um estudo de caso, mas também apresenta alguns problemas. A oportunidade mais interessante relaciona-se à sua habilidade de conseguir permissão para participar de eventos ou de grupos que são de outros modos inacessíveis à investigação científica (YIN, 2005, p. 121-122).

## 1.9 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Denomina-se análise de dados o processo pelo qual se ordena, estrutura e dá-se significação aos dados coletados e transforma-os em conclusões ou dados úteis, dessa forma, utilizou-se a análise de conteúdo, por considerar o método mais indicado, tendo em vista que esta viabiliza o atendimento de inúmeras necessidades de pesquisadores envolvidos na análise de dados de comunicação, especialmente aqueles voltados a uma abordagem qualitativa.

A escolha pela análise de conteúdo deu-se pelo fato de tratar de fins descritivos e explicativos para verificar a veracidade do problema proposto. Martins (2008, p. 33) afirma que “A análise de conteúdo se baseia em inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinado contexto, a partir dos discursos escritos ou orais de seus atores”.

A análise de conteúdo tratou aqui, dos dados coletados a partir dos referenciais teóricos, restringindo os fundamentos do problema em estudo, estabelecendo as conexões dos resultados. Como fundamentação teórica, foram utilizadas publicações de Bardin para analisar os resultados de forma sistemática, através da organização dos dados em categorias de análise.

Integrando um método de pesquisa usado para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, a análise de conteúdo, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a obter uma apreensão de sua importância num nível que perpassa de uma leitura comum. Dessa forma, Bardin afirma que no campo de pesquisa “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de

análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; [...] marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37).

Moraes reafirma que:

Os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir. De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação (MORAES, 1999, p. 04).

Por se tratar de um Programa em ampliação de tempos e espaços escolares, vivenciado cotidianamente com os estudantes da rede pública de ensino de Araguatins, optou-se por realizar as análises de forma mais descritiva.

Portanto, a escolha pela abordagem qualitativa, com zelo pelas informações e sistematização de dados, possibilitou, após a coleta dos dados, a classificação destes, de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados); codificação (técnica operacional de categorização) e tabulação (disposição dos dados de forma a verificar as inter-relações). Esta classificação propiciou maior clareza e organização na elaboração do texto da dissertação.

O tipo de estrutura definido para a análise de conteúdo foi mista, com flexibilização de categorias no decorrer das análises, comparando os resultados obtidos com os teóricos, o que deram suporte à investigação e, ao final, formulou-se a conclusão. Com o volume de informações obtido, procurou-se desenvolver um formato de análise que colaborasse na compreensão do problema investigado, permitindo, assim, estabelecer relações entre o referencial teórico e o material empírico coletado, de maneira a interpretá-lo com mais coerência.

Na especificidade do caso em estudo, procurou-se compreender os significados explícitos ou implícitos, bem como as opções e a intencionalidade presentes nos discursos dos educadores no tocante à concepção sobre a Educação integral. Dessa forma, elaborou-se um plano de análise seguindo as três fases do método estruturado: a pré-análise, a exploração do material e análise ou interpretação dos dados.

Na fase inicial, organização do material a ser examinado, estabeleceu-se contato com a temática, através de uma leitura geral dos questionários, entrevistas e textos, com uma leitura mais geral. Na segunda fase, procedeu-se a uma leitura mais atenta, perpassada, às vezes, de nova escuta, em se tratando das entrevistas, ocasião em que se assinalaram os trechos que

despertaram interesse pela relação com os objetivos da pesquisa. Nesta fase, foram considerados, também, aspectos de observação, agrupando as respostas por semelhança de conteúdo para posterior categorização. Dessa forma, os questionários foram agrupados pela junção das respostas de cada questão, onde se buscou primeiro os temas e, posteriormente, as palavras que apareceram com mais frequência.

O tratamento de dados constituiu a terceira fase e realizou-se a partir dos conteúdos evidenciados na fase anterior, no sentido da especificação das categorias. Nesse ponto, as tentativas de interpretação nos remeteram ao referencial teórico, cujo embasamento fez-nos chegar, por meio de hipóteses/inferências, ao significado daquilo que se encontra nos discursos manifestados dos sujeitos da pesquisa e nos revelou suas concepções, crenças e significações sobre a Escola em tempo integral.

Partindo da apresentação do tema, problema, questões e os objetivos da pesquisa optou-se por organizar este trabalho em três etapas, sendo que as duas primeiras sistematizam os assuntos que darão suporte teórico à terceira etapa da pesquisa que tem como base a análise da implantação da ampliação do tempo escolar nas escolas públicas de ensino fundamental na cidade de Araguatins.

O primeiro capítulo intitulado **CONTEXTO HISTÓRICO: ESPAÇOS E TEMPOS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL** trata de uma revisão histórica das propostas de educação de tempo integral já ocorrida no Brasil no sentido de entender as iniciativas em prol da ampliação de tempos e espaços escolares e assim compreender melhor as implementações dessa proposta no Brasil.

O segundo capítulo intitulado **MARCOS LEGAIS DA AMPLIAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL**, traz uma reflexão acerca da fundamentação legal em torno da ampliação dos tempos e espaços da educação no Brasil, onde serão abordadas leis, portarias, resoluções que tratam da implantação da proposta de escola em tempo ampliado.

Apresentado o significado de Educação Integral e de Escola em Tempo ampliado, no capítulo III, intitulado **PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM IMPLANTAÇÃO EM ARAGUATINS**, procedeu-se à análise de conteúdo e dos discursos dos sujeitos pesquisados a fim de identificar a concepção destes sobre o assunto em pauta. Dessa forma, seus pensamentos direcionam os processos a serem levantados, como tentativas para superar os empecilhos que entravam o desenvolver de atividades compreendidas na escola de tempo ampliado para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação. Aborda, assim, a pesquisa de campo realizada em duas escolas da rede municipal e duas da rede estadual a partir da implementação do PMed na realidade educacional pública no município de Araguatins.

Finalmente, para afirmar a problemática da pesquisa, nas Considerações Finais sintetizam-se os resultados da pesquisa com o propósito de apresentar meios para futuros estudos sobre a escola em tempo ampliado. Dessa forma, acredita-se que a diversidade das fontes consultadas e os dados coletados no percurso desse trabalho subsidiaram o desencadeamento de uma reflexão acadêmica que possa contribuir para aprofundar e reelaborar a compreensão de questões aqui alçadas pela vivência dos sujeitos pesquisados, o que fornecerá um diálogo produtivo entre a concepção de escola em tempo integral e os resultados da investigação teórica.





## **2 CAPÍTULO 1: CONTEXTO HISTÓRICO: ESPAÇOS E TEMPOS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**

Falar de educação integral em jornada ampliada é defender a ideia do ser humano na sua totalidade, em todos os seus aspectos de vida. Não basta ampliar apenas os tempos, é preciso ampliar os espaços educativos. Teoricamente o conceito de educação não é fácil de construir, pois em qualquer lugar onde esta acontece deve ser pensada de forma ampla, de acordo com o contexto na qual está inserida. Brandão afirma que (1989, p. 7) “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar.” Por isso, a escola não é o único lugar onde acontece a educação. Os homens também se educam através das experiências nascidas com as gerações mais velhas, como afirma Romanelli, “na medida em que se transforma, pelo desafio que aceita e que lhe vem do meio para o qual volta a sua ação, o homem se educa. E, na medida em que comunicam os resultados de sua experiência, ele ajuda os outros homens a se educarem, tornando-se solidário com eles” (ROMANELLI, 2001, p. 23).

Levando em consideração que a educação não se encontra restrita à escola, devendo ser estendida à família e à comunidade, esse capítulo foi elaborado com a finalidade de discutir os caminhos da Educação Integral, considerando a proposta do Programa Mais Educação. Por isso mergulhou-se no contexto histórico da Escola em Tempo Integral no Brasil. Para melhor entendimento partir-se-á da história da educação brasileira, as concepções sobre a temática e as concepções filosóficas sobre as fundamentações teóricas de autores que tenham discutido o tema através de estudos e análises críticas, bem como o impacto da educação na vida das pessoas.

Embora o conceito de educação seja muito mais amplo que o de escola, incluindo todo lugar ou organismo onde se aprende alguma coisa, a escola é lugar privilegiado, pois estando organizada para a educação, tanto pode bloquear totalmente as possibilidades de transformação dos indivíduos, das mentalidades e por esse meio, também da própria sociedade, como permitir uma abertura máxima para o mundo (ROSSI, 1978, p. 104).

No século XVIII, a sociedade foi tomada por imensas transformações como a Revolução Francesa e a Industrial. Um dos temas da Revolução Francesa foi a expansão da educação da massa assalariada, tendo como significativo legado a ideia de que todos, independente de sexo, religião, raça, nação ou situação social tinham direito de acesso à mesma educação, dando ênfase, portanto, ao setor educacional. A Revolução Industrial

alterou o modo de produção, necessitando de mão de obra, o que fortaleceu o sistema capitalista, culminando no fracionamento escolar, destacando a produção em massa, agravando, assim, a divisão do trabalho por especialistas.

As ideias de Educação Integral no Brasil tiveram destaque ainda no fim do período imperial e dentro dos preceitos socialistas na década de 1890, dos anarquistas (libertários) nas primeiras décadas do século XX e das ideias comunistas na década de 20.

Entendendo esses movimentos, é possível identificar as diversas circunstâncias em que nasce a proposta de educação integral no Brasil. No entanto, as experiências mais marcantes com características de Educação Integral foram as Escolas Parques, de Anísio Teixeira, na década de 1950, na Bahia e em Brasília e os Centros Integrados de Educação Pública, com Darcy Ribeiro, nas décadas de 1980–1990, no Rio de Janeiro.

No Brasil, até o final da década de 1920, as camadas dominantes, com o objetivo de servir e alimentar seus próprios interesses e valores conseguiram organizar o ensino de forma fragmentária, tomado o país como um todo, e ideal, considerado o modelo proposto de educação. Isso se deu mesmo quando essas camadas deixaram de ser as únicas a procurar a educação escolar. O fato é que o toque aristocrático e o caráter de classe que essa educação conferia não só concorreriam para manter o *status*, pela natural distância social que ajudava a promover, como também serviam de instrumento de ascensão social aos estratos que, embora privados da propriedade de terra, se achavam em condições de assumir posições mais elevadas (ROMANELLI, 2001, p. 30).

Os socialistas admitiam e exigiam a presença intensificada do governo na regularização de questões trabalhistas, no relacionamento entre empregadores e empregados e também a expansão do ensino básico e profissionalizante. Os anarquistas queriam a anulação da propriedade privada. A preocupação maior era com a educação, especialmente àquela voltada a instruir os trabalhadores. Portanto, enquanto para os primeiros a obrigação era do Estado em ampliar o ensino, obrigando, inclusive os pais e responsáveis a fazerem os menores a frequentarem à escola, os anarquistas tinham uma visão mais particular, pois queriam uma forma autônoma de educação por serem contra qualquer forma de autoridade política e defendiam uma ação espontânea do proletariado.

No Brasil, no período da primeira república (1889–1930), o movimento anarquista foi impulsionado, principalmente, pela imigração italiana, recebendo a contribuição de intelectuais brasileiros e de imigrantes espanhóis e portugueses. Os anarquistas discutiam os valores tradicionais da sociedade, buscando a transformação dos valores presentes na consciência do homem contemporâneo a partir de algumas ações, entre elas algumas no campo educacional com a pedagogia libertária, assim como em outros países onde a tradição anarquista mantinha sua força e que produziu muitos frutos, especificamente no final do

século XIX. Como exemplos se destacam os movimentos e uniões classistas, que culminaram com a fundação da Confederação Operária Brasileira-COB em 1906. Além disto, os anarquistas consideravam importantes as atividades culturais, como escolas, jornais, centros culturais e outras atividades para a transformação da sociedade.

De acordo com Moraes, (1999), nesta época, existia grande número de analfabetos, o que tornava difícil a circulação da propaganda anarquista nos meios operários e populares, uma vez que esses setores eram atingidos pela falta de escolarização. Dessa forma, a ação educacional era indispensável para a transformação das relações sociais e econômicas com o propósito de estabelecer uma sociedade fraterna, igualitária e democrática.

A fundação de escolas que prosseguissem os padrões pedagógicos propostos pelos anarquistas era uma estratégia julgada imprescindível na luta para a transformação profunda da sociedade. A proposta era implantar modelos pedagógicos baseados na liberdade e na igualdade que combatesse as ligações dominadoras presentes na escola tradicional da época.

Consequentemente, para os anarquistas, não bastava ir à escola e atender aos interesses da classe dominante, era preciso fazer mais, a escola era apenas um dos recursos para educar o indivíduo.

Sobre os interesses da classe dominante, Rossi destaca que:

Mesmo correndo o risco de ver a educação gerar efeitos não desejados, a classe dominante tem-se utilizado dela para a obtenção de seus fins. Desse modo, é claro que esses efeitos “disfuncionais” são considerados secundários, sendo que seu peso relativo não invalida o sentido “produtivo” da educação, como um todo, para o interesse daquela classe. [...] a classe dominante conhecendo o “perigo” da educação faz por controlá-la, para que seja a mais “eficiente” possível, do ponto de vista dos objetivos que ela assinala (ROSSI, 1978, p. 117).

Ainda conforme Rossi, (1978, p. 150) “O controle exercido pela classe dominante sobre a escola dificulta imensamente, se não elimina de todo, a possibilidade de uma ação crítica autônoma, que viabilize pelo meio educacional, qualquer mudança social, em profundidade.” Dessa forma, se há controle não há como se fazer educação de fato crítica, pois:

A desigualdade escolar reproduz e reforça a desigualdade econômica. As diferenças econômicas, todavia, influirão decisivamente na desigualdade dos resultados futuros que os estudantes obterão, mostrando os limites da educação, muito mais condicionada que condicionante, obedecendo às regras do jogo antes que as estabelecendo, já que a estrutura econômica é realidade fundamental (ROSSI, 1978, p. 77)

Para os anarquistas, educar ia além dos métodos de escolarização. As escolas modernas, por sua vez, pensavam em outros espaços, baseando-se nas três formas de

educação: 1ª – Educação formal – realizada na escola, através da sistematização de conhecimentos, por meio de currículo com disciplinas pré-estabelecidas; 2ª – Educação informal – todas as maneiras educativas presentes no cotidiano; 3ª – Educação não formal – Não fixava tempo nem local, era flexível nas escolhas dos temas, com organização para provocar debates, reflexões e obter informações.

Coelho (2009) destaca que a concepção anarquista de educação é emancipadora, pois almeja a formação completa do homem, evidenciando a solidariedade nas tarefas manuais, o espírito coletivo, por meio das atividades esportivas e dos jogos, as atividades diferenciadas, sem hierarquizações que demonstrassem o predomínio de umas sobre as outras. Dessa forma, os anarquistas debatiam as práticas pedagógicas defendidas pelo Estado e a Igreja, dando ênfase a uma reflexão sobre uma educação mais justa e solidária, com vista a formar um homem criativo, autônomo e livre.

Assim, como os propósitos da Comuna de Paris, os anarquistas não queriam destruir totalmente a ideia de nação, uma vez que o estatuto comunal havia dado ao pacto social todas as forças que, até então, o Estado dominador vinha abarcando, alimentando-se das sucumbências da sociedade e abrandando o seu livre movimento. Dessa forma:

Não se tratava de destruir a unidade da nação, mas, sim, pelo contrário, de organizá-la mediante um regime comunal, que se tornaria realidade com a destruição do poder do estado, que pretendia ser a encarnação daquela unidade, independente e situado acima da própria nação, em cujo corpo não era mais que uma excrescência parasitária (IANNI, 1988, p. 207).

Relacionando o movimento anarquista à educação brasileira, percebe-se que a educação integral erigiu-se em relação à pedagogia libertária defendida pelos utópicos defensores de uma educação revolucionária, contrários à educação do capital.

A valorização da educação formal entre os revolucionários não é fato isolado. Ao contrário, é encontrada em quase todos os grandes precursores do movimento socialista, de Babeuf a Saint-Simon, de Owen a Proudhon, de Lenin a Ferrer. [...] Uma educação revolucionária pode ser importante instrumento de conscientização – libertação, embora incida em grave engano o revolucionário que pretenda “fazer a revolução através da educação” (ROSSI, 1978, p. 100).

A concepção da Pedagogia Libertária inspirou a fundação da Escuela Moderna de Barcelona criada em 1901, pelo educador Francisco Ferrer y Guardia, condenado à pena de morte pelo governo espanhol e executado em 1909. Essa escola foi um marco para a educação, pois o contexto histórico da Espanha era constituído em sua maioria por católicos fervorosos e presenciava desde o final do séc. XIX a consolidação dos princípios iluministas, o desenvolvimento e o fortalecimento do modo de produção capitalista e a necessidade de

expansão educacional, tendo em vista as reivindicações da massa operária fabril, estabelecidas em sindicatos e associações de classe.

Como um crítico ardoroso da escola burguesa e da educação ofertada pela Igreja, Ferrer sustentava a coeducação entre homens e mulheres, a importância dos jogos no processo educativo, o fim de exames, prêmios e castigos e, principalmente, uma educação científica e racional, a serviço das necessidades humanas e sociais, sendo, portanto, contrária às razões postas do capital e da burguesia, assim como destaca Rossi:

A escola capitalista reproduz as diferenças sociais entre os indivíduos, habilita mão de obra crescentemente produtiva, veicula a cultura das classes dominantes, discrimina os estudantes da classe trabalhadora, e inculca a ideologia da dominação ao mesmo tempo em que dissimula suas funções. Atua como instrumento de manutenção e reprodução das relações sociais de reprodução capitalistas, daí incluir nesse processo cada vez maior número de estudantes, de modo a melhor cumprir seus objetivos (ROSSI, 1978, p. 118).

Moraes (1999) destaca que, em oposição à escola capitalista, Ferrer acreditava numa educação que tornasse homens e mulheres livres para estudar e analisar a realidade do seu entorno. Embora sua proposta tenha prosperado por pouco tempo, essa nova perspectiva de escola teve repercussão mundial. Algumas características da *Escuela Moderna* e da educação libertária inspiraram outras iniciativas pelo mundo, inclusive, no Brasil. Como impulso das ideias de Ferrer nasceu a fundação do Comitê pró-Escola Moderna, o que culminou na criação de escolas homônimas no Brasil. A discussão acerca da proposta educacional foi expandida, tanto que temáticas como educação e instrução constaram nas diretrizes de três dos congressos operários nos anos de 1908, 1913 e 1920.

Embora as ideias de Ferrer tenham sido próximas às dos anarquistas, não há vestígios de que ele tenha se declarado um anarquista de fato. Ferrer pregava que a educação e a cultura poderiam transformar a sociedade e, quando ela é transformada, acontecem os resultados efetivos, pois dentre os princípios da escola moderna cita-se: a garantia da formação da criança em um indivíduo autônomo e capaz de atuar na coletividade através de uma educação que pretendia ser integral, deixando de lado os limites entre trabalho manual e intelectual, separação que era tida como fruto de preceitos da sociedade capitalista. Nesses fatos a educação integral levaria o conhecimento a todos, sem distinções, impedindo que este fosse utilizado como instrumento de poder.

Ao referir-se aos objetivos educacionais da Comuna de Paris, preconiza Ianni (1988),

Todas as instituições de ensino foram abertas gratuitamente ao povo, e ao mesmo tempo, emancipadas de qualquer intromissão da Igreja e do estado. Assim, não só apenas colocava-se o ensino ao alcance de todos, mas ainda, a própria Ciência se

redimia das trevas às quais se via sujeita pelos preconceitos de classe e pelo poder do governo (IANNI, 1988, p. 206).

Baseadas nos princípios da Escola Moderna de Barcelona, no Brasil foram criadas as escolas Eliseu Reclus (1906) em Porto Alegre (RS); Germinal, em Fortaleza (CE); União Operária, em Franca(SP) e Liga Operária de Sorocaba(SP) em 1911; Escola Operária de 1º de Maio no Rio de Janeiro(RJ) em 1912; Escola Moderna de Petrópolis em 1913; e as Escolas Modernas nº1 e nº2, em São Paulo(SP) em 1912, que atendiam a meninos e meninas em turmas mistas (MORAES J., 1999, p. 44). Todas as escolas mencionadas apresentavam propostas curriculares bem diversificadas, abrangendo leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, geometria, botânica, geologia, mineralogia, física, química, história, desenho, datilografia, dentre outros. Para as meninas era oferecido, ainda, o curso de costura e bordado. Realizavam, também, excursões para que os alunos tivessem contato e explorassem a realidade do cotidiano. O funcionamento se dava das 11h às 16h, para o Ensino Primário, e das 19h às 21h para os adultos. Cobravam mensalidade com valores diferenciados para os iniciantes e veteranos e para os adultos que estudavam no noturno. Esse modelo de escola incentivava os alunos à leitura e à produção de periódicos. O ensino era para preparar os alunos não somente para o trabalho, mas, também, para a reflexão e atuação sindical.

No Brasil, a ideia de Educação integral foi notada em propostas pedagógicas impulsionadas por intelectuais, portanto, todos com interesses políticos, sejam nos cunhos educativos de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores que, como Anísio Teixeira, defenderam a implantação de escolas que vivenciassem teorias inovadoras, voltadas para a formação do sujeito, distanciando-se da educação voltada exclusivamente para a produção material. Vale destacar, como mostra a história, que por serem tentativas e experiências de diversas ideologias, chegavam até a serem divergentes.

Cavaliere defende que,

No Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de *educação integral* se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira (CAVALIERE, 2010, p. 1).

Um dos mais expressivos movimentos de massa ocorridos no Brasil na tentativa de implantação da Educação Integral no Brasil foi o Movimento Integralista, que teve como

fundador e principal propagador Plínio Salgado. O movimento foi lançado em 1932 no Manifesto de Outubro e, na sua primeira mobilização, destaca que Deus dirige os destinos dos Povos e que o homem deve praticar sobre a terra as virtudes que o elevam e o aperfeiçoam. Em abril de 1933, Plínio Salgado coloca nas ruas da Capital do Estado de São Paulo um grupo de homens fardados com suas camisas verdes, sigmas e bandeiras. Foi a primeira marcha integralista. Nesse mesmo ano, lançou-se o Estatuto da AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA - AIB –, reafirmando-o, posteriormente, no 1º Congresso Integralista Brasileiro na cidade de Vitória/ES, em 03 de março de 1934. A Ação Integralista Brasileira foi definida como uma associação nacional de direito privado, com sede civil na cidade de São Paulo e sede política onde se encontra o Chefe Nacional do seu movimento. Como finalidade definida no artigo 2º constava: (a) “funcionar como centro de estudos e cultura sociológica e política; (b) desenvolver uma propaganda de elevação moral e cívica do povo brasileiro; (c) implantar no Brasil o Estado Integral.”

O Movimento oferecia ao povo brasileiro uma proposta de renovação nacional, com pregação nacionalista, patriótica e cristã. Propunha formar o homem como um todo nos seus aspectos físicos, intelectual, cívico e espiritual. A ênfase dessa concepção era a espiritualidade; o nacionalismo cívico; e a disciplina em uma perspectiva político-conservadora. Apontava para o caráter centralizador do Estado Integralista, com a função de “salvar as massas sem culturas” e os responsáveis pelo destino do Brasil deveria ser a elite integralista. Essa educação seria fracionada, na qual o povo seria doutrinado para disciplinar seu comportamento.

Dessa forma Barbosa, (2007), destaca que: a elite seria formada através de cursos específicos da ideologia integralista de modo a ter o controle do país. Assim, o Movimento Integralista aliou capital à educação através do prisma MORAL, CÍVICO e FÍSICO, o que estabelece uma visão reprodutora em relação à educação-ensino. As características desse ensino eram: – Definição na formação integral do homem com desenvolvimento dos aspectos individuais e sociais. – Fornecia cursos de alfabetização para todas as faixas etárias, cursos profissionais em alguns núcleos: curso de corte e costura, enfermagem, datilografia, taquigrafia, tudo em favor da propagação dos ideais integralistas. Junto aos cursos, os alunos aprendiam a ideia sagrada da Trilogia: Deus, pátria, Família. Mais tarde, essa proposta mudou a tática de educativa para a violência e, através da força, impor suas propostas, a fim de tomar o poder, o que ficou notável na Ditadura Militar Brasileira.

Conforme Rocha, (2011) a Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade foi um grande expoente do integralismo católico no Brasil. Para os tefepistas, os

ideais de modernidade seriam uma ameaça para a civilização cristã. A TFP foi reconhecida como um movimento católico conservador, que teve sua relevância no país, no qual não se pode questionar, criticar ou apresentar propostas, pois as leis de Deus estavam acima das leis dos homens.

Enquanto os anarquistas defendiam aspectos emancipadores da formação humana, os integralistas destacavam aspectos da formação humana de caráter mais conservador. Aceitar essa forma conservadora de educação seria fortalecer os interesses da elite dominante e, assim, dar abertura ao sistema capitalista, como bem destaca Rossi,

[...] os empresários têm clara preferência pelos regimes políticos conservadores mais autoritários que, com mão de ferro, sufocam as reivindicações populares, proíbem o funcionamento dos sindicatos, tornem ilegais os partidos reformistas e revolucionários e lhes ofereça o “povo” de mãos atadas para a exploração de seu trabalho, que será de molde a de tudo despojá-lo, em benefício do lucro das empresas (dos capitalistas) (ROSSI, 1978, p. 40).

Um movimento de grande repercussão na história da educação do Brasil foi o Movimento denominado de Escola Nova, que almejava a renovação do ensino e foi forte na Europa, América e no Brasil, ainda no primeiro quinquênio do século XX. O expoente máximo desse movimento na América foi o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey.

Tendo como um dos pontos centrais da escola nova a interação “educação e vida”, Dewey defendia que a educação deveria ser a própria expressão da vida de modo a dar conta de resolver os problemas emergenciais do indivíduo e, através da experiência atual, o ser extrairia tudo o que houvesse de bom para si, pois a escola tradicional fragmentava essa relação. Nesse sentido, Dewey destacava que:

*Educação é vida, não preparação para a vida.* – Muito antes que houvesse escolas, houve educação. E mesmo havendo escolas, e educação que alguém recebe antes de ir para a escola, a que recebe fora da escola, quando a frequenta e a que recebe depois de deixar a escola, sem dúvida, são bem mais importantes que a que nos fornecem os curtos ou longos anos escolares (BRASIL, 2010a, p. 61).

Dewey defendia a escola como comunidade de trabalho, o que significa escola ativa. Seria necessário formar o novo homem, como novos valores e atitudes, divergentes dos valores burgueses. Como resultado surgiria a expressão de uma educação integral com destaque para a cultura, arte, lazer, esporte e trabalho e propunha que a escola deveria ter como ponto de partida o processo do trabalho e não o trabalho produtivo, a fim de propiciar experiências para o desenvolvimento do aluno. De acordo com Dewey (1959), o trabalho apresentava, no núcleo do programa de estudos da sua Escola, o que ele chamou de



“ocupação”, ou seja, “um modo de atividade por parte da criança que reproduz um tipo de trabalho realizado na vida social ou é paralelo a ela”.

Nessa perspectiva, Silva e Ghiggi (2009), destacam que o papel do professor agora seria de facilitador de aprendizagem para o aluno, centro do processo de aprendizagem. Ao professor caberia provocar a curiosidade e não apenas transmitir o conteúdo, pois deveria valorizar a iniciativa e espontaneidade. O tempo e ritmo de aprendizagem de cada aluno deveriam ser respeitados com estímulo à pesquisa e produções acadêmicas. A prática e a democracia são importantes pilares nessa escola nova, pois a escola não é a preparação para a vida, mas como afirma o próprio Dewey, deve ser a própria vida. As escolas deveriam se tornar pequenas comunidades ativas. Aqui não vale mais apenas a dedicação à cultura, é preciso uma revolução das pessoas, de ideia.

Assim é que, em 1932, foi lançado um documento em defesa dessa escola: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um marco na história da educação brasileira, o Manifesto trouxe em si as marcas da defesa de educação integral pregada pelo mentor intelectual, Anísio Teixeira, que fez pós-graduação com o norte-americano John Dewey no período de 1927 a 1929. Influenciado por suas ideias pragmáticas, acreditava na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, com uma escola que proporcionasse às crianças um programa que oferecesse leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia.

Para Teixeira, a escola pensada devia se destacar no papel de transformar os grupos heterogêneos em comunidades sistematizadas e as cidades deveriam ser sinônimo de estrutura de sociedade. Assim, uma escola única deve buscar subsídios no território vivido pelas crianças, jovens e adolescentes para desenvolver as atividades e criar vínculos com a comunidade ao entorno, o que seria possível, através de atividades educativas complementares por meio de pesquisas, fora dos muros escolares, para consolidar a escola com o espaço da cidade. Espaços esses que podem ser constituídos por movimentos sociais e populares. Essa era uma das propostas da escola nova, uma educação integral como formação integral dos estudantes, através de projetos inovadores e interdisciplinares, com qualidade social necessária para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Dessa forma,

[...] o Manifesto dos Educadores [...] apregoava que o ensino público, pelo fato de ser obrigatório e gratuito, era democrático e possibilitava, de um lado, às camadas populares uma via de acesso à participação na vida econômica, de forma menos discriminante, mais justa, de outro, acenava com a possibilidade de participação

mais consciente, e de bases mais amplas, afirmando, pois o aspecto social da educação, conclamando o estado a assumir seus deveres democráticos de *mantenedor do sistema escolar*, entendendo-os a todos, indiscriminadamente (FAZENDA, 1985, p. 44, grifo da autora).

Conforme Ribeiro (1986), entre os anos de 1948 e 1952 a expansão urbana em São Paulo ocasionou o déficit de vagas nas escolas. Pressionado pelas mobilizações sociais, o governo foi forçado a construir 140 unidades como escolas, parques infantis, bibliotecas e teatros. As escolas eram divididas em conjuntos de ensino, administração e recreação em terrenos amplos e interligados por alpendres, seguindo o modelo da escola Parque de Salvador<sup>9</sup>. Esse modelo de escola desencadeou a construção de outras escolas, como décadas mais tarde, os Centros de Educação Unificados - CEUs, em São Paulo.

Com os princípios da educação nova, Anísio Teixeira, quando foi secretário de Educação do Estado da Bahia, implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na década de 1950, um projeto ousado e entusiástico que ampliaria o sistema público de educação, com a utilização de muitos espaços e possibilidades de aprendizagem. O Centro-Parque com quatro escolas-classe de nível primário funcionava em dois turnos, com vistas a atender 1000 alunos. Uma escola parque com sete pavilhões para as práticas educativas no contra turno da escola-classe, onde a criança permanecia o dia completo. Esse era o modelo piloto para a implantação de outras escolas no Brasil (RIBEIRO, 1986, p. 42).

No entanto as oscilações políticas impediram a continuidade do projeto. Como bem destaca Freire, o grupo que detém o poder sempre consegue manipular a massas populares, assim,

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quando mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras. (...) A manipulação se faz por toda série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra (FREIRE, 2006, p. 167).

---

<sup>99</sup> A concepção da ESCOLA PARQUE é o desenvolvimento completo do aluno, numa visão holística de educação. Nesta proposta educacional, ele deve desenvolver o senso de responsabilidade, de ação prática e de criatividade. A primeira unidade da proposta "ESCOLA PARQUE" foi instalada na Bahia, em um bairro carente de Salvador, em uma escola mantida pelo poder público. Essa instituição funciona até hoje com o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro e é reconhecida pela UNESCO como modelo educacional. Além desta unidade na Bahia, Anísio Teixeira elaborou, em 1957, o plano de sistema escolar de Brasília, onde instalou várias outras unidades da ESCOLA PARQUE. Disponível em: [http://www.escolaparque.g12.br/atendimento/pdf/historia\\_nome\\_eparque.pdf](http://www.escolaparque.g12.br/atendimento/pdf/historia_nome_eparque.pdf).

Paulo Freire defendeu uma educação integral na visão popular e transformadora e associou escola cidadã à cidade que educa na sua interlocução com as pessoas que ali convivem. Assim, todas as políticas públicas devem estar voltadas para uma gestão popular, num ato político da reflexão, comprometida com a educação dos cidadãos que ali convivem. Nesse sentido “O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas, também, com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.” (FREIRE, 1997, p. 114).

Com a construção da cidade de Brasília, que representava a integração nacional no contexto do desenvolvimento, presidindo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais –, Anísio Teixeira foi convidado, juntamente com Darcy Ribeiro e outros educadores brasileiros, para coordenar a Comissão responsável em criar o Plano Humano de Brasília, pois o presidente na época, Juscelino Kubitschek de Oliveira, almejava um sistema de educação elaborado para se tornar o modelo educacional para todo o país. A Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica de Brasília foram criados como parte do referido Sistema Educacional.

O Plano de construções escolares de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira e sua equipe, previa para a educação elementar um modelo de Educação integral referenciada na Escola Parque de Salvador, com modelo mais moderno, tanto na infraestrutura, como na área educacional. O processo de escolarização seria construído no interior de cada quadra, a fim de serem acessíveis às crianças da comunidade. Os prédios construídos seriam: um Jardim de Infância com quatro salas, para atender em dois turnos a clientela de 4 a 6 anos de idade, a 160 crianças. Uma Escola Classe, com oito salas, para atender em dois turnos a 480 alunos, com idade entre 07 a 14 anos, divididos em turmas de 30 alunos. Complementando simultaneamente a formação, para cada grupo de quatro quadras seria construída uma escola-parque, um complexo educacional local, para atender em dois turnos a aproximadamente 2000 alunos de 4 escolas – classe, em iniciação para o trabalho (aos alunos de 07 a 14 anos). Teriam também as oficinas de artes industriais; atividades artísticas, físicas, recreativas e sociais com jornada de 8 horas diárias e intervalo para almoço. Seria o que Anísio Teixeira denominou de “universidade infantil”, onde a própria vida aconteceria, educação integral e em tempo ampliado, com diversas funções e objetivos, atendendo às necessidades específicas de ensino e educação, de vida e convívio social (MOLL, 2009).

Essa estrutura daria atenção ao acesso seguro de todas as crianças à escola. Teixeira tecia críticas à educação tradicional, pois a considerava ineficiente, seletiva e não cumpria

com seu papel social, por isso acreditava numa educação única para todas as crianças, independente de raça, cor, condição financeira ou religião. A escola parque era composta de um bloco principal, com salas de aulas e o Bloco de Auditórios e de Oficinas. Existia um pavimento superior com as salas ambientes para artes plásticas, músicas e a biblioteca. O auditório e as oficinas ficavam no térreo, que contavam com dois salões para oficinas, laboratórios e almoxarifados. Tinha ainda jardins, palco, local para a platéia, área esportiva, piscina, quadra, vestiário, e lavanderia.

Houve morosidade na liberação dos recursos financeiros para a construção e aprovação dos projetos, no entanto o projeto foi estendido para toda cidade de Brasília, inclusive às cidades operárias. Ao contrário da Escola Parque de Salvador, construída numa área de concentração de extrema pobreza, em Brasília, as Superquadras foram habitadas pelos filhos de altos funcionários, deputados, senadores, comerciantes, enquanto os filhos das camadas mais pobres ficaram em acampamentos, no entorno das Escolas Parques e poucos desses alunos frequentavam as escolas pensadas por Teixeira como modelo para a uma escola cidadã e democrática. Aqui, mais uma vez, a desigualdade se instalou (PEREIRA e ROCHA, 2011, p. 2).

A necessidade de manter os desníveis sociais teve, [...] na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar e manter privilégios de classes, apresentando-os ela mesma como uma forma de privilégio quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho (ROMANELLI, 2001, p. 24).

Conforme Pereira e Rocha (2011), em meio às dificuldades, improvisos e atropelos, professores de diversas regiões do Brasil e alunos, na sua maioria de “elite”, em maio de 1960 iniciam suas aulas nas Escolas Parques. Estas contavam com poucas crianças das classes mais necessitadas, como afirmado anteriormente. O proletariado não teve condição de morar nas superquadras e, mais uma vez, a escola que seria piloto para o sistema educacional brasileiro se reduziu apenas aos habitantes de melhor poder aquisitivo, fato que tornou algumas propostas de oficinas inoperantes, estas, a princípio, pensadas para os filhos dos operários e construtores.

Complementando, Rossi, afirma que:

[...] um projeto de ampliação da educação escolar pode tornar-se inteiramente compatível com um arranjo econômico que torne os ricos ainda mais ricos e agrave a situação dos pobres. Não é afinal na educação que se encontrará a solução para os problemas da desigualdade e miséria, cuja solução não se poderá obter sem alterar a distribuição da riqueza e da renda, pela alteração das relações sociais de produção (ROSSI, 1978, p. 37).

Quanto aos professores, dava-se prioridade aos especialistas, pois esses entendiam de uma única área, qualificados pelo INEP e /ou SENAI<sup>10</sup>. Dentre esses, alguns tiveram as primeiras experiências na Escola Parque de Salvador e utilizavam novos métodos de ensino, a partir de inserção dos alunos na iniciação à pesquisa, através de experimentos e vivências no entorno das Escolas.

Para Teixeira, o tempo formava o hábito de vida e a participação organizada através da escola comunidade, para o que eram necessários materiais pedagógicos inovadores e professores capacitados com habilidades adequadas. Era uma escola de professores e alunos de tempo integral, onde todas as atividades aconteciam de forma coletiva e monitorada pelos professores, com resultados individuais para que pudesse enfatizar a criatividade da criança e/ou do jovem.

Um diferencial nessa forma de educação era a integração entre a Escola Classe e a Escola Parque, nas quais as atividades e dúvidas dos alunos eram sanadas no espaço escolar, para que este pudesse usufruir de momentos livres com a família enquanto estivesse em casa. Essa escola tornou-se referência para a comunidade local, com eventos e culminâncias das atividades produzidas pelos alunos e, nesse sentido, a comunidade almejava outros espaços educativos como este em vários pontos do Distrito Federal. No entanto, com a mudança de governo, a proposta enfraqueceu-se, o poder público não se interessou em dar continuidade a esse modelo de escola. Houve redução da jornada de trabalho dos professores e da permanência dos alunos na escola.

As condições infra estruturais no momento eram de manutenção sob controle de uma massa de trabalhadores alfabetizados, que a industrialização requeria e a ordem legalizava pelo contrato. Quanto às necessidades reais do contexto, elas eram mascaradas pela promessa de desenvolvimentismo de que só se beneficiaria a burguesia associada ao capital estrangeiro aqui aplicado em grandes somas (FAZENDA, 1985, p. 45).

Com o aumento das matrículas, a escola parque começou a atender em dias alternados e a um número maior de alunos. De um número inicial de 23 escolas, apenas cinco foram construídas e a preocupação maior era com a quantidade na educação e não com sua

---

<sup>10</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- Criado em 22 de janeiro de 1942, pelo Decreto Lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas, o SENAI surgiu para atender a uma necessidade premente: a formação de mão de obra para a incipiente indústria de base. Já na ocasião, estava claro que sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o País. Euvaldo Lodi, na época presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), e Roberto Simonsen, à frente da Federação das Indústrias de São Paulo, inspiraram-se na experiência bem-sucedida do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional e idealizaram uma solução análoga para o parque industrial brasileiro.

qualidade. Desta forma, a formação do cidadão ficava para segundo plano, o que seria cômodo para calar a voz do povo, pois, “quer no campo concreto das relações de produção, quer na área ideológica, a educação pode ser importante instrumento das classes dominantes, em sua luta permanente pela manutenção e reprodução de seu domínio sobre as demais” (ROSSI, 1978, p. 41).

As propostas de atividades desse modelo de escola eram divididas em seis blocos agrupados ao entorno de uma praça central com biblioteca, piscinas, campos, salas para os grêmios, refeitórios, com as seguintes modalidades educativas: curso geral prático comum, para a maioria ou para todos os alunos, com cultura geral, dando ênfase à língua vernácula e literatura brasileira, matemática, ciências físicas e sociais aplicadas. Cursos avançados com línguas estrangeiras para quem sentisse interesse ou para os que tivessem habilidades para tais atividades. Cursos técnicos para os alunos que visassem à formação tecnológica. O ensino médio foi pensado de forma extensiva e educação de dedicação integral. Com isso, o sujeito poderia desenvolver suas capacidades humanas.

A educação brasileira, em especial nas Escolas Parques de Brasília acontecia de forma parcial quanto à oferta, sem organização e pouco tempo diário na escola. Nesse período, no entanto, ainda havia democracia no Brasil, que logo seria interrompida pelo Golpe de 1964.

A partir dos anos 60, com o Golpe Militar, o Brasil sofreu com a fragmentação da vida social, o individualismo, a organização para o trabalho e a tecnologia, e ideias influenciadas por políticas internacionais, aprofundando o capitalismo na perspectiva de colocar o Brasil na dependência do capital internacional e, com isso, a educação é usada basicamente para esses interesses. A educação agora é condição para o desenvolvimento social e econômico e a escola transforma-se, simplesmente, em fábrica para atender à classe dominante.

De acordo com Romanelli (2001, p. 193), “[...] o empresariado não só se apoiou no poder público, como também o apoiou”. A reorganização do sistema educacional brasileiro foi entregue pelo MEC aos técnicos oferecidos por acordos feitos pelos Estados Unidos, com as despesas custeadas pelo governo brasileiro. Nesta ótica, a educação foi estruturada pelos acordos MEC/USAID (*United States Agency for International Development*) em todos os níveis através das leis 5540/68, que reestruturou o Ensino Superior, e 5692/71 que modificou o ensino primário transformando-o em 1º grau e o ensino de nível médio em 2º grau, com propostas muito diferenciadas das até então existentes no período que se caracterizou como nacionalista.

Destaca-se esta época como uma das mais negras da história política brasileira, o regime ditatorial civil-militar. Complementando, Romanelli afirma que “[...] Daí para frente a

internacionalização da economia brasileira já não podia mais coincidir com a política de massas e com os apelos do nacionalismo” (2001, p. 193). Durante o regime militar e época do “milagre econômico” na década de 70, tentaram as escolas polivalentes, com recursos internacionais através da assinatura dos acordos da MEC/USAID, por meio dos quais foram disponibilizados recursos financeiros, oriundos dos Estados Unidos, destinados à educação brasileira. A criação das referidas escolas faz parte da reforma educacional prevista na Lei nº 5.692/71, que reformulou os ensinos de 1º e 2º graus, tornando este último obrigatório na forma de profissionalização. Essa reforma foi aceita em unanimidade, por todos os setores da sociedade que se encontravam amordaçados, com a promessa de desenvolvimento no país através da educação.

Como se pode visualizar [...], a palavra de ordem foi a econômica e a premissa do aluno enquanto pessoa a ser formada, enquanto indivíduo a ser trabalhado, é substituída por : produtor, consumidor, portador de mão de obra qualificada para determinada indústria, palavras que se repetem e se consolidam na Reforma de 1971 [...] (FAZENDA, 1985, p. 53).

A partir do ano de 1984 o Brasil inicia um período de democratização e reorganização da sociedade com a abertura política, mas não houve alteração da proposta educacional instituída pela ditadura. Surgem então as mobilizações em torno da nova Constituição Federal, com participação da sociedade civil organizada, onde foram discutidas políticas públicas voltadas para a educação. Em 1988, a Constituição é aprovada com várias iniciativas cidadãs e aberturas para a inovação em todos os setores da sociedade, dentre eles, a educação. Dentre os princípios da Constituição Federal de 1988, se salienta a gestão democrática e a permanência do aluno na escola, o que se constituiu uma grande inovação pelo processo descentralizador do Estado nesta perspectiva.

O cenário agora é da dinamização do novo modelo de educação para o Brasil, com destaque para a gestão democrática, participação popular, ênfase aos direitos sociais e cooperação entre União, Estados e municípios. No entanto, somente a partir dos anos 90 com a aceleração das tecnologias e da globalização, a educação entra em pauta, mais com aspectos econômicos, pois assim como os governos anteriores, acreditava-se que o desenvolvimento seria a reinserção do Brasil nos debates internacionais. Começa, então, a discussão acerca da Nova Lei de Diretrizes e Bases e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente e, com estes documentos, a ideia de educação integral e de escola de tempo integral.

Não basta apenas falar em ampliação de tempo escolar e discutir a educação integral, é preciso analisar a forma de educação oferecida às crianças, pois não basta fazer a mesma

escola em mais tempo. Deve-se, sair da escola que forma cidadãos e pensar numa escola que se preocupa com a formação de estudantes críticos e conscientes de sua importância na construção e das novas gerações. A seguir far-se-á uma análise entre a escola capitalista e a escola crítica, baseada nas ideias de Gramsci.

## 2.1 DA ESCOLA CAPITALISTA À ESCOLA CRÍTICA

Não basta a luta apenas teórica, é preciso políticas práticas e construções verdadeiras, ou seja, revolucionar as ideias. Assim, de forma crítica, Gramsci foi além do pensamento de escola capitalista, pois ele viu na escola unitária uma escola crítica, na qual o trabalho como norteador educativo não significa apenas a ideia do “aprender fazendo”, o ensino tecnicista que acaba sintetizando o ideal educativo da sociedade elitista.

A proposta de escola unitária fundamenta-se na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual. Assim, como um teórico revolucionário, Gramsci preconiza uma educação capaz de transformar a sociedade capitalista, onde as relações sociais nas quais os alunos estão inseridos são objetos de ação educativa, conforme Nascimento; Sbardelotto (2008). Dessa forma, o educador deve levar em consideração o contexto social do aluno, valorizando o saber popular, através de uma escola unitária que proporcione a todos os alunos as mesmas condições de absorção de conhecimentos, sem distinção de classe social, etnia ou credo. Já não basta à educação ser a própria vida, sem uma visão crítica de cidadania. É preciso transformar a sociedade capitalista através de um sujeito crítico, reflexivo e revolucionário.

Para a formação humanística na escola unitária é necessária uma formação que permita a compreensão e apropriação de fundamentos científicos, artísticos e tecnológicos do conhecimento, o que contribuirá para a formação integral e emancipação do cidadão. Dessa forma Gramsci acreditava que:

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118).



Assim, Gramsci pregava que não bastava à escola ser única e igual para todos, era necessário proporcionar acesso ao ensino e permanência como sucesso para todas as crianças, onde a educação deveria ser realizada de forma crítica e não alienada. Essa era uma educação fundada nas ideias de Marx, que vinha para substituir a educação pragmática e capitalista através de uma educação emancipadora e reflexiva.

Marx lançou as bases da nova educação que, centrada no princípio pedagógico do trabalho, deveria substituir a educação capitalista, comprometida com o sistema de exploração a que serve. Mas o próprio Marx adverte contra os que esperam transformar o mundo pela educação, lembrando que antes disso, os próprios educadores precisam ser educados (ROSSI, 1978, p. 100).

Já não basta mais cumprir a carga horária em sala de aula, é preciso utilizar de forma diferente e aperfeiçoar o tempo que se dispõe.

Na perspectiva de uma escola mais progressista, já se pensava na busca por novos territórios, ir além dos muros das escolas, espaços e conhecimentos que integrassem saberes e atividades que fortalecessem a formação integral. Não bastava mais cumprir horários, alunos apenas ouvir e professores transmitir conteúdos.

O livro-ponto, a permanente vigilância sobre os atrasos do início ou a antecipação do término de aulas, sobre a dispensa de alunos ( consubstanciando o culto ao relógio”, através do qual o que passa a ser importante é que professor e alunos estejam na sala de aulas, e não o que estejam fazendo lá), completam, em geral, essa atmosfera de dedicação à cultura ( ROSSI, 1978, p. 122).

Nessa perspectiva, não cabe mais “Falar da realidade como o algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (FREIRE, 2006, p. 65). Moll reforça essa ideia quando se refere ao Manifesto dos Pioneiros quanto ao desejo de uma escola diferente.

O desejo de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, gestada já nos idos da década de 1920, que aproxima educação, arte, ciência, vida e transformação da sociedade, expresso no contundente Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, sucumbe o silêncio que, de alguma forma, encontra ancoradouro em um caldo de cultura autoritário presente nas entranhas da instituição escolar. (MOLL, 2013. p. 43)

Acreditando na reinvenção do mundo e na boniteza da capacidade de imaginar, criar, agir e transgredir, Paulo Freire (2006), preocupou-se em elaborar uma pedagogia significativa, numa visão de educação crítica, transformadora e libertadora, acreditando num ser humano inacabado e aberto, social e político, que se constrói nas relações com os outros

homens. Dessa forma, o homem é, portanto, um ser capaz de interpretar o mundo e reinventá-lo.

Santos Neto (2009), nos lembra que na obra póstuma, *Pedagogia da Indignação*, Paulo Freire faz importantes observações relativamente à concepção de mundo pós-moderna que não vê mais as ideologias, a luta de classes e que, portanto, favorece um processo educativo despolutizador e, portanto, contrário ao desenvolvimento da cidadania. “A educação para hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolutização da educação quanto hoje” (FREIRE 2000, p. 95), Dessa maneira Freire prega, portanto, que é possível aos professores participarem de forma positiva na construção de uma educação na/para cidadania, um processo árduo, mas um tanto possível.

## 2.2 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS ATUAIS DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Nesta parte do trabalho serão apresentadas algumas experiências já vivenciadas em municípios com a proposta de escola de tempo integral na perspectiva de educação integral no Brasil, pós- Constituição Federal de 1988 e LDBEN/1996. Entre elas a educação em cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul. Vale ressaltar que essas foram consideradas iniciativas bem sucedidas de escola em tempo integral, por isso vale apresentar aa seguir.

Santos, (2009), destaca que nos últimos anos da década de 1980 e nos primeiros anos de 1990, São Paulo implantou uma proposta de Educação Integral, denominada Programa de Formação integral da Criança- Profic, utilizando os espaços das escolas e demais instituições parceiras para realizar suas atividades, visando à redução de gastos e maximização dos espaços já existentes na comunidade. Conforme Cella (2010), as atividades eram oferecidas através de projetos complementares como esporte, artes e recreação que visavam à formação integral e em tempo ampliado. Esse programa foi interrompido por falta de investimentos e questões políticas. Ao assumir a prefeitura de São Paulo, no pleito de 2001-2004, Marta Suplicy desenvolveu um projeto educacional unificado que seria o sonho de uma escola única, onde educação, cultura e lazer fossem interligados e atendessem às classes populares, no entorno das escolas.

Essa proposta representava uma contradição aos interesses capitalistas e neoliberais vigentes na época. Denominando-se, foi um projeto modelo de gestão, por ser intersecretarial, pois integrava as Secretarias de Educação, da Cultura e do Esporte, assim como contava ainda

com a parceria das Secretarias Municipais de Assistência Social, da Saúde, Transporte e Infraestrutura e Urbanismo, Segurança Urbana e das Subprefeituras, somando ao que se denomina de intersetorialidade<sup>11</sup>. Permitia, ainda, a aproximação do poder público às comunidades locais para atender suas necessidades de forma integral.

Construídos com o objetivo de oferecer atividades intelectuais e práticas, como música, teatro e dança, artes aplicadas, industriais e plásticas e também jogos, recreação e ginástica, funcionariam ao longo do dia, de modo a tornar-se integral e em tempo integral.

De acordo com Ribeiro, (2006), o projeto arquitetônico aproveitou-se do modelo da escola parque implantada por Anísio Teixeira nos anos 50 em Salvador. Em São Paulo, se denominaria “praça de equipamentos”. O texto referência para o debate nacional, organizado pela professora Jaqueline Moll 2009, apresenta uma discussão acerca da estrutura física dos referidos centros que foi construída da seguinte forma:

1. Centro de Educação Infantil (crianças de 0 a 3 anos);
2. Escola Municipal de Educação Infantil (crianças de 04 a 6 anos);
3. Escola Municipal de Ensino Fundamental (crianças de 07 a 14 anos) durante o dia e Educação de jovens e adultos à noite;
4. Conjunto esportivo, com quadra coberta, salão de ginástica e piscina;
5. Conjunto cultural, com teatro, cinema, biblioteca, salas de oficinas e rádio comunitário.
6. Centro Comunitário, para atividades da comunidade e padaria com cursos profissionalizantes;
7. Tele centro, para uso dos alunos e da comunidade.

O funcionamento dos centros se dava todos os dias da semana das 6h30min. às 23h30min. Nos finais de semana a programação era variada de acordo com os interesses da comunidade. O planejamento, avaliação e apresentação de novas atividades eram realizados às segundas-feiras. Assim, os CEUs cumpriam sua função – ser utilizados por todos da comunidade que, juntamente com educadores e educandos, dialogavam semanalmente para verificar as necessidades da comunidade e programar novas atividades ao currículo. (PINHEIRO, 2009). Dessa forma, “previu-se também que os CEUs deveriam ser utilizados por toda a comunidade, não só pelos alunos matriculados nas unidades educacionais que os compunham” (CANGUSSU, 2010, p. 26).

---

<sup>11</sup> Dicionário Aulete Digital: envolve diferentes setores, especialmente de atividades. Tfp.

Cangussu (2010) discorre ainda que essa proposta foi discutida ainda na gestão de Luiza Erundina, por Paulo Freire, quando foi Secretário Municipal de Educação e tinha a proposta de humanizar os espaços dos prédios escolares, diferente dos padrões dos anos 70 e 80. O objetivo era tornar os espaços comunicáveis e ambientizados, a fim de melhorar as relações entre servidores, alunos e comunidade. Vale ressaltar que Freire pensava a educação de forma humanizada, popular e transformadora, aliada à escola cidadã e educadora. Dentre os educadores que contribuíram para que a implantação dos CEUs fosse voltada à concepção de cidade educadora, cita-se também o economista, ex-ministro da Educação e atual prefeito de São Paulo, Fernando Haddad. “Em 2004 a cidade de São Paulo candidatou-se para participar da rede das cidades educadoras e apresentou o Projeto CEU como exemplo concreto de construção na cidade educadora” (GADOTTI, 2006, p. 1).

Assim, os Centros de Educação Unificados se tornariam referência para os bairros, onde os espaços seriam utilizados para complementação da educação da criança e da comunidade local.

Coelho (2009), destaca que, para enfatizar a primeira experiência genuinamente brasileira acerca da Educação Pública de Tempo Integral, os CIEP's, foram criados no Rio de Janeiro nos dois mandatos de Leonel Brizola. Idealizados por Darcy Ribeiro, a partir da proposta de Anísio Teixeira e arquitetadas por Oscar Niemeyer. Maurício (2006) aponta que essa foi uma experiência polêmica, por se tratarem de obras rebuscadas e terem sido construídas 500 escolas, denominadas de “Escola Integral em Horário Integral”. Um projeto com estruturas e propostas educacionais inovadoras, porém, apresentou suas fragilidades, dentre as quais podem ser citadas: questões político-partidárias; custo muito alto e sem transparência nas prestações de contas; proposta pedagógica não sistematizada; problemas na localização; atendimentos a interesses particulares e nem sempre da comunidade. A implantação não condizia com o diagnóstico levantado na época da construção dos prédios. Como nem todas as escolas do Estado cumpriam com as quatro horas mínimas diárias tornaria inviável a ampliação do tempo escolar naquele momento. Ademais, o CIEP tinha um custo triplicado por aluno/ano se comparado com as escolas convencionais.

Acredita-se que por seu caráter inovador, polêmico e comprometido com a escolarização das crianças das classes populares, os CIEPs tiveram sua descontinuidade na maioria das unidades escolares, mas sucesso em muito poucas, pelo menos nas que se colocavam no contexto de uma comunidade mais populosa e solidária.

De acordo com Cavaliere e Coelho (2003), muitas unidades dos CIEPs foram municipalizadas. Das dificuldades apresentadas constam-se dados estatísticos falhos e forte conteúdo político partidário, o que faz acreditar que esteja ligado à origem e ainda às diferenças entre as propostas pedagógicas entre os CIEPs da rede estadual e os Centros municipalizados.

Assim, apenas os centros com atividades consolidadas permaneceram funcionando, na maioria das vezes, tornarem-se escolas inoperantes. Ainda de acordo com Cavaliere e Coelho (2003), OS CIEP's tornaram-se exemplos para crianças sem cuidados familiares ou semimarginalizadas. Outro fator agravante para a fragilização dos CIEPs foi a forma de escolha dos diretores, poucos por eleição direta, muitos se davam por indicação política, e a grande maioria eram diretores novatos, sem experiência de docência.

A proposta arquitetônica de uma escola aberta, democrática concebida por Oscar Niemeyer, esbarrou na realidade de miséria e abandono das localidades em que tais escolas foram construídas, na falta de manutenção e na carência de profissionais para ocupar e gerir um espaço com inúmeras possibilidades (CAVALIEIRE; COELHO. 2003, p. 159).

Neste contexto, o resumo atual foi a redução do tempo ampliado, ainda nos anos 1994/1995, o que, conforme Cavaliere e Coelho (2003), deu-se pela desarticulação do próprio governo. Assim, os centros tronaram-se esvaziados ou superlotados, tendo em vista fatores como a localização ou descasos pelo poder público. Como resultado,

[...] os Cieps estão esvaziados, não havendo justificativa para a manutenção daquela grande estrutura. Tudo indica que a idéia é um subproduto da instável trajetória dessas instituições escolares que períodos de abandono e políticas intermitentes, não correspondendo à realidade efetiva da maioria delas (CAVALIEIRE; COELHO, 2003. p. 16).

Embora tenha sido uma iniciativa polêmica, o projeto dos CIEP serviu de base para a implantação do Centro de Atenção - CAIC, nos anos 1990, durante o governo de Fernando Collor e, posteriormente, Itamar Franco que, como parte das políticas sociais do governo, criou o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente - PRONAICA, anteriormente, chamado de Programa Minha Gente, com marca assistencialista, integrando ações de saúde, educação, assistência e promoção para melhorar a condição de vida das crianças em situações de vulnerabilidade. Era elaborado, construído e equipado pelo governo federal e a manutenção ficava a cargo dos governos estaduais e municipais (SOBRINHO e PARENTE, 1995).

O PRONAICA foi um programa pensado para superar as carências de crianças e adolescentes, através de integração dos serviços para atendimento integral, com a participação da comunidade. Com pressupostos de inovar e flexibilizar na emergência de reverter as condições de vida de crianças e adolescentes em situação de risco, tinha como objetivos: melhorar a condição educacional da população em situação carente; difundir a pedagogia da escola integral; reduzir a taxa de mortalidade infantil; reduzir o nível de violência contra as crianças; a promoção social da clientela atendida. Na visão de Gadotti (1993, p. 32), estes espaços “não são apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário”.

Para Sobrinho e Parente (1995), a proposta inicial teve como meta a construção de cinco mil Centros para atender mais de cinco milhões de crianças de 1ª grau<sup>12</sup>, creche e pré-escolas, de idade entre 0 a 14 anos, em tempo integral, com oficinas de iniciação para o trabalho, assistência médica e dentária. Entre os anos de 1992 e 1993, apenas 423 prédios foram construídos em todas as regiões do Brasil, com maior concentração no sudeste e nordeste, seguido do sul, centro-oeste e o norte, este pouco beneficiado. Já em 1992 o formato inicial havia mudado dando continuidade ao atendimento integral às crianças, no entanto com pedagogia diferenciada. Muitos prédios tiveram as instalações abandonadas ou utilizadas para outros fins e outros foram cedidos para os Estados ou municípios. A descontinuidade, na maioria das vezes se dava por cunho político.

De acordo com dados dos fascículos Territórios Educativos da Série Programa Mais Educação, outras experiências foram implantadas no Brasil a partir de 1990, tendo como base os princípios da “Cidade Educadora<sup>13</sup>,” defendida pela primeira vez por Edgar Faure em seu relatório elaborado para a UNESCO, ainda em 1973, no qual defendia que a cidade poderia ser espaço para interagir com a escola a partir de várias ações pedagógicas. Daí o movimento se espalhou por várias partes do mundo e em 1990, durante o Primeiro Congresso

---

<sup>12</sup> Denominação dada pela política educacional do Golpe Militar de 1964 para a escola primária através da Lei 5692/71, incluindo 8 anos de escolaridade, hoje denominado Ensino Fundamental com 9 anos de escolaridade pela LDB 9394/96.

<sup>13</sup> Cidades Educadoras começou como um movimento em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida os habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a Carta aprovada das Cidades Educadoras. Mais tarde, em 1994, o movimento foi formalizado como o III Congresso Internacional em Bolonha. Disponível em: <file:///C:/Users/Sueli/Downloads/apresentacoes\_rede\_brasileira\_cidades\_educadoras.pdf>.

Internacional das Cidades Educadoras-AICE, em Barcelona/Espanha, que congregou cidades da Europa e América, foi aprovada a Carta das Cidades Educadoras, revisto em Bolonha em 1994 e em Gênova em 2004.

Ao discutir a importância dos espaços educativos, Setubal e Carvalho (2012) destacam que essa carta determina que todas as cidades, independente da dimensão, possuem ao entorno da escola, funções pedagógicas. A AICE é responsável pelo suporte e monitoramento das cidades educadoras, como fazer a adesão, divulgar as experiências e apoiar e acompanhar as atividades da cidade sede do Congresso Internacional das Cidades Educadoras - CICE, que acontece de dois em dois anos. Em 2014, o Congresso foi realizado no mês de novembro, em Barcelona. Dentre as cidades educadoras do Brasil, São Paulo sediou o evento em 2008. Hoje o movimento conta com mais de 460 cidades educadoras em 36 países. A primeira cidade educadora do Brasil foi Porto Alegre, mesmo antes do I Congresso Internacional, quando em 1989 pensou em todos os espaços da cidade como possibilidades educadoras, no seu planejamento participativo, o que se pode confirmar na Carta das Cidades Educadoras.

Através da cidade educadora, na qual a educação assume novos espaços, tempos e parcerias é possível congrega todas as dimensões da criança, jovens e adolescentes. É convocar a cidade a ser reinventada, é torná-la cidadã e fazer educação de fato integral. Dentre as razões para se pensar na cidade como um espaço que dialoga com a escola, no acordo firmado em 1990 e revisto em 1994 e em 2004 foram propostos três grandes desafios:

[...] Estes são os grandes desafios do século XXI: **Primeiro** investir na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. **Segundo**, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. **Terceiro**, conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento (Carta das cidades educadoras, 2004. Grifo nosso).

Portanto, a cidade não deve ter apenas o “mercado” como finalidade separada da Cidadania. Esta apenas será educadora se for capaz de formar cidadãos críticos e capazes de dialogar com todos os espaços disponíveis na sua comunidade. Dentre os princípios desse movimento a cidade deve: trabalhar a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial e priorizar a formação de valores. Para Gadotti, “precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com

ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o **espaço das diferenças**. A diferença não é uma deficiência, é uma riqueza” (GADOTTI, 2006, p. 5. Grifo do autor).

A sede do projeto funcionava na antiga oficina de cerâmica na Vila Madalena, próximo a um beco e uma praça abandonada. O projeto envolveu crianças, jovens e adolescentes do bairro, através de criatividade e interação com a comunidade. O bairro-escola da Vila Madalena baseia-se em duas hipóteses.

1. O ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir em seu meio.
2. A educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresas, organizações sociais, associações de bairro e indivíduos capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade. (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2006, p. 10).

Nesse sentido, na Vila Madalena os espaços abandonados foram recuperados e a comunidade, inclusive os comércios, aderiram à proposta, que posteriormente se expandiu e as aulas aconteceram, também, em outros bairros da cidade.

As aulas passaram a acontecer nos mais diferentes lugares, alguns mais convencionais, como uma oficina de invenção de brinquedos, escolas de circo e de teatro, outros bastantes improváveis, como bufês, ateliês de artesanato, estúdios e restaurantes. Além disso, foram feitos convênios com médicos e terapeutas que começaram a acompanhar o desempenho dos alunos (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2006, p. 11).

Organizaram ainda as trilhas educativas<sup>14</sup>, visto que o bairro-escola transformou o entorno em laboratórios da escola, tornando possível o tempo, espaços e conteúdos escolares, contando também, com os educadores comunitários, que seriam os articuladores entre a escola e a comunidade.

A cidade aprendiz trabalha a partir de três dimensões:

**LABORATÓRIO VILA MADALENA / RECURSOS FORMATIVOS:**

Desenvolvimento de metodologias a partir da realização de projetos educacionais que utilizem artes, comunicação, tecnologia, expressão oral e escrita e integram crianças, jovens, adultos e comunidades.

**LABORATÓRIOS EXTERNOS:** Apoio à implementação das metodologias desenvolvidas em outros contextos e municípios, por meio da formação de educadores comunitários e do fomento à construção de redes que integrem e articulem políticas públicas e potenciais locais.

**CENTRO DE FORMAÇÃO:** Disseminação das metodologias em larga escala, através de publicação de materiais de referência e à promoção de cursos de

---

<sup>14</sup> São percursos pelos quais o processo pedagógico se estende, extrapolando a sala de aula e incluindo praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias, entre outros. O conceito criado pela Cidade Escola Aprendiz pressupõe que o aprendizado pode acontecer em qualquer lugar.



especialização para gestores e educadores, a partir de um currículo de formação baseado nas experiências dos laboratórios e de outras cidades e países que trabalham sob a ótica da educação comunitária (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2006, p. 11).

Desse modo, se confirma o que Anísio Teixeira pregava sobre a educação para todos por meio do despertar, pensar, realizar, interagir através da participação e integrar com a experiência de vida de cada aluno. Dessa forma as experiências do Bairro-escola constam nas boas práticas da AICE e da ONU – Organização das Nações Unidas, pois conforme a proposta da cidade educadora, a Vila Madalena vê o entorno como possibilidade para ensinar através da interação entre a cidade e a escola. Dessa proposta, surgiram outras em várias partes do Brasil, dentre as quais citam as experiências de Nova Iguaçu - RJ e Belo Horizonte - MG, bem como o Programa Escola Aberta<sup>15</sup> do Ministério da Educação, que comungam dos princípios das Cidades Educadoras.

Com a finalidade de atender o princípio do direito à educação integral disposto na Constituição Federal de 1988 e também os Artigos 2º e 22º da LDB 9394/96, a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu/RJ implantou o Projeto Bairro-Escola, no qual utiliza outros espaços e atividades culturais e esportivas, no contra turno escolar, com o estabelecimento de parcerias locais. Todas as atividades acontecem no entorno da escola. Essa experiência se estendeu para outras escolas e bairros da cidade.

O Bairro-escola funciona com ações conjuntas da Secretaria Municipal de Cultura, Esporte, Educação, Infraestrutura e Urbanismo, Assistência Social, voluntários da comunidade e as Universidades. Nessa perspectiva, todos trabalham juntos em prol da melhoria de vida dos seus habitantes.

Seguindo os passos da cidade educadora, Belo Horizonte - MG também ousou em 2006 com um projeto piloto chamado “Escola de Educação em Tempo Integral” - PROETI, com o objetivo de disponibilizar espaços e propostas socioeducativos que proporcionassem o desenvolvimento integral e a interação da comunidade estudantil por meio da realização de experiências inovadoras na área do esporte e lazer, a fim de possibilitar a melhoria da qualidade de vida e a inclusão social, ou seja, seria uma alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora e igualitária.

---

<sup>15</sup> O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno (MEC).

De acordo com dados do site<sup>16</sup> do Programa, no início a proposta foi implementada em setenta e sete escolas da rede municipal, com jornada escolar do ensino fundamental ampliada para 9 horas diárias, intercalando entre as aulas regulares e atividades complementares, como esporte, lazer, arte, cultura e acompanhamento pedagógico. Essa experiência conta com a contribuição de entidades universitárias, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas. As escolas são selecionadas de acordo com a situação de vulnerabilidade social.

Em 2015, O PROETI passou por reformulação, para se adequar às novas diretrizes de ensino para o ano letivo. Com a ideia de aproximar o Programa ao modelo do Programa Mais Educação, do governo federal, foi aprovada a RESOLUÇÃO SEE N° 2.749, de 01 de abril de 2015, que dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, na qual normatiza em seu Artigo 1º: Autorizar o funcionamento das ações de Educação Integral nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais para as escolas participantes do Programa Mais Educação, do MEC e as demais que atenderem às disposições desta Resolução.

Em 2001, a cidade de Apucarana, no Paraná foi transformada em Cidade Educação<sup>17</sup>, por meio da lei Municipal 090/2001, pela qual a educação integral foi implantada no município nas 37 escolas municipais de ensino fundamental e nos 20 Centros de Educação Infantil. O objetivo inicial foi trabalhar a partir da integralidade e interdisciplinaridade. Para concretizar a proposta de educação integral, firmaram quatro Pactos, inspirados nos objetivos do milênio. 1- Pacto Pela Educação; 2- Pacto Pela Responsabilidade Social; 3- Pacto Pela Vida e 4- Pacto Por uma Cidade Saudável, todos em parceria com a comunidade, empresas, instituições de ensino e associações. Para atingir os objetivos, foram necessárias mobilização, definição das lideranças, abrangência e participação dessas lideranças no desenvolvimento das atividades, concluindo com a formação do pessoal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH da ONU, em 1948 reconheceu os direitos sociais juntamente com os direitos civis e políticos como direitos humanos. Direitos sociais são os direitos que devem cobrir todos os indivíduos, sem distinção de raça, religião, credo político, idade ou sexo. No decorrer do século XX, a partir dos anos 40 esses direitos foram incorporados nas constituições de vários países, sendo que, no Brasil, a ideia universal de direitos sociais só foi incorporada no final dos anos de 1980 na

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,750>.

<sup>17</sup> Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/107/artigo233817-1.asp>.

Constituição Federal de 1988, a qual é a referência democrática após a Ditadura Militar Brasileira. Assim, já no preâmbulo da Lei esses direitos são garantidos.

Essas foram algumas das iniciativas para oferecer educação emancipadora às classes populares no Brasil e, como se vê, vai desde os últimos anos do século XIX, perpassando pelo século XX e chegando ao século XXI. Algumas deram certo, outras foram interrompidas por questões financeiras e/ou políticas. A partir dessas ideias muitas propostas foram estendidas para escolas de várias partes do país.



### 3 MARCOS LEGAIS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A legislação utiliza-se da importância da ampliação da jornada escolar na ótica da implementação da educação integral, destacando ampliação de tempos, espaços, parceiros para o desenvolvimento de atividades pedagógicas significativas, levando em consideração, também, a formação integral de crianças e adolescentes. Dessa forma, esse capítulo fará um passeio sobre os fundamentos legais da educação Integral no Brasil para que se possa entender melhor o encadeamento das ações realizadas nos municípios.

As orientações e diretrizes gerais para a educação do Brasil começaram na Constituição Federal de 1934, sendo reflexo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, ao determinar que o ensino primário deveria ser obrigatório e gratuito, onde já também se defendia um Plano Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação – PNE – deve apresentar a realidade educacional do país, diretrizes e bases para a execução em um decênio, com metas qualitativas e quantitativas, bem como a obrigatoriedade dos Estados, municípios e Distrito Federal em elaborarem seus Planos Estadual, Municipal e Distrital de Educação, respectivamente. Apesar de toda mobilização e, sem nenhum diagnóstico da educação brasileira, apenas em 1962, o primeiro PNE foi elaborado, a fim de atender as determinações da LDB de 1961, Lei 4024, sem nunca ter sido executado.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH da ONU, em 1948 reconheceu os direitos sociais juntamente com os direitos civis e políticos como direitos humanos. Direitos sociais são os direitos que devem cobrir todos os indivíduos, sem distinção de raça, religião, credo político, idade ou sexo. No decorrer do século XX, a partir dos anos 40 esses direitos foram incorporados nas constituições de vários países, sendo que no Brasil a ideia universal de direitos sociais só foi incorporada no final dos anos de 1980 na Constituição Federal de 1988, a qual é a referência democrática após a Ditadura Militar Brasileira. Assim, já no preâmbulo da Lei esses direitos são garantidos.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a **assegurar o exercício dos direitos sociais** e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DO BRASIL (BRASIL, CF/88 preâmbulo, grifo nosso, 1988).

Embora a Constituição Federal não mencione o termo educação integral e/ou tempo integral, a educação como o primeiro dos dez direitos sociais (art. 6º), cita o pleno

desenvolvimento (art. 205), o que induz à concepção do direito de educação integral a todos, este artigo determina também que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Fica evidente aqui que a educação não deve ser restrita, apenas à escola, o que pressupõe, portanto, a participação de outros setores nesse processo.

Fundamentados na CF/88, o - ECA e a LDB, 9394/96 também preconizam a garantia desses direitos através da obrigatoriedade de oferta pública de educação para todas as crianças e adolescentes, sustentando, também, a garantia de educação integral na concepção de proteção integral, sendo que legalmente entende-se que em situação de desenvolvimento a criança e o adolescente exigem, de certa forma, proteção, que seja resultado de direitos individuais e também coletivos.

Assim, o ECA, instituído pela Lei 8.069 de 13 de junho de 1990, visto de forma arbitrária por muitos e justa por outros, proclamou limites relevantes para a escola e a comunidade e, de forma significativa, contribuiu para questões que solicitavam o direito à educação e aprendizagem a serem promovidos pela escola e na escola para crianças e adolescentes.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Para garantir esses esforços, o ECA envolve no setor educacional, não apenas os profissionais da educação, mas Organizações não Governamentais, outras instituições, movimentos sociais, iniciativa privada e a comunicação social, através da mídia.

Portanto, entendendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos que demandam proteção integral, é necessária a mobilização também da Assistência Social para acolher os que se encontrarem em situação de risco. Como determina o artigo 53 do ECA. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.”

Na Conferência Mundial de Educação para Todos - CMET, ocorrida em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990 da qual o Brasil é signatário, foram intensificadas as discussões acerca de que a educação para todos só ocorre de fato quando todos os setores da sociedade se envolverem na educação. Essa Conferência prega a definição de políticas para a melhoria da educação básica, tendo levado em consideração a educação para todos. Em alguns países, a

proposta deve apresentar disposições para aprimorar as circunstâncias de ensino e aprendizagem, a fim de reduzir o absenteísmo, ampliando dessa forma, o tempo de aprendizagem.

Ainda nos anos 90 a proposta de ampliação do tempo escolar ressurgiu com força, por meio da LDB 9394/96 que indica o aumento progressivo da jornada escolar, rumo ao regime de tempo integral a critério dos sistemas de ensino, art. 34 § 2º “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”, firmando, portanto, a proposta de escolas em tempo integral. Os dias letivos foram ampliados de 180 para 200 dias letivos, com no mínimo 4 horas diárias, assim, ainda no art. 34: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

Reconhecendo a existência das experiências anteriores, com destaque para as atividades pedagógicas extraescolares, a LDB admite e valoriza essas atividades (Art. 3º, inciso IX), possibilitando o estabelecimento de parcerias com outras instituições.

É importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010) estende de forma progressiva, o tempo integral para a educação infantil.

[...] Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela [...] (BRASIL, 2001, p. 11).

O PNE 2001-2010 determinava ainda a ampliação das horas diárias e destacava que os sistemas deveriam “ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diário, com previsão de professores e funcionários em número suficiente”.

É importante salientar que, dentre os objetivos e metas, esse plano propôs uma educação qualitativa, incluindo atendimento integral para crianças e adolescentes, utilizando maior tempo na escola, desenvolvendo atividades curriculares e extracurriculares para melhor concluir esta etapa de ensino. No item sobre os objetivos e prioridades, destaca a,

*1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.* Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas (BRASIL, 2001).

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001).

Em 2001, num momento de transição política e educacional, após os movimentos dos anos 80 e 90 em prol da redemocratização do Estado Brasileiro, o Conselho Nacional de Educação através da Lei 9.131 de 1995 cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, substituído pelo FUNDEB, em 2006; aprovação da LDB 9394/96, assim como a realização da Conferência Mundial de Educação Para Todos; o PNE 2001 - 2010 foi aprovado pela Lei nº 10.172 de 10/01/2001, para atender às determinações da LDB em relação ao Regime de Colaboração entre a União, Estados e municípios, tal como consta no Plano Nacional de Educação, o qual tem vigência de 10 anos.

Apenas a instituição de um Plano de Educação não é sinônimo de garantia para a efetivação das ações propostas em seu corpo, assim como afirma Romanelli,

Uma coisa, porém é certa: nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores (ROMANELLI, 2001, p. 179).

De acordo com dados do MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi criado a partir do Fundescola - Fundo de Desenvolvimento da Escola e nasceu como parte de um acordo entre o governo brasileiro e o Banco Mundial no ano de 1998, tendo como objetivos melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. O PDE era uma ação principal do Fundescola, pois as escolas deveriam realizar planejamento estratégico para subsidiarem outras ações.

Até 2005 o Programa era destinado exclusivamente às unidades escolares de ensino fundamental localizadas nas chamadas Zonas de Atendimento Prioritário - ZAPs das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, escolhidas entre aquelas com baixos Índices de Desenvolvimento Humano - IDH e abrangiam um número restrito de escolas e municípios (em média, 3.800 escolas e 450 municípios, entre 2000 e 2007). Após a divulgação dos resultados, o MEC criou mecanismos para atender as escolas com IDEBs mais críticos adotando, assim, o PDE Escola.

Por sua vez, o PDE, lançado em abril de 2007 pelo governo federal, nasceu a partir de orientações do PNE, propondo ações para todos os níveis, modalidades e etapas da educação nacional, a fim de instituir um panorama sistemático de educação e, dessa forma, prossegue



nas ações para modificar a educação brasileira. Composto por mais de 40 programas/ações, está organizado em 4 (quatro ) eixos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade.

O PDE Interativo, uma ferramenta de apoio à gestão escolar disponível no endereço eletrônico <http://pdeinterativo.mec.gov.br> para todas as escolas públicas do país, o qual foi desenvolvido pelo Ministério da Educação a partir da metodologia do programa PDE Escola, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, tendo o objetivo de auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2013a).

Assim como o PDE Interativo, o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Interativo é uma ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas, desenvolvido pelo MEC em parceria com as secretarias estaduais e municipais, com a característica principal de auto instruir de forma interativa cada tela, não sendo necessário às Secretarias parceiras realizar formações presenciais para utilizar o sistema. As mudanças vieram para facilitar o acesso e a navegação da equipe.

No ano de 2014, com o objetivo de facilitar a adesão dos diretores escolares aos programas do MEC, o PDE Interativo passou a ser chamado de PDDE Interativo, a fim de convergir os programas que atuam no PDDE Interativo para uma única plataforma. (BRASIL, 2014).

Com ênfase na qualidade da educação, o PDE está alicerçado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE nº 6.094 de 24 de abril de 2007. O Plano de Metas é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em prol de um sistema educacional eficaz. O plano é composto por 28 diretrizes, visando à melhoria da qualidade da educação básica e destaca algumas metas para a garantia de uma educação emancipadora, dentre as quais se citam as relacionadas com a proposta de escola de tempo integral,

IV - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

VI - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; (BRASIL, 2007a).

Notam-se, portanto, os esforços para aliar qualidade de ensino, espaços e tempos escolares e a utilização do entorno da escola para a concretização da escola em de tempo integral. Dessa forma, o PAR – Plano de Ações Articuladas, é a base para o termo de convênio ou cooperação entre o Ministério da Educação e o ente apoiado, seja Estado ou Município, a fim de concretizar tais metas.

Partindo das reflexões mencionadas, far-se-á um recorte quanto ao orçamento destinado para a garantia da educação, inclusive da educação integral, começando pela aprovação do FUNDEB – regulamentado pela Emenda Constitucional nº 53/2006. Os benefícios do financiamento foram ampliados da educação infantil ao ensino médio com recursos diferenciados a serem utilizados na escola de tempo integral. Em conformidade com a legislação, antes citada, o FUNDEB, através do Decreto Federal nº 6.253 de 2007 e a Lei 11.494 em seu artigo 4º referenciam a escola de tempo integral.

[...] considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (BRASIL, 2007f).

Por conseguinte, no seu artigo 20 determina que “será considerada educação básica em tempo integral, em 2007, o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”.

O FNDE é o órgão executor de políticas educacionais e o principal financiador do projeto da escola em tempo integral, através do Programa Brasil Escolarizado<sup>18</sup>. Conforme Arezi Jorge e Kroth (2012, p. 416) esse Programa conta com quatro principais fontes de financiamento geridas pelo FNDE, que são o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE; Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE; Programa Transporte Escolar - PNATE; Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, programas, estes que atendem de forma diferenciada aos alunos matriculados em escolas de tempo ampliado.

Ainda acerca da universalização da educação de tempo ampliado, é importante ressaltar alguns dados que garantem o tempo de permanência da criança na escola. Primeiro, a obrigatoriedade e a idade de 7 aos 14 anos e as ações para a implantação do FUNDEF.

---

<sup>18</sup> Programa Brasil Escolarizado - O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade (Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817)).

Em 2005 o Parecer CNE/CEB nº 06 de 08 de junho de 2005 “estabeleceu normas nacionais para a ampliação do ensino Fundamental para 9 anos de duração. A Lei Federal 11.114 de 2006 foi sancionada “[...] com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade”. Assim, a escolarização obrigatória tornou-se de seis aos quatorze anos, pois já em 2005, CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005 indicava que “[...] orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos no ensino fundamental obrigatório” e dos quatro aos dezessete anos em 2009. Nessa perspectiva, alterou-se, também, a oferta diária de tempo escolar.

O FUNDEB incentivou e ampliou a jornada escolar, com o mínimo de sete horas diárias, para ser considerada jornada de tempo integral, definindo que esta será promovida com financiamento diferenciado para a jornada ampliada. A Lei Federal nº 11.494/2007 determinou que “[...] disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental” (art. 10, § 3º).

Deve-se fazer educação integral como forma de repensar tempos, espaços e práticas escolares e alterações na maneira de ver os saberes que rodeiam os muros da escola. Foi com essa perspectiva que associações, professores, profissionais liberais e comunidade civil organizada reuniram-se no ano de 2010, juntamente com o poder público para discutir os rumos da Educação brasileira. Assim, realizou-se a I CONAE – Conferência Nacional de Educação com o objetivo de discutir propostas para a formulação do novo PNE, o qual foi aprovado em 2014.

Acreditando na possibilidade dessas grandes transformações através do ato educativo, o Projeto de Lei nº 8035/2010, referente ao PNE 2015-2025, foi elaborado de acordo com o Art. 214 da Constituição Federal, regulamentado pela LDB 9394/96 e pelo Plano Nacional de Educação 2001-2010.

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 1988. CF/88, art. 214).

O PNE 2015-2025, em sua meta 6, propõe o oferecimento de educação em tempo integral em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos vinte e cinco por centos dos(as) alunos(as) da educação básica . Essa possibilidade já começa a ser realidade no Brasil através das ações do Programa Mais Educação, que tem a incumbência de tornar-se modelo de projeto de educação integral. Com

vistas a subsidiar a implementação do referido plano, foi realizada no segundo semestre de 2014, a II CONAE, na qual as discussões foram norteadas a partir das proposições apresentadas nas Conferências estaduais, regionais e municipais, ocorridas no ano de 2013, em todo Brasil.

### 3.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Como proposta indutora das escolas de Tempo Integral em todo o país, o governo federal por meio da Portaria Interministerial 17/2007 implantou nas escolas de Educação Básica o Programa Mais Educação. Gradativamente, o Governo Federal através do Ministério da Educação tem garantido que a proposta de escola de tempo integral, seja inserida nas escolas brasileiras, embora seja um desafio propor atividades pedagógicas a alunos de culturas heterogêneas, de comunidades diversas, mesmo entendendo que se busque algo comum a todos.

Para Moll, a escola de tempo integral deve ser pensada como espaços de vivências e novas oportunidades de aprendizagens significativas. “Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagens”. (MOLL, 2009, p. 18). O professor Miguel Arroyo (2012, p. 40), defende que devemos olhar para as crianças e adolescentes de forma diferente. Assim, [...] mudar nosso olhar: da visão histórica que considera as responsáveis como indivíduos ou como membros de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias, pichados em nossa cultura política como inferiores a serem salvos através da escola [...]. Através da mudança de olhar, a educação tornar-se-á de fato significativa a cada um que chegar à escola.

São inúmeras as iniciativas do governo para que a educação melhore cada vez mais e de forma significativa, levando em conta que o PNE 2015-2025, aprovado pela Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014, traz à tona a discussão que prevê na meta 6, o oferecimento da educação em tempo integral em, no mínimo, 50%(cinquenta por cento) das escolas públicas de forma a atender pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. Como enfatiza Alves:

Agregando a isto as novas funções que a sociedade vem atribuindo ao estabelecimento escolar, tende a ser produzida uma instituição educacional de tempo integral, onde crianças e jovens possam viver e conviver, onde estudem e tenham acesso pleno à cultura, às práticas desportivas e ao lazer (ALVES, 2005 p. 85).

Em se tratando de ampliação de tempo escolar, o “Programa Mais Educação”, com o objetivo de melhorias da Educação Nacional, propõe metas para serem cumpridas até 2022, priorizando a educação básica, com ações realizadas em conjunto com Estados e municípios, em parceria, também, com toda comunidade e a família.

Inicialmente, no ano de 2007, o Programa Mais Educação visava atendimento prioritário às escolas de baixo IDEB<sup>19</sup>, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais. Ao estender-se para os demais municípios, observou-se o índice de reprovação, evasão e distorção idade/série, bem como os beneficiários dos Programas Sociais. Contudo, é importante enfatizar que a ampliação do tempo escolar deve partir do princípio de que o aluno é um ser humano em crescimento e deve ser valorizado como o ser que é.

A escola de tempo integral deve acontecer de forma a buscar o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, através de uma educação integral. De acordo com Cavaliere (2002), a escola de tempo integral não deve ser “um lugar onde as crianças das classes populares serão ‘atendidas’ de forma semelhante aos doentes”. Esta é, também, uma preocupação apresentada por Paro para quem “as propostas de socialização das crianças oriundas das classes subalternas acabam por atribuir à escola a função socializadora de problemas sociais” (PARO 1988, p. 210). Portanto, é preciso estar atento às questões educacionais e preocupar-se menos com as dimensões assistencialistas, uma vez que a escola deve cumprir seu papel social de educar para a cidadania.

O Documento Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral, que estabelece as diretrizes para o Programa Mais Educação, evidencia que “a educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (MOLL, 2009, p. 6). É perceptível aqui a preocupação não apenas com a implementação de uma nova cultura na escola. O que deve acontecer são reflexões e inovações do Projeto Político Pedagógico, das Estruturas Curriculares, do tempo e espaços escolares, como a preparação e articulação da

---

<sup>19</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (INEP).

comunidade interna e externa à escola e principalmente, desenvolver o diálogo entre todos os segmentos envolvidos na adoção desta nova modalidade de ensino.

Dos marcos para implementar ações com vistas à otimizar a educação em tempo integral, portanto, o que se constitui como meta do PDE, o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007d regulamentado pelo Decreto Federal nº 7083/10 é, portanto, uma estratégia do Ministério da Educação para indução da 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 macro campos: 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 (MEC).

Com o objetivo de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio de atividades socioeducativas no contra turno escolar, o artigo 1º da referida portaria propõe:

Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007c).

Desde a sua implantação, o Programa Mais Educação - PMEd, foi pensado a partir de concepções e práticas de educação integral, a fim de universalizá-la nas redes públicas de ensino, incentivando a ampliação dos tempos e espaços escolares, com vistas à reestruturação da escola e atendimento à meta 6 do PNE 2015-2025, como possibilidade para a melhoria da qualidade de ensino. Para sua efetivação o Programa conjuga forças com os Ministérios da Educação, Ministério do Esporte, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Meio Ambiente e Presidência da República. Nesse sentido, a intersetorialidade perpassa todas as atividades do Programa. Entende-se por intersetorialidade a necessidade da complementaridade de trabalho e serviços dos vários setores governamentais, para a efetivação de uma educação pública de qualidade, como compromisso comum dos governos.

Dentre as finalidades do Programa há destaque para a ampliação do tempo e espaço escolar com ênfase na pesquisa e extensão para a produção e desenvolvimento do

conhecimento. Nesta direção, a Portaria Interministerial (PI)17/07, art. 2º, inciso I determina como finalidade,

[...] apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa (BRASIL, 2007c).

Nem a LDB 9394/96, nem tampouco o PNE definiram as responsabilidades de cada ente federado quanto à ampliação da Jornada escolar. O PNE 2001-2010 apenas orientava a educação de tempo integral para o Ensino Fundamental, em especial, para as crianças das famílias em vulnerabilidade social. Já a Lei Federal nº 13005 de junho de 2014, que trata do PNE 2014-2024, dentre suas estratégias, na Meta 6, atenta para o fato de que a União deve promover a oferta de Educação Básica Pública em Tempo Integral, institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas e outras adequações, bem como a formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. Deve, também, garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados.

Nessa perspectiva, o PMEd apresenta as acepções da educação integral ao permitir o desenvolvimento de crianças e adolescentes, através do compartimento de espaços, tempos e corresponsabilidades nas atividades pedagógicas. Ainda, em relação à finalidade do programa em seu art. 2º, inciso VII, a PI 17/07 assegura que é necessário, “promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem à responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar”.

O PMEd é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica- SEB, por meio do PDDE<sup>20</sup>, do FNDE<sup>21</sup> e destinado às escolas públicas de Ensino Fundamental. Sua implantação se deu no ano de 2008 e, de acordo com dados do FNDE, iniciou com a adesão de 1380

<sup>20</sup> PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos. Com o objetivo de melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos de acordo com o número de alunos, o escolar do ano anterior ao do repasse. (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12320](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12320)).

<sup>21</sup> FNDE - O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Disponível em (<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>).

escolas em 55 municípios, 26 Estados e o Distrito Federal, atendendo a 941.573 mil estudantes. Em 2009 esse número ampliou, contando com a participação de 5.006 escolas, 126 municípios em todos os Estados brasileiros e o Distrito Federal, atendendo a 1.181.807 estudantes. Em 2010, o programa atingiu um número de 389 municípios, em 10.027 escolas, beneficiando 2.264.718 alunos.

Conforme dados disponíveis no site do MEC, no ano de 2011, o Programa contou com a adesão de 14.995 escolas, com 2.864.928 alunos, tendo como critério pré-estabelecido para participação das atividades, ser escola estadual ou municipal de baixo IDEB, contempladas com o PDE - Escola 2009; ser escolas de territórios de vulnerabilidade social e escolas das cidades com população igual ou superior a 18. 844 mil habitantes. No ano de 2012 um quantitativo de 4.745.889 de estudantes foi atendido pelo Programa em 32.074 escolas, em municípios de todos os Estados e Distrito Federal. Os critérios pré-definidos foram as escolas com baixo IDEB, alunos beneficiários do Programa Bolsa Família e as escolas em região de vulnerabilidade social, com mais de 150 alunos. Em 2013 foram contempladas 49.426 mil escolas, destas 29.896 urbanas e 19. 684 do campo, atendendo à escolas de regiões de maior vulnerabilidade social, escolas com mais de 15 alunos, de baixo IDEB e aos beneficiários do Programa Bolsa Família, contemplando aproximadamente um quantitativo de 6.000.000 de estudantes.

Em 2014 o MEC atendeu, dentre as escolas cadastradas e as que fizeram adesão, mais de 60 mil escolas e aproximadamente, 7.000.000 estudantes. As escolas vinculadas ao PMEd em 2013 permaneceram no Programa, tiveram a adesão de forma automática e começaram a receber os recursos a partir mês de março do mesmo ano. Aproximadamente 11 mil novas escolas aderiram no decorrer deste ano. A prioridade continuou sendo os alunos beneficiários do Programa Bolsa Família.

Um diferencial no formato do Programa se deu a partir do ano de 2012, quando os alunos da escola do campo também foram beneficiados com a ampliação do tempo, espaços e possibilidades de educação integral, através do Programa Mais Educação – Campo, com o objetivo de contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e das comunidades quilombolas. As ações diferem das executadas nas escolas da zona urbana e atende a todos os alunos matriculados.

Com o objetivo de tornar a educação mais dinâmica, atrativa e adequada à realidade de crianças e comunidades do entorno escolar, o PMEd conta também com as bases legais da Lei Federal 10.793/09, que torna a Educação Física obrigatória nas escolas de Educação Básica. Para garantir a promoção de atividades voltadas às questões étnico-raciais e afrodescendentes,



a Lei Federal nº 10.639/03, torna obrigatório o Ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira, o que também serve de orientação para a implementação das ações do PMEd.

Quanto à garantia dos tempos escolares, a Lei Federal nº 11.274/2006 dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental e matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade e determina ainda o prazo para que Estados e municípios cumpram tais recomendações. Através da Lei Federal nº 9.475/97 que trata do ensino religioso de matrícula facultativa como parte de formação básica do cidadão, o PMEd respeita a liberdade individual dos alunos na elaboração das atividades, garantindo o que determina a Lei acima quando esta dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394/96 no seu § 2º, onde “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso” (BRASIL, 1997).

Em relação ao que preconiza o ECA sobre a proteção integral da criança e do adolescente, o PMEd alicerça-se na Portaria Presidencial nº 87 que aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011. Dentre as ponderações apresentadas no referido documento, constam as propostas de escola em tempo integral. Ainda, em relação às orientações do ECA, há fundamentação na Lei Federal nº 10.097/2000, que altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, “É proibido qualquer trabalho a menores de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos” (art. 43).

No tangente à educação ambiental, para atender ao macro campo Meio Ambiente, a Lei Federal nº 9.795/99 em seu artigo 2º preconiza a educação ambiental como um compromisso essencial e permanente de educação nacional que deve ser inserido em todos os níveis e modalidades da educação nacional. Já a Resolução FNDE nº 04 de 17 de março de 2009, que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas acerca do PDDE, reforça a proposta de educação integral a partir da utilização de outros espaços educativos, tempos escolares e atividades diversificadas. Desse modo, considerando,

[...] a importância da escola como espaço no qual a vivência democrática pode ser exercitada por meio de atividades educativas e recreativas;  
 [...] a necessidade de estimular a ampliação da jornada e espaço escolares para o mínimo de sete horas diárias, em conformidade com o “Programa Mais Educação”, visando à implementação da Educação Integral na rede pública de ensino com atividades nas áreas de aprendizagem, culturais e artísticas, esportivas e de lazer, de direitos humanos, de meio ambiente, de inclusão digital e de saúde e sexualidade (BRASIL, 2009b. p. 2).

Como forma de garantir a otimização dos espaços e tempos escolares, a Resolução CD/FNDE nº 21/2012 destina recursos financeiros às escolas públicas para assegurar atividades de educação integral aos finais de semana em conformidade com os Programas Mais Educação e Escola Aberta, assim o art. 3º determina,

Os recursos destinados ao financiamento do Programa Mais Educação serão repassados às UEx para cobertura de despesas de custeio e capital, calculados de acordo com as atividades escolhidas e a quantidade de alunos indicados nos Planos de Atendimento da Escola, cadastrados no SIMEC, e voltados à cobertura total ou parcial de despesas previstas no Manual de Educação Integral para o exercício de 2012[...], devendo ser empregados:

[...]

§ 3º Os repasses de recursos para os fins previstos no inciso I do caput deste artigo serão calculados considerando o número de alunos a serem beneficiados com o Programa Mais Educação, conforme o Plano de Atendimento Geral Consolidado aprovado pela SEB/MEC, e os correspondentes valores mensais [...].

[...]

§5º As UEx das escolas que, em 2011, tenham sido beneficiárias de recursos voltados à Educação Integral e não tenham iniciado as atividades previstas para aquele ano, não receberão recursos, competindo-lhes executar, em 2012, o Plano de Atendimento da Escola elaborado em 2011 (BRASIL, 2012).

A Resolução FNDE/CD nº 38 de 19 de agosto de 2008 estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros à conta do PNAE, previstos na Medida Provisória FNDE nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, para o atendimento dos alunos do ensino fundamental matriculados em escolas de Educação Integral, participantes do Programa Mais Educação. Em seu art. 2º, Título I, Art. 12, estabelece que:

A alimentação escolar oferecida aos beneficiários do PNAE de que trata esta Resolução tem como objetivo suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos, com vistas a contribuir para a valorização e fortalecimento da educação e garantir a implantação da Política de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2008d).

Para garantir a alimentação escolar aos alunos, a Lei Federal nº 11.947/2009 dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do PDDE aos alunos da Educação Básica. Dentre as diretrizes da alimentação escolar em seu art. 2º, inciso III, preconiza “a universalização do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica” e no inciso VI, garante alimentação às crianças e atenção específica àquelas em vulnerabilidade social.

[...] o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social (BRASIL, 2009, p. 1).

No tocante ao Compromisso Todos Pela Educação, o PMEd respalda-se na Resolução/CD/FNDE n.º 029, de 20 de junho de 2007. Ratificada no Diário Oficial da União de 29 de junho de 2007, “estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007”. Em seu eixo I destaca dentre os itens para assistência financeira o “apoio técnico e financeiro à ampliação do atendimento de crianças até 6 (seis) anos de idade da Educação Infantil com qualidade”. É possível recorrer, também à Resolução FNDE n.º 62, de 12 de dezembro de 2007 que Estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Ainda em relação aos recursos financeiros, a Resolução CD/FNDE 03/2010 dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao PDDE, e dá outras providências. Altera o valor *per capita* para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE. Assim, “determina R\$ 0,90 (noventa centavos de real) para os alunos participantes do Programa Mais Educação”. Essa resolução altera a Resolução FNDE n.º 38/2009.

A fim de garantir a participação de voluntários no Programa, o PMEd, utiliza ainda como argumento a Lei do Voluntariado, n.º 9.608/1988. Dessa forma, busca-se esforços juntos aos familiares dos alunos e comunidade do entorno escolar para a implementação das atividades pedagógicas, uma vez que “o serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.” (artigo 1º, Par. único). Assim as pessoas participam de forma espontânea.

Como determinante dos critérios para a primeira edição do PMEd, o Programa Bolsa Família tem sido um artifício fortalecedor para a sustentação no contexto da ampliação de tempos escolares. Logo, caracteriza-se como um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Programa Bolsa Família, instituído pela Lei Federal n.º 10.839 de 09 de janeiro de 2004 integra o Plano Brasil Sem Miséria e possui três eixos principais: a transferência de renda que promove o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades que reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social e as ações e programas complementares que objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade, organizado da seguinte forma:

Parágrafo único. O Programa de que trata o caput tem por finalidade a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal, especialmente as do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação - Bolsa Escola, instituído pela Lei n.º 10.219, de 11 de abril de

2001, do Programa Nacional de Acesso à Alimentação - PNAA, criado pela Lei n.º 10.689, de 13 de junho de 2003, do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde - Bolsa Alimentação, instituído pela Medida Provisória n.º 2.206-1, de 6 de setembro de 2001, do Programa Auxílio-Gás, instituído pelo Decreto n.º 4.102, de 24 de janeiro de 2002, e do Cadastro Único do Governo Federal, instituído pelo Decreto n.º 3.877, de 24 de julho de 2001 (BRASIL, 2004a, p. 1).

A Resolução CD/FNDE n.º 34/2013, trata acerca da ampliação de tempos e espaços escolares, destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE às escolas de rede pública do Brasil para que estas ofereçam atividades de educação integral aos finais de semana, nos formatos das atividades do PMed. Essa estratégia tem como objetivo permitir que o espaço escolar torne-se um espaço de vivência democrática através de atividades lúdicas e recreativas, atendendo a crianças, jovens e a comunidade local.

Portanto, para alcançar os objetivos proposto no Programa Mais educação, destaca-se que a ampliação do tempo escolar, assim como recomenda o Programa através da Portaria Interministerial n.º 17/2007, a adoção de atividades complementares, devem ter como foco a melhoria no rendimento escolar e conseqüentemente a qualidade da educação, o que deve resultar também na mudança de comportamento e autoestima dos alunos.

Para isso é necessário que tempos, espaços, atividades e parceiros sejam pensados e organizados para tornar o ensino de fato integral e não perder de vista os nortes do Programa Mais Educação tendo como focos: a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola com espaços ampliados e utilizados de forma otimizados e com mais pessoas interessadas em contribuir socialmente para esse projeto educacional. Nessa nova perspectiva de escola deve-se intensificar o diálogo com os pais, parceiros e alunos, a fim de que se combata o medo ao novo e apresente as possibilidades da ampliação do tempo escolar para os estudantes, monitores, coordenadores, gestores e demais parceiros.

## **4 PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM IMPLANTAÇÃO EM ARAGUATINS**

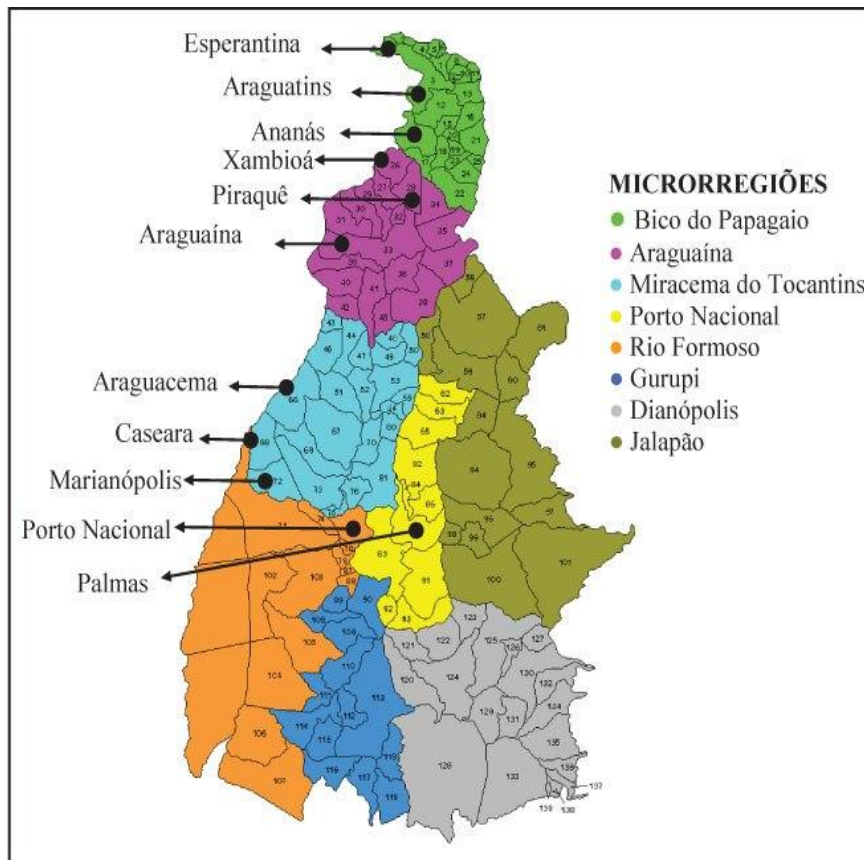
### **4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ESTADO DO TOCANTINS**

A história do Tocantins acontece no mesmo contexto em que avança a formação do povo brasileiro. Assim, Rodrigues (2001), discorre que, no contexto da política mercantilista iniciada no século XVI, a colonização do Brasil apostava no comércio como a melhor forma de acumular riquezas, garantindo, assim, poder por meio de posse de colônias e metais preciosos, explorando em nome de Deus, através da história da fé cristã e, assim, desbravavam, escravizavam e dizimavam os índios que encontravam pelo caminho.

No século XVII, enquanto os colonizadores portugueses se concentravam no litoral, ingleses, franceses e holandeses conquistavam a região norte brasileira, estabelecendo colônias que servissem posteriormente de base para a exploração do interior do Brasil. Após a devida instalação no forte de São Luís na costa maranhense, os holandeses iniciaram a exploração dos sertões do norte goiano, futuro estado do Tocantins. Coube a eles a descoberta do Rio Tocantins pela foz, no ano de 1610 (RODRIGUES, 2001). Assim, o rio Tocantins e seus afluentes serviriam de caminhos para a exploração e caça aos índios, pois cortava todo norte goiano.

Legalmente criado em 1988, na aprovação da Constituição do Brasil, nas disposições transitórias, artigo 13, o Estado do Tocantins foi resultado de um longo processo de lutas, decisões, confrontos e debates. Formado a partir da região norte do Estado do Goiás, limita-se com os Estados de Goiás, Bahia, Piauí, Maranhão e Pará. Foi criado a partir da ocupação indígena, depois com a chegada de mineradores, fazendeiros e os bandeirantes, que desde o século XVII já procuravam índios (AMARAL; VALDEZ, 2008).

Figura 1 – Estado do Tocantins, divisão Geográfica com as microrregiões.



Fonte: Scielo.br

Devido à exploração, os indígenas perderam espaços gradativamente para os posseiros e fazendeiros. Hoje se reduzem a menos de 8.000 índios, dentre todas as etnias, pois foram dizimados por doenças, capturas e o trabalho pesado, por exploradores “que em quinze anos abriam caminhos e estradas, vasculhavam rios e montanhas, desviavam correntes, desmatavam regiões inteiras, rechaçaram os índios, exploraram, habitaram e povoaram uma área imensa [...]” (PALACIN; MORAES, 1979, p. 30). Dentre as etnias que ainda resistem temos: Krahô, Karajá, Krahô-canela, Xavante e Avá-canoeiro.

No início da povoação da região, os Karajá fixaram-se na Ilha do Bananal, em Xambioá, Mato Grosso, parte do Pantanal e no Pará. No ano de 1970, crianças e mulheres indígenas da Ilha foram torturadas, escravizadas, mortas ou vendidas.

Os Apinajé fizeram morada em Tocantinópolis, Maurilândia e São Bento do Tocantins na região do Bico do Papagaio. Conforme Amaral e Valdez, os Krahô foram para Goiatins e Itacajá, onde sofreram um massacre por fazendeiros em 1940. Para manterem-se vivos, essa etnia preservou o canto, o corte de cabelo, os alimentos e o equilíbrio cultural. Os xerente, ou

“gente importante”, fixaram-se à margem direita do Rio Tocantins, na cidade de Tocantínia. Quando possuíam uma extensão considerável de terras revezavam entre as aldeias e acampamentos temporários. Posteriormente, migraram para o norte e fazem da memória e costumes suas armas para não serem dizimados. Hoje vivem da coleta de coco babaçu, andu, pequi, buriti, bacaba e da agricultura, cultivam a roça de toco, plantam milho, arroz e mandioca, utilizando técnicas mecanizadas.

A presença indígena é marca registrada na cultura tocantinense, o que fica evidente em todo e qualquer aspecto cultural, social ou econômico. Dessa forma, os nomes dos rios que formam a bacia hidrográfica que cortam todo o Estado do Tocantins têm origem tupi-guarani. **Tocantins** significa Bico de Tucano e **Araguaia** é o papagaio manso ou araras domesticadas.

Quanto ao processo de escolarização ou catequização dos índios, ainda no séc. XVIII, o então governador, Couto Magalhães, tentou educar e civilizá-los, através do Colégio Isabel, com o objetivo de ensiná-los a arte da navegação, com um professor inglês, com quem os índios não entendiam nada e evadiram-se da escola (AMARAL; VALDEZ, 2008). Nesse aspecto percebe-se que fazer escola não é apenas montar proposta que atenda aos interesses de elites, governantes. A escola precisa atender aos interesses da comunidade para que seja de fato transformadora. Nas suas escolas atuais os índios assistem a aulas na língua portuguesa e materna, a fim de preservar sua identidade.

Com a resistência dos índios quanto ao trabalho árduo, muitos escravos negros foram trazidos para o norte do Goiás com a finalidade de trabalharem nas minas. Muitos entraram em depressão, morreram ou se suicidaram, outros foram assassinados ou fugiram para as matas e formaram os quilombos.

De acordo com Amaral e Valdez (2008), no Tocantins há pelo menos 16 comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas e outras buscando reconhecimento. Quase todas contam com problemas fundiários, habitação precária e falta de infraestrutura, como posto de saúde, água potável e escolas. Essas comunidades mantiveram-se isoladas, por muito tempo. De acordo com Nascimento (2011), a comunidade Mumbuca, em Mateiros, formou-se a partir de negros que vieram da Bahia, no final do século XIX e miscigenaram com os índios. Sua principal fonte de renda era o artesanato de capim-dourado.

Na corrida pelo ouro, no antigo norte goiano, encontrava-se a Capitania de Goiás. Nessa época de conflitos entre o sul e o norte do Estado, os altos preços de impostos cobrados do norte ocasionou o primeiro sentimento separatista. A separação era impulsionada pelos grandes fazendeiros e criadores de gado do Norte e Sul do Estado. Conforme estudos feitos por Cavalcante (1999), após total abandono no início do séc. XX, o norte voltou a propor

várias tentativas para separação, das quais se citam: a fusão com o Maranhão; plebiscito, dentre outros.

Com a transferência da capital para Goiânia, mais de 2000 km do extremo norte do Estado, o norte ficou definitivamente esquecido. Todos os representantes pertenciam ao sul do estado o que ocasionou o desejo de separação, organizado em dois grupos: os que queriam a separação e os que não queriam.

Na década de 1930, construções de estradas, instalações de grupos escolares, instalações de posto de higiene e viação aérea fizeram a população do norte acreditar que teria atendidas suas reivindicações e um novo Estado seria finalmente criado.

Na década de 1940, embora não garantisse autonomia ao Estado, a criação de um comitê voltou o discurso separatista na tentativa de criar o Território do Tocantins. O povo queria autonomia política e a simples criação de um território não responderia a seus anseios. Portanto era imprescindível a criação do estado, tendo em vista o descaso pelo qual passava a comunidade da região. A proposta foi rejeitada na Assembleia Legislativa e pelo Presidente da República em 1949.

Segundo a historiadora Cavalcante (1999), com a proposta de modernização e ocupação do Amazonas, na década de 1950, voltaram-se novamente os movimentos de separação e proclamou-se a autonomia do norte, mesmo sem nenhuma lei aprovada. Nesse plano de modernização muitos recursos foram desviados. Houve investimento na produção de soja e arroz para exportação. A pecuária melhorou, mas beneficiaram apenas os grandes latifúndios. O pequeno agricultor continuou no total abandono.

De acordo com Parente, (1999), em meados de 1960, já despontava a construção da Belém Brasília e a povoação de locais onde nasceriam novas cidades. Apostavam no desenvolvimento da região. No entanto, em 1964 o Brasil é tomado por militares e a liberdade de expressão e opiniões desaparece. O povo agora se via proibido de organizar sindicatos e associações e solicitar melhorias, período que perdurou por mais de 20 anos. O governo de Goiás foi deposto e substituído por um militar; o projeto de criação do Estado tornou a ser arquivado.

Entre os anos de 1970 e 1975 um grupo de jovens contrários a essa forma de governo organizou o movimento que ficou conhecido como Guerrilha do Araguaia, na região de Xambioá e Estado do Pará. Amaral e Valdez (2008, p. 111), destacam que [...] “o exército montou uma operação de guerra para reprimir o movimento. Poucos guerrilheiros sobreviveram aos ataques [...] e até hoje famílias de mortos e desaparecidos na Guerrilha buscam seus paradeiros”.



Figura 2 – Mapa da Guerrilha do Araguaia



Fonte: [www.terra.com.br](http://www.terra.com.br)

A criação de Mato Grosso do Sul em 1977 reforçou a luta pela criação do Estado do Tocantins. A justificativa eram os “problemas sociais e econômicos, [...] os conflitos violentos de terra entre grileiros e trabalhadores rurais que abalavam a região do Bico, no extremo norte do Estado, dentre eles. Na década seguinte, a morte do Padre Josimo Tavares, assassinado em 1986 por lutar pela reforma agrária”, o que repercutiu no Brasil inteiro (AMARAL e VALDEZ, 2008, p. 119).

Finalmente, a criação do Estado se concretizou com a Assembleia Constituinte em fevereiro de 1987 e mais uma vez se instauraram os conflitos políticos, agora para a escolha da capital do novo Estado. Optou-se por construir uma capital planejada, Palmas, no meio do cerrado, assim como aconteceu com Brasília. Miracema do Tocantins ficou como capital provisória.

A presença das etnias indígenas, da língua tupi-guarani, originou a mensagem **COYVY ORE RETAMA** que significa – Essa terra é nossa, presente no brasão do Estado. O nome Tocantins teve sua origem em homenagem à tribo indígena que vivia às margens do rio Tocantins, chamados *tucan-tins*, pelos colonizadores portugueses. Receberam esse nome devido ao nariz comprido, uma vez que *tucanem* tupi-guarani significa **bico de tucano**. A bandeira do Estado ficou representada por três cores, a azul, branca e a amarela, que representam a abundância da água, a paz e a fertilidade do solo, respectivamente, (NASCIMENTO, 2011).

Assim, com o Estado constituído, criaram-se novos municípios, chegando a um total de 139, em duas mesorregiões, a **ocidental**, caracterizada pela extração do cristal de rocha e pela construção da BR- Belém Brasília. Como característica marcante há a Ilha do Bananal e as praias fluviais no Rio Araguaia, área de transição do cerrado para a Floresta Amazônica. Nessa região se concentra o maior rebanho bovino do estado e a extração do coco babaçu. Localiza-se também, a Microrregião do Bico do Papagaio e a cidade de Araguatins. A mesorregião **oriental** teve sua povoação entre os séculos XVII e XIX, com a mineração e agropecuária. Divide-se ao Leste do Maranhão pelo rio Tocantins. Concentra o acervo arquitetônico colonial do Estado, destacando a produção de energia e o turismo, com o Jalapão.

O cerrado cobre grande extensão do espaço geográfico do Tocantins e a Floresta Amazônica apenas uma pequena área do extremo norte, na região do Bico do Papagaio, às margens do rio Araguaia, na divisa com o estado do Pará. A fim de preservar os recursos naturais e garantir a permanência da flora e fauna, o Tocantins conta com várias unidades de proteção integral e unidades de uso sustentável. O clima é tropical, com temperaturas elevadas por todo o ano; seco de maio a agosto e chuva, de setembro a abril.

Predomina o planalto, planície, chapada e a depressão como formas de relevo, com uma biodiversidade riquíssima, destacando-se os tons coloridos das plantas, os cheiros, as folhagens, troncos e galhos retorcidos. Como renda, encontra-se também o capim dourado, o buriti, o babaçu e o pequi. (NASCIMENTO, 2011). Juntamente com os Estados do Maranhão, Goiás, Pará, Maranhão e Mato Grosso, o Estado do Tocantins integra a bacia hidrográfica, Tocantins-Araguaia.

Na economia, dentre as atividades mais importantes destacam-se a agricultura e pecuária, responsáveis por quase todas as exportações e movimentações financeiras, com vista à criação de bovinos, praticada desde o período colonial, sendo que hoje a criação se dá por meio de prática intensiva e extensiva. Destacam-se ainda o extrativismo vegetal e o animal, através da pesca controlada. No extrativismo vegetal, destaca-se a extração do coco babaçu, representado pela figura de **Dona Raimunda dos Cocos**, na região do Bico, que luta pela preservação das palmeiras e pela permissão para que as mulheres possam quebrar o coco nas fazendas da região.

A grande diversidade de paisagens no Tocantins proporciona atrativos para a realização variada de ecoturismo, desde o Jalapão, (cenário do filme “Deus é Brasileiro”), com suas águas límpidas e azuis, cachoeiras e dunas. A maior ilha fluvial do mundo, a Ilha do Bananal, cercada pelos rios Araguaia e Javaés. As cidades históricas de Natividade e Porto

Nacional, com suas construções coloniais, as praias dos rios Araguaia e Tocantins, a música, a dança e a literatura regionais.

Devido a todos os fatores históricos relacionados à criação do Estado do Tocantins, a educação, principalmente na região do Bico do Papagaio permaneceu de forma defasada: faltavam escolas, professores, materiais didáticos e até meados da década de 1990, era necessário buscar outros centros para dar continuidade aos estudos. Com a divisão, as melhores escolas ficaram no estado do Goiás. Conforme Dourado (2012), a educação primária no Tocantins, até o início dos anos de 1930 era representada pelas escolas isoladas. O primeiro grupo escolar criado na região data-se de 1934.

Conforme o Decreto Estadual nº 10.640 de 10 de fevereiro de 1930, o ensino primário era um nível de ensino que deveria ser oferecido em escolas isoladas, urbanas ou rurais, e em grupos escolares. Em 1929, enquanto o estado de Goiás mantinha 161 escolas isoladas, atendendo um total de 10.927 matrículas, no norte goiano, encontravam-se, deste total, 36 escolas isoladas urbanas, apresentando uma média de 1.831 alunos matriculados. Destas instituições, 15 eram destinadas ao sexo masculino, 13 ao sexo feminino e 8 eram escolas mistas. Percebe-se que, somente nas cidades de Porto Nacional e de Natividades, encontravam-se mais de duas escolas no ano em apreço. Pode-se observar também que nas cidades em que existia apenas uma escola, essa instituição era denominada de escola mista (DOURADO, 2012, p. 2).

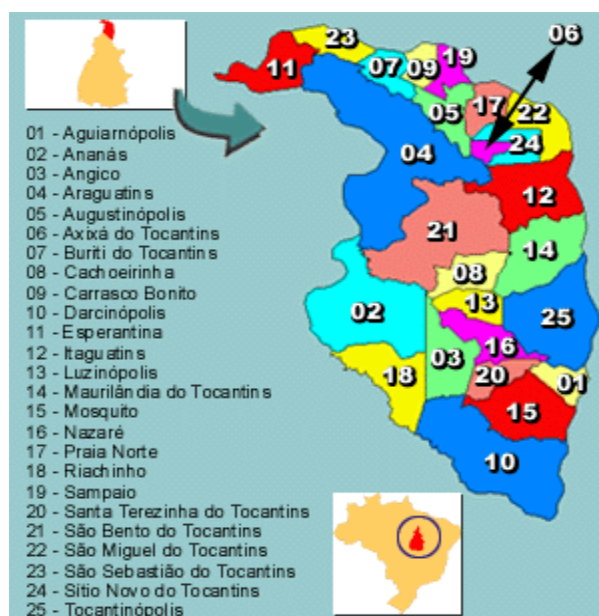
A escola mista era uma forma rápida e barata encontrada pelo governo para atender a população mais afastada dos grandes centros. Na Revolução de 30, as escolas rurais, até então defendidas no Brasil, ganharam impulsos, a região contava com um dos maiores índices de analfabetismo e falta de cobertura escolar. No Bico do Papagaio o analfabetismo passava de 50% com poucas escolas, principalmente públicas, o acesso dos jovens e crianças à educação era muito difícil. Antes da emancipação, o Estado contava com quase 80 municípios carentes de todos os tipos de assistência. Os municípios eram grandes e contavam com grandes extensões territoriais. Os filhos precisavam ir para outros centros a fim de darem continuidade aos estudos. (PARENTE, 1999).

#### 4.2 ASPECTOS SÓCIOS HISTÓRICOS DO MUNICÍPIO DE ARAGUATINS

Araguatins, fundada em 09 de junho de 1868 por Vicente Bernardino Gomes, localiza-se na microrregião Bico do Papagaio, no extremo norte do Estado do Tocantins. A microrregião é situada na divisa dos Estados do Maranhão, ao Leste e Pará a Oeste em uma área territorial de 15.933km<sup>2</sup>, o que corresponde a 5,74% do território do Estado, composta por 25 municípios, (IBGE, 2011).

O município de Araguaatins conta com uma população de 31.324 habitantes. “O contorno das águas formadas pelo encontro dos rios Araguaia e Tocantins formam a região que assim se popularizou por Bico do Papagaio, por assemelhar-se com a silhueta que esboça essa porção geográfica” (FERREIRA, 2001, p. 21). Araguaatins significa a junção de Araguaia e Tocantins. É banhado também pelo rio Taquari, que abastece a zona urbana e os rios Barreiro, São Martinho e Piranhas.

Figura 3 – Microrregião do Bico do Papagaio



Fonte: [www.citybrazil.com.br](http://www.citybrazil.com.br)

Quando fundada, Araguaatins ficava a mais de 2.000 km da capital do Estado de Goiás, o que dificultava o acesso às informações e benefícios para a comunidade. Vicente Bernardino Gomes era um maranhense, vindo da Colônia Militar de São João do Araguaia-PA, que ao chegar à nova Vila encontrou apenas um morador, também vindo de São João, “um criminoso, Máximo Libório da Paixão, que aqui havia se refugiado em 1867” (DUARTE, 1970). Aqui era terra de frondosos pequizeiros, oitizeiros, puçazeiros e outras frutas regionais. Aproveitando a diversidade econômica, Vicente Bernardino buscou e acolheu trabalhadores vindos de diversas regiões que passaram a fixar residência na localidade e explorar as riquezas naturais. A vila ficou registrada como povoação pela Lei Provincial nº 691, 1872, com o nome de São Vicente do Araguaia em homenagem a São Vicente Ferrer, o Padroeiro da localidade e ao rio Araguaia que banha a cidade.

De acordo com Ferreira (2001), historicamente, a região do Bico do Papagaio teve no domínio da terra um de seus pontos de estrangulamento social. Com assentamentos que começaram há mais de 130 anos, os elementos atrativos para o processo de colonização foram, sobretudo, as riquezas naturais e jazidas minerais. A região adquiriu a vocação para a pecuária e agricultura de subsistência. A grilagem na região ocasionou morte de muitas pessoas devido à luta pela terra. Mais tarde, a região foi povoada por pessoas vindas das mais diversas regiões do país, atraídos pelos incentivos fiscais promovidos pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia- SUDAM. Conforme dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, Araguatins é o 2º município brasileiro em número de assentamentos rurais.

Ao final do século XIX a povoação sofreu com o declínio decorrente da revolução política em Boa Vista, retornando à marcha progressiva em 1900. De acordo com Pereira, “Araguatins sofreu grandes impactos das rebeliões de Boa Vista, hoje Tocantinópolis, da qual era distrito” (PEREIRA, 2012).

Novamente houve um período revolucionário, que durou mais 10 anos. Entendendo os fatos, em 1908, devido a uma revolução sanguinolenta, o quartel general levou os lavradores a abandonarem suas lavouras para participarem da revolução. A Vila ficou abandonada e após as diversas lutas que ocorreram e não desenvolveu. Nem mesmo a criação do município em 1913 valeu para o ânimo da cidade. Prova disso é que no ano de 1925 havia apenas 25 casas, com 369 pessoas, e a cidade em total decadência, (DUARTE, 1970).

No dia 07 de julho de 1931, o primeiro prefeito, José Soares, foi nomeado, ficando no cargo até 1935. Em 1932 as primeiras autoridades do município foram nomeadas. Em 1945, a sede do Município foi transferida para Itaguatins, pelo então Presidente da República, Getúlio Vargas. Depois de três anos de transferência da sede, o Município foi criado pela segunda vez pela Lei nº 184 de 13 de outubro de 1948, reinstalado em 1º de janeiro de 1949. É visível que entre idas e voltas e interesses políticos e militares, uma cidade e seu povo sofre as consequências e, muitas vezes, têm seus direitos violados. Vendo nessa ótica, a cidade de Araguatins foi afetada das mais diversas formas.

Nesse contexto, é interessante trazer, também, a memória da educação do município a fim de explicitar os rumos que levaram a educação aos resultados que chegamos. Em 1893 Manoel Ormínio Rodrigues abriu uma escola particular para as crianças da povoação com um número de 20 alunos, o que durou pouco tempo, por falta de livros didáticos e outros materiais indispensáveis. Em 1919, a falta de escola, do que se ressentia a população, tendo em vista o número de crianças em idade escolar, foram motivos para que fosse criada uma

escola pública e nomeada a primeira professora primária do município, Dona Izaura Duarte, por meio de Decreto Municipal de 6 de novembro. Essa escola, todavia, teve curta duração dado às dificuldades da comunidade e percepção de vencimentos. (DUARTE, 1970, p. 33).

No entanto, a primeira nomeação oficial ocorreu somente em 02 de junho de 1928, através do Decreto Municipal nº 9849 para a Escola Mista de 2ª Classe no Distrito de São Vicente, termo de Boa Vista do Tocantins que nomeou para professora Dona Blandina de Moura Seixas, com expedição do primeiro boletim mensal apenas em 1933 (DUARTE, 1970, p. 45).

Para entender mais um pouco da história da educação em Araguaatins, esse trabalho baseou-se nos dados do Livro intitulado: *São Vicente do Araguaia a Araguaatins* de Leônidas Gonçalves Duarte que faz um recorte do Centenário da cidade e retomar-se-á à história mais recente das escolas, municipais, estaduais, particulares e federal para, posteriormente deter-se nos dados das escolas que serão alvo desta pesquisa.

Em 29 de julho de 1958 foi inaugurado o Grupo Escolar Osvaldo Franco, construído e inaugurado pelo governador Otávio Lage de Cirqueira e o padre Vitório de Bruzatterra. No ano de 1967 a cidade contava com 4 escolas primárias, a saber:

1. Grupo Escolar Osvaldo Franco
2. Escola Paroquial Vigário
3. Escola Pentecostal
4. Escola Batista

Em 13 de março de 1967, iniciavam-se as atividades do Ginásio Nossa Senhora da Paz, com 28 alunos e tinha como diretor o padre João Grosshiz. A um ano do Centenário de fundação, havia apenas 29 professores primários no município, sendo que um ano depois já contava com uma população de 11.595 habitantes.

A partir da década de 70 foram construídas outras escolas para atender, em sua maioria o Primeiro grau. Em 1973 foram construídos o Grupo escolar no Povoado de Natal e a escola Paroquial São Vicente Ferrer na sede. Em 1981, no espaço da Escola Darcy Marinho, onde já funcionava com as séries iniciais, foi construído o Colégio estadual Leônidas Gonçalves Duarte que atendia Ensino fundamental e Médio, este com os cursos de Magistério e Contabilidade. Ainda nos anos 80, foram construídas a Escola Municipal Professora Nair Duarte, atendendo o primeiro grau e a Escola Agrotécnica Federal de Araguaatins – EAFA , atendendo aos cursos técnicos profissionalizantes de 2º grau integrados. Conforme descrito abaixo, nos anos 90 foram construídas outras escolas, assim como nos anos 2000, quando

aconteceu o reordenamento do Ensino, separando as escolas de Ensino Fundamental dos Centros de Ensino Médio.

A seguir será apresentada um resumo das principais escolas existentes na cidade de Araguatins, com a forma de criação, atendimento e como ficou após o reordenamento.

1. **Escola Evangélica Daniel Berg** – Na sede da cidade. Centro. Criada pelo pastor José de Ribamar Carvalho dos Santos, em 14 de março de 1993, com o objetivo de criar uma escola para a igreja. Teve como primeira diretora a professora Francisca de Jesus Leitão. Começou atendendo do pré-escolar à 4ª série do primeiro grau. Tem como mantenedora a Igreja Assembleia de Deus e convênio com o estado do Tocantins. Implantou a Educação de Jovens e Adultos - EJA I Segmento em 1998 de 1º e 2º séries; e em 1999 de 3º e 4º séries. Atualmente atende os anos iniciais do Ensino Fundamental.
2. **Escola Estadual Frei Savino** – Distrito de Natal – Criada pela Resolução CEE/SEE/GO nº 909 de 19/01/1973 (atendendo de 1ª à 4ª série). Hoje atende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.
3. **Escola paroquial São Vicente Ferrer** – Sede – Centro. Autorizada a funcionar pela Resolução CEE/SEE/GO nº 909 de 19/01/1973. Implantou a primeira fase do 1º grau e posteriormente a 2ª fase. Atualmente é conveniado com o Estado e atende os anos iniciais do Ensino Fundamental.
4. **Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho** – Sede – Bairro Novo Araguatins. Foi criada pela Portaria SEDUC nº 3.298 de 20/02/2008 para atender as crianças da Vila Cidinha e Bairro Novo Araguatins. Foi autorizada a funcionar pela Resolução CEE nº 47 de 22 de maio de 2009, atendendo aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.
5. **Escola Isolada Boa Sorte** – Assentamento Boa Sorte – Iniciou suas atividades no ano de 1998, atendendo de 1º ao 9º ano. Iniciou suas atividades em um prédio cedido pelo INCRA, casa de moradia do antigo proprietário da fazenda. Trabalha em sua maioria com turmas multisseriadas, devido à quantidade de alunos dos assentamentos. Hoje atende ao Ensino Fundamental Completo e Ensino Médio. Foi autorizada a funcionar pela Lei Estadual nº 1136 de 28 de fevereiro de 2000.
6. **Escola Denise Gomide Amui** – Sede – Bairro Novo Araguatins – A implantação do curso de 1º grau se deu em 1993, através da Portaria SEDUC nº 0482 de 22 de setembro de 1993. Começou atendendo de 1ª a 8ª série, passando a atender apenas aos anos iniciais do

Ensino Fundamental. A partir de 2006 começou a atender a turmas de Tempo Integral, começando pelos 5ºs anos. Hoje atende totalmente em tempo Integral e a partir de 2011 começou a atender ao Programa Mais Educação.

7. **Escola Estadual Santa Gertrudes** – Assentamento Agrovila Falcão – A escola foi criada a partir de uma reunião dos associados dos três assentamentos que compõem a Agrovila: Padre Josimo; Dona Eunice e Atanázio de Moura Seixas; em 27 de dezembro de 1988, com o objetivo de remover o Colégio do Assentamento padre Josimo para a Agrovila Falcão e criar a Escola Estadual Santa Gertrudes. As aulas iniciaram em 1º de fevereiro de 1999, sendo autorizado a funcionar pela Resolução SEDUC Nº 149/2000.
8. **Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte** – Sede – Centro - Criado pela Lei Estadual nº 8992 de 06 de maio de 1981. Implantou o 1º grau (1ª a 8ª séries) e 2º grau nas habilitações em Magistério e Técnico em Contabilidade. Hoje atende somente o Ensino Fundamental. Aderiu ao Programa Mais educação em 2011.
9. **Escola Estadual Atanásio de Moura Seixas** – Distrito de Macaúba – Criado pela lei de Criação ou denominação nº 335 de 1991. Inicialmente, implantou de 1ª a 8ª série do primeiro grau, em 1992; oferecendo a 1ª série do Ensino Médio em 1996, e gradativamente as demais séries. Funcionou também como escola sede da Extensão na Fazenda Buriti, no povoado Caiçara, de 1ª a 4ª série, de forma multisseriada.
10. **Centro de Ensino Médio Profª Antonina Milhomem**. Sede – Bairro Novo Araguatins – Criada pelo Decreto estadual nº 1294 de 19/09/2001. Iniciou suas atividades em fevereiro de 2001. Atendendo apenas o Ensino Médio e como forma de escola Mãe de algumas escolas de Assentamentos que ofereciam o Ensino Médio através do Programa Direito de Aprender.
11. **Escola Estadual Osvaldo Franco** – Sede – Centro – Criada no ano de 1958, atendendo inicialmente de 1ª a 8ª série e progressivamente atendeu ao Ensino Médio. Hoje, com o reordenamento do Ensino, oferece apenas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade EJA.
12. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins** – Zona rural – Construído nos anos de 1986-1987, iniciou suas atividades em março de 1988. Atendendo a cursos técnicos integrados ao ensino médio de Agroindústria e Agrícola. Com a criação dos Institutos Federais - IFs, em 2008, passou a oferecer Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Computação e Bacharelado em Agronomia. Oferece ainda os



cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária, Informática, o Curso Mulheres Mil e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, em áreas afins com os cursos oferecidos.

13. **Escola Municipal professora Maria de Lourdes Milhomem Fernandes** - Sede – Bairro Novo Araguatins, construída no início da década de 1990, quando começou suas atividades. Oferece o ensino fundamental de 1º ao 9º ano e por muito tempo atendeu a turmas de Educação de Jovens e Adultos. Oferece o Programa Mais Educação desde o ano de 2011.
14. **Escola Municipal professora Nair Duarte** – Sede – Centro – Começou suas atividades no final dos anos 80. Hoje oferece ensino fundamental de 1º ao 9º ano e educação infantil. Atende também a alunos de Educação de Jovens e adultos. Começou a oferecer o Programa mais Educação no ano de 2013, com previsão para início das atividades em 2014.
15. **Escola Municipal Aureliano José Ferreira** – Fundada em 11 de fevereiro de 1978, através da Lei Municipal nº 171 de 11 de abril de 1978. Inicialmente chamava-se Escola Municipal Transamazônica. Começou atendendo de 1ª a 4ª série e se estendeu para as demais séries.
16. **Escola Municipal Vanor da Costa Parreão** – Sede – Vila Cidinha-Foi construída para atender a demanda existente no bairro vila Cidinha e iniciou suas atividades no ano de 2012, atendendo a alunos de 1º e 2º ano.
17. **Escola de Educação Infantil Dona Marina** - Sede – Vila Cidinha – Iniciou suas atividades no ano de 2012, atendendo a crianças de 3 a 5 anos de idade.

Por ser uma cidade de pequeno porte, foi possível realizar a reorganização dos níveis de Ensino, a partir da década de 1990, sem afetar os alunos que moram mais distantes do centro da cidade. Um novo reordenamento está sendo organizado para remanejamento das turmas do Ensino Fundamental anos iniciais e parte dos anos finais para a rede municipal, de forma que atenda a todos os alunos em idade escolar. Logo abaixo far-se-á a apresentação sucinta das 4 escolas pesquisadas, com a sua organização de ensino e um breve comentário sobre a forma em que se deu a ampliação do tempo escolar.

#### **4.2.1 Educação Integral nas Escolas públicas de Araguatins**

No Estado do Tocantins, a concepção de educação em tempo integral surge em 1989, com o então governador José Wilson Siqueira Campos, através da efetivação do Programa Pioneiros Mirins, vinculado à Secretaria do Trabalho e Ação Social, nos 139 municípios do Estado. Com participação efetiva da Secretaria de Educação e Cultura, esse programa proporcionava atividades de trabalhos manuais e reforço escolar, realizava palestras sobre cidadania, meio ambiente, sexualidade, arte e cultura. Contava com a participação da Polícia Militar, em que seus soldados realizavam atividades cívicas, disciplinares e esportivas. O Programa ainda está em funcionamento, porém, num formato diferente, apenas para percepção de bolsas, os alunos beneficiário participam da atividades de outros Programas, a exemplo, o PMEd, pois já não existe um espaço alocado para que sejam realizadas as atividades outrora oferecidas aos alunos.

O programa iniciou atendendo a crianças e adolescentes dos setores populares, em vulnerabilidade social, de sete a quatorze anos, matriculados na rede oficial de ensino e cuja renda familiar não ultrapassasse a dois salários mínimos. Referenciado no Brasil como um dos maiores programas socioeducativos, chega a uma etapa decisiva em sua história, pois executa políticas públicas que garantem a proteção àquelas crianças em situação de risco pessoal. (PPP - ESCOLA ESTADUAL D. G. AMUI, 2013). Em 2005, foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação, o Projeto Aluno de Tempo Integral, componente do “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa” com o objetivo de atender às necessidades educativas dos alunos das escolas estaduais, visando à melhoria do seu desempenho escolar, com a ampliação do tempo de permanência na escola por meio de atividades esportivas e, em menor escala, atividades artísticas e culturais. Este projeto constituiu a estratégia encontrada para, gradativamente, tornar as escolas da rede estadual de ensino capazes de atender alunos em tempo integral (ESCOLA ESTADUAL D. G. AMUI, 2013).

Tendo como base a experiência de Escola de Tempo Integral bem sucedida na educação municipal de Palmas na Escola Padre Josimo, em 2011 o governo implementou melhorias nas 16 (dezesesseis) Unidades Escolares que já trabalhavam com proposta de tempo integral e expande, gradativamente, a meta de atendimento a 15% das unidades de ensino da rede estadual, a cada ano, compreendendo as 13 (treze) Diretorias Regionais de Ensino, incluindo as escolas do município de Araguatins. Como incentivo à Educação Integral no Estado, implantou-se ainda turmas do Programa Mais Educação a partir de 2010 na rede estadual de ensino.

Quanto às escolas municipais, optou-se por apresentar abaixo, apenas a maiores e localizadas na sede, dentre as quais, uma foi objeto de estudo. Há três centros de educação infantil em construção, sendo um no bairro Novo Araguatins, uma na Vila Miranda e um no Setor Irial. São pontos estratégicos, a fim de atender crianças de todos os pontos da cidade. Encontra-se também em construção um complexo educacional, no setor de transição entre a Vila Cidinha e Bairro Novo Araguatins, nos formatos das Escolas Girassóis de tempo Integral, com quadras, piscinas, ginásios, salas ambientes para atender alunos das turmas do ensino fundamental.

Na rede municipal, O Programa Mais Educação iniciou suas atividades em novembro de 2011 em duas escolas públicas de Araguatins, sendo uma da zona urbana e uma da zona rural, no Distrito de Macaúba, a 40 quilômetros de Araguatins, sendo oportunizado aos alunos de 1º ao 5º ano a participar. A partir de 2012, expandiu-se para os alunos de 6º ao 9º ano do Ensino fundamental.

Para sensibilizar a comunidade quanto à importância do Programa foi realizada reunião com a equipe pedagógica das Escolas para apresentar o programa, a vantagem de participar e que atividades poderiam escolher. Posteriormente se realizaram reuniões com os pais, professores, estudantes para explicar a sistemática do Programa, fazer a prévia das atividades e discutir a importância da ampliação do tempo escolar para a aprendizagem e permanência dos alunos na escola.

Para a escolha das escolas que participariam do programa, foi realizado um levantamento de demandas e optou-se em começar por uma escola da cidade que contempla o maior número de crianças em áreas de riscos e em condição de vulnerabilidade social, dando prioridade aos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família do Governo Federal e do Programa Pioneiros Mirins do Governo Estadual.

A seguir serão apresentadas, de forma sucinta, as escolas foco desta pesquisa, enfatizando a implantação do Programa Mais Educação, quantidade de alunos atendidos, bem como as oficinas desenvolvidas.

**1. A Escola Municipal professora Maria de Lourdes Milhomem Fernandes** iniciou o atendimento desde novembro de 2011 a alunos do Programa Mais Educação. Começou com atendimento a 233 alunos de 1º ao 5º ano. De acordo com o projeto Político Pedagógico (2014), a equipe trabalha o aluno em todas as dimensões a fim de que consiga ingressar e permanecer na escola para sair com sucesso. Oficinas iniciais oferecidas: 1 - Acompanhamento Pedagógico (Reforço Escolar) - Letramento e Alfabetização; 2. Artes,

Cultura e Educação Patrimonial - Banda Fanfarra, Percussão; 3 - Artes, cultura e educação patrimonial – danças, artes, cultura e educação patrimonial - ensino coletivo de cordas (Piano, Violão, Guitarra, Violino), Flauta Doce, Trompete e Esporte e lazer. Ao final da primeira etapa a escola fez uma avaliação do Programa e reordenou algumas oficinas. No ano de 2012 a escola atendeu a 380 alunos e tinha uma projeção de atendimento para 406 alunos em 2013, o que não foi possível por problemas operacionais e as atividades foram retomadas no final do primeiro semestre de 2014.

No primeiro contato com a coordenadora do programa na escola, esta relatou a importância do Programa e o entusiasmo com que as crianças participam e realizam as atividades, bem como a relevância que os pais dispensam ao Programa. Falou ainda do complemento que a alimentação escolar traz para a renda de algumas famílias. Percebe-se que de forma geral a equipe acredita no programa e tem empenhado esforços para que essa iniciativa torne-se de fato uma proposta para a emancipação de nossos alunos.

**2. A Escola Aureliano José da Silva**, no Distrito de Macaúba, a 40 quilômetros da sede do município, localiza-se às margens da BR - 230, Rodovia Transamazônica. Foi fundada em 11 de fevereiro de 1978 com a finalidade de atender aos filhos dos fazendeiros da região, pois não era possível enviá-los para a cidade. Posteriormente, foi atendendo aos demais alunos da comunidade.

Na Aureliano as crianças da Educação Infantil não participam do PMEd, somente os alunos de 1º ao 9º ano. A escola aderiu ao Programa em novembro de 2011 atendendo a um número de 158 alunos de 1º ao 4º ano, no entanto, na medida do possível, incluía os alunos do 6º ano que se mostraram interessados em participar do Programa. No ano de 2012 atendeu a 131 alunos e a para o ano de 2013 que foi atendido em de 2014, foi de 188 alunos (1º ao 9º ano).

O programa funciona no contra turno e os monitores são todos da comunidade e, como critério, devem ter cursado ou estejam cursando o ensino superior. Nas segundas feiras a coordenadora do programa, os professores e os monitores se reúnem para planejarem as atividades dentro de cada Macro Campo. As atividades oferecidas são: Capoeira, Futebol, Fanfarra, Teatro, Jornal Escolar e o Acompanhamento Pedagógico (2011-2012). As atividades programadas para 2013-2014 foram: Acompanhamento Pedagógico, Canteiro Sustentável, Arte Gráfica e Futebol. De acordo com dados do PPP, a escola conta com o Comitê Local do programa constituído e contempla a participação de representantes da direção, professores, pais que sejam servidores da escola e servidores administrativos.

**3. A Escola Estadual Denise Gomide Amui**, criada pela Lei nº. 482/93 do Conselho Estadual de Educação do Tocantins em 22/09/1993 para atender ao Ensino Fundamental, situa-se no Bairro Novo Araguatins. Conforme o PPP (2013), a escola tem por princípio filosófico, garantir ao educando, o seu direito de acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade de forma sistemática, organizada e coerente, dando-lhe aprimoramento nos conhecimentos teóricos, práticos e científicos e possibilitando a sua efetiva participação nas lutas sociais.

A implementação da proposta para a escola de Tempo Integral foi discutida pela Secretaria Estadual de Educação, Diretoria Regional de Ensino e a Comunidade Escolar, tendo como participantes pais, servidores, comunidade escolar, Diretoria Regional de Gestão e Formação e parceiros locais. Começou atendendo as duas turmas dos 5º anos do ensino fundamental em 2006 e 2007.

Os professores e técnicos administrativos trabalham 40 horas semanais na escola e os monitores do Programa Mais Educação, 10 horas. O horário é organizado entre a equipe administrativa e Monitores do Programa Mais Educação. A maioria das crianças permanece na escola no horário de almoço e alguns, quando autorizados pelas famílias, almoçam em casa. As atividades oferecidas são: Teatro, Canto Coral, Dança, xadrez, futebol e acompanhamento pedagógico.

**4. A Escola Estadual Atanásio de Moura Seixas**, localizada no Distrito de Macaúba, aderiu ao Programa no final de 2011, atendendo a 81 alunos. O programa funciona no contraturno. Oferece as oficinas de Iniciação científica, Tênis de Mesa, Letramento e Futsal. Trabalha com o Programa Escola Aberta aos finais de semanas, Programa Escola Sustentável e Escola do Campo. Atende, como prioridades para participar do Programa, os beneficiários do Programa Bolsa Família e participantes do Programa Pioneiros Mirins. Todos os monitores são da comunidade.

A educação apresenta impacto em todas as áreas da vida do cidadão, sendo esta um **direito fundamental** que contribui não só para o progresso de um país, mas também de **cada indivíduo**, tanto nos aspectos sociais, econômicos quanto culturais. Dessa forma, após um breve passeio sobre a história do Estado do Tocantins e do Município de Araguatins, com relatos desde a fundação das primeiras escolas e a estruturação das atuais, até os últimos reordenamentos da educação municipal e estadual, passaremos a seguir a tratar de como se dá o funcionamento das escolas em tempo integral no município de Araguatins.

#### 4.3 UMA ANÁLISE SOBRE O FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL EM ARAGUATINS

Para consolidar esse trabalho, foi realizada análise de conteúdo, a partir de entrevista com os quatro diretores das escolas pesquisadas (**aqui denominados pelas letras A, B, C, D**), obtendo-se um retorno de 100%. Foram entrevistados 5 coordenadores do PMEd, 3 coordenadores pedagógicos e aplicado questionário a 24 professores. Dessa maneira, foram propagadas convergências e divergências nas narrativas, o que proporcionou assim, investigações singularizadas, destacando pensamentos comuns entre duas ou mais pessoas.

A partir das análises dos dados coletados no estudo de caso, procura-se destacar e refletir sobre as concepções de Escola em Tempo Integral, tendo em vista suas implementações a partir do Programa Mais Educação do Governo Federal. Buscam-se nos conceitos de Alves, Cavaliere, Gadotti, Arroyo, Moll, Setúbal, Teixeira e outros teóricos sobre Educação Integral, Escola Integral e Escola em Tempo Ampliado, procura-se refletir sobre a questão de ampliação do tempo escolar e discutem-se os pontos fortes e as fragilidades no que diz respeito à concretização do PMEd, como proposta de ampliação do tempo escolar nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública do município de Araguatins /TO.

Notou-se que, embora a totalidade subjetiva tenha contribuído para a concretização do tempo integral, o fazer coletivo foi destacado, também, no percurso de constituição das experiências em tempo integral. Portanto, foi possível compreender quem são os profissionais que efetivam a escola em tempo integral, a formação, as vivências e as acepções que estes possuem acerca da proposta, bem como avaliar e comparar os dados, o que possibilitou assimilar e determinar alguns critérios para a análise geral dos dados coletados. Assim, a Análise de Conteúdo serviu para a organização de categorias temáticas, que subsidiaram uma apreciação mais precisa do material analisado.

No processo de análise de conteúdo das informações compreendidas nos dados obtidos, foi possível destacar quatro temáticas para os professores e equipe pedagógica, conforme descritos a seguir: a experiência profissional e as concepções sobre a temática e os desafios e as possibilidades da escola em tempo integral. Para uma melhor compreensão, realizou-se uma análise do material para o desmembramento dos temas em categorias de análises menores.

Dessa forma, encontraram-se os temas e, conseqüentemente, as categorias de análise das entrevistas e dos questionários realizados com o corpo docente e equipe pedagógica, conforme abaixo:

#### **4.3.1 Professores**

##### **✓ Tema 1 - Experiência Profissional**

###### **Categorias:**

- A jornada diária de trabalho
- Tempo de atuação no magistério
- Experiência docente
- Níveis e modalidades de atuação

##### **✓ Tema 2 - Concepções sobre o tempo integral**

###### **Categorias:**

- Conceito de Educação Integral
- A prática dos professores
- A escola de tempo integral e os objetivos
- Desafios e possibilidades da proposta

Conforme levantamento percebeu-se que a Escola A atende os alunos em tempo ampliado desde o ano de 2011, contemplando 81 alunos de 1º ao 6º ano do ensino fundamental em 2014, o que não corresponde a todos os alunos, pois a escola trabalha com Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Escola B atende em tempo integral desde o ano de 2011, também a alunos de 1º e 4º anos do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 188 alunos no ano da pesquisa. Já a Escola C atende a 400 alunos, todos em tempo integral, dessa forma, contempla a todo o universo de alunos ali matriculados, sendo a que atua há mais tempo, desde 2007 em tempo ampliado. Finalizando, a Escola D, atendeu a 380 alunos em tempo integral em 2014, sendo apenas aqueles matriculados de 1º ao 6º ano, não contemplando os alunos de Educação infantil e de 7º Ao 9º ano do Ensino Fundamental.

### 4.3.2 Experiência Profissional

Quadro 1 – Formação; tempo de experiência; tempo de experiência na ETI.

Escolas	Professor	C.H	Tempo de Magistério	Tempo de atuação na escola	Experiência em Tempo Integral
Escola A	A	40	3 e meio	3 e meio	2
	B	40	5	3 e meio	2
	C	40	5	5	2
	D	40	9	9	2
Escola B		40	8	4	2
	B	40	7	7	2
	C	40	13	3	2
	D	40	3	3	3
Escola C	A	40	7	5	3
	B	40	8	5	3
	C	40	15	5	2
	D	40	15	3	3
	E	40	10	2	2
	F	7	10	7	2
	G	40	2	2	2
	H	40	15	5	2
Escola D	A	40	26	4	4
	B	40	4	3	3
	C	40	15	4	4
	D	40	7	4	4
	E	40	19	3	3
	F	40	10	7	5
	G	40	22	22	5
	H	40	8	8	1,5

Fonte: Dados da Pesquisa

O tempo médio de experiência profissional dos professores é de 8 anos e 9 meses, sendo que 5 deles possuem entre 15 e 23 anos de experiência. Em relação à atuação na Escola de Tempo Integral, a média é de 3 anos, tendo em vista o período de ampliação do tempo escolar nas escolas pesquisadas. O que se percebeu também é que existem professores com formação em Pedagogia e/ou Normal Superior que ainda atuam com disciplinas de outras áreas, como Língua Portuguesa, História, Ciências e Matemática, em turmas de 6º ao 9º do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Conforme quadro a seguir:

Vale ressaltar ainda que dos entrevistados 11 possuem 10 anos ou mais de docência e a maioria atua em escola com tempo ampliado desde sua implantação. Dos 24 professores



20 atuam em tempo integral em uma única escola e 2 completam carga horária em outras escolas, todos com uma carga horária de 40 horas semanais.

A maioria dos professores já atuava nas escolas quando o Programa foi implantado e dentre as opções em atuar nesse modelo de escolas, os professores foram unânimes em destacar a comodidade em atuar em apenas uma escola e com uma única turma nos dois turnos, seguido da proximidade de sua residência; logo após veio a opção para completar a carga horária e de forma isolada citaram a melhoria da educação e a vocação como opção.

Para garantir a identidade dos sujeitos da pesquisa, vale ressaltar que estes serão, aqui, identificados por números.

### **4.3.3 Concepções sobre o tempo integral**

Quanto à concepção de tempo integral, constatou-se que dos conceitos identificados por Moll, já citados anteriormente, um predomina entre os professores pesquisados. Assim, o trabalho foi realizado em análise de dois grupos. O primeiro grupo para os que acreditam que na Escola em Tempo Integral, assim como a autora, os espaços e tempos devem ser vividos e reconhecidos a partir de novas oportunidades de aprendizagem. Oportunidades essas que proporcionem aos educandos momentos de construções significativas a partir de atividades interativas entre todos os envolvidos no processo, Isso ficou evidenciado quando um professor destacou que o projeto de Escola em tempo integral, “tem como meta oferecer melhores condições para que os estudantes tenham um ensino de qualidade, aproveitando os espaços e os tempos disponíveis” (2014, p. 1). Percebe-se que a comunidade anseia por espaços dignos para o fazer pedagógico de forma eficaz.

Para Moll Ampliar o tempo escolar significa:

Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, p. 52).

Outro professor destacou que “as aulas tornaram-se mais dinâmicas, pois, agora trabalhamos com aulas diversificadas como teatro, xadrez, música”. (P. 2, 24/11/2014). O que se evidencia nas falas dos professores é a urgência da resignificação de novos espaços e tempos para a construção do conhecimento e da cidadania dos estudantes, reafirmando assim

o que garante a proposta do Programa de ampliação do tempo escolar, através do Programa Mais Educação na PI 17 de 2007 em seu artigo 8º, inciso I:

Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte: I - articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas (BRASIL, 2007c, p. 4).

Sem dúvida, discutir a otimização do tempo e do espaço para atender aos alunos em tempo ampliado é muito importante quando se tem a intenção de provocar e incentivar uma dinâmica inovadora em seus contextos de realização, fazendo não só com que os professores o percebam como tal, bem como assumam gestos e experiências inovadoras.

Um aspecto imprescindível que reforça o trabalho desenvolvido nas escolas é o depoimento de um dos professores da Escola A, em relação à adequação do PPP para contemplar as atividades oferecidas aos estudantes em tempo integral:

Houve reformulação do PPP, através de reuniões com a equipe e professores, para definir como seria após a implantação da proposta. Fizemos muitas leituras de vários projetos de escolas que já trabalhavam de forma ampliada. No Dias Pedagógicos<sup>22</sup>, reunimos também com a comunidade para discutirmos a implantação de novas atividades (P. 2, 11/11/2014).

Com o intuito de apreender percepções a respeito das contribuições no trabalho, foi perguntado aos professores sobre as mudanças na escola após a ampliação do tempo escolar. Um professor respondeu que “uma coisa que me ajudou bastante foi a questão do acompanhamento das disciplinas. A gente pode até dar certa avançada, pensando que os alunos terão uma certa ajuda para impulsionar o aprendizado”.(P. 3, 23/11/2014). É evidente que um dos fatores garantidos como obrigatório nas orientações do Programa Mais Educação versão 2012 é o Acompanhamento Pedagógico, portanto, percebe-se que o professor acima reconhece a importância deste macro campo para a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente tem conhecimentos sobre os impactos da ampliação do tempo escolar na formação para a cidadania dos estudantes. A esse respeito, Arroyo acredita que “O pensamento educacional se enriquece quando reconhece que os docentes-educadores e educandos são sujeitos da ação educativa e de saberes, concepções, teorias e de indagações

---

<sup>22</sup> Dia Pedagógico – Dia destinado para tratar de assuntos exclusivamente pedagógicos, previsto em calendário escolar, na rede estadual de ensino do Tocantins.

que acontecem nas escolas e também nos movimentos sociais e no movimento docente” (ARROYO, 2012, p. 29).

Por outro lado, evidencia-se que muitos educadores incomodam-se com as mudanças no ambiente escolar, o que se confirma com a fala de um professor da escola B, ao afirmar que “[...] o ambiente escolar mudou após a implantação da proposta! Ficou um ambiente um pouco mais agitado... Mas, que de qualquer maneira, ajuda a desenvolver mais os nossos alunos. Porque, são atividades diferentes” (P. 4, 27/11/2014). Nesse sentido, o professor Arroyo (2012, p. 43) reafirma que “[...] seremos obrigados a repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espço, desde a enturmação até a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações”.

#### **4.3.4 A prática dos professores**

Com o propósito de averiguar a forma de atuação dos professores a partir da ampliação do tempo escolar, as respostas dadas à pergunta revelaram que muitos professores ainda não perceberam a importância de articulação entre as aulas nas turmas regulares e as atividades das oficinas no contra turno, o que se evidencia nas respostas a seguir: 8 professores afirmaram que mudaram a forma de atuar para adequar a proposta às necessidades dos alunos e atender aos objetivos do Programa; 7 afirmaram que não mudaram a forma de trabalhar, pois a escola já realizava um trabalho diferenciado com atividades diversificadas e de forma lúdica, apenas fizeram adequação com as atividades dos monitores.

Aqui é importante ressaltar a ideia do reducionismo, pois os professores citam termos como “diferenciados” e “diversificados”. Assim como aponta Arroyo, logo abaixo, a prática da escola em tempo ampliado não se basta a partir de “metodologias diferenciadas” que acabam sendo vagas,

Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assar-se, dormir... [...] Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes (ARROYO, 1988, p. 65).

Prosseguindo à questão, 3 afirmaram que os alunos passam mais tempo na escola, e dessa forma, os professores necessitam fazer interlocução entre o turno normal e o segundo

turno. Finalmente, 2 professores afirmaram que planejam as aulas de forma dinâmica. Percebe-se que os professores acima mencionados pensam no fazer pedagógico que atende aos propósitos do Projeto de Escola em tempo ampliado. Dessa forma,

Para que a Escola de Tempo Integral cumpra seu papel com excelência garantindo qualidade na educação, faz-se necessário oferecer aulas criativas e prazerosas, fazendo a diferença, seja no modo da disposição das carteiras em sala de aula ou mesmo na exploração de outros espaços existentes na escola e fora dela, dando ao aluno a oportunidades de constituir experiências ricas e significativas (MINAS GERAIS, 2009, p. 8).

Ainda em relação à essa questão, em contraponto, 3 professores relataram que não veem necessidade em mudar a forma de trabalhar, uma vez que existem servidores contratados para atender a esses alunos no período das oficinas. Aqui se reafirma a preocupação de Coelho (2009, p. 95), onde “muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com às práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente”. Dessa forma, percebe-se que os servidores da escola, e muitas vezes os próprios professores veem as oficinas do Programa desvinculadas do fazer pedagógico, o que se caracteriza como mais uma atividade no ambiente escolar, desvinculado do fazer pedagógico.

Os professores afirmaram que além da sala de aula, utilizam outros espaços para ministrar suas aulas. Dentre estes espaços, citaram a utilização do pátio, da quadra de esporte, de espaços recreativos, bem como os laboratórios diversos (quando disponíveis) e o auditório, também o campinho society, fora da escola. No entanto, 4 dos professores relataram que ainda utilizam apenas a sala de aula como espaço para as atividades. De acordo com relatos em questões anteriores, fica evidente que os professores reclamam dos espaços da sala de aula, no entanto não utilizam de nenhum outro espaço alternativo para fazerem aulas de forma diferenciada.

#### 4.4 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E SEUS OBJETIVOS

Ao serem questionados se a escola em tempo integral tem conseguido cumprir com seus objetivos, o que se percebeu foi que os conhecimentos dos professores acerca do assunto em pauta, em sua grande maioria ainda ficam no senso comum, conforme se vê a seguir: 18 destacaram que a escola tem cumprido seu objetivo, enquanto 6 foram categóricos ao afirmar que esta ainda vem cumprindo seu objetivo da melhor forma possível. Dentre as respostas positivas, destacam que apesar da escola não possuir estrutura física e equipamentos

adequados, a equipe faz o possível para atender aos alunos e organizar os espaços para as atividades acontecerem. Nesse sentido, Moll (2012, p. 133), reforça o pensamento da maioria dos professores, ao destacar que a identidade da ampliação do tempo escolar trata, portanto, de “ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares”.

Dentre as respostas, houve ênfase, também ao fato de se tirar as crianças das ruas, pois agora eles ficam mais tempo na escola. Um professor respondeu que o importante da proposta é que “É uma forma de envolver professores, monitores, alunos e família”. Pedro Demo (1987) em acordo com o texto acima destaca que a escola em período integral, é a proposta mais correta porque é a mais próxima do direito das crianças.

Em contrapartida, as justificativas apresentadas pelos professores que responderam não à questão, foram: a falta de estrutura física adequada e equipamentos para que as oficinas aconteçam. É evidente a preocupação dos professores sobre a “falta de estrutura física”, no entanto, estes não sabem definir como seria essa estrutura física ideal para que as oficinas aconteçam de forma eficaz, uma vez que desconhecem as oficinas realizadas. Complementando esse pensamento, Giolo (2012, p. 101) nos lembra que “Uma das formas da escola suprir a falta de espaço próprio é ir buscá-lo em outros lugares, juntos à igrejas, associações, ONGs, etc.”. No entanto o autor reafirma ainda que a ida à comunidade nunca pode ser uma fuga da escola por falta de espaço escolar, tudo deve ser organizado e previsto na proposta pedagógica da escola. Nas escolas pesquisadas percebeu-se que em poucos PPP's constam propostas de atividades utilizando outros espaços, estas acontecem em dados momentos durante o ano letivo, ou seja, em eventos, como o aniversário da cidade, dia da Consciência Negra, dentre outros.

Outros pontos negativos apresentados, também foram: formação para os servidores sobre a proposta de escola em tempo ampliado e momentos de integração entre monitores e professores. Em conversa com os diretores, ficou evidente que momentos de sensibilização sobre a proposta de escola de tempo integral acontece apenas no momento de implantação e/ou na reelaboração do PPP da escola e como há rotatividade de professores, nem todos participam desses momentos.

#### 4.4.1 Desafios e possibilidades da proposta em estudo

Para responder ao tema da pesquisa em questão, a última categoria a ser analisada em relação ao questionário aplicado aos professores, tratou da análise de conteúdo dos desafios e possibilidades apresentados pelos professores para a efetivação da educação em tempo integral nas escolas pesquisadas.

Quadro 2 – Desafios e possibilidades da proposta

Possibilidades	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evitar o fracasso escolar</li> <li>✓ Tirar a criança das ruas</li> <li>✓ Acompanhamento pedagógico diferenciado</li> <li>✓ Mais servidores para colaborar com a escola</li> <li>✓ Oportunidade de formação para as crianças</li> <li>✓ Maior participação da família na escola</li> <li>✓ Trazer os pais para a escola através das monitorias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Espaços inadequados</li> <li>✓ Preparação dos professores</li> <li>✓ A organização dos espaços e tempos</li> <li>✓ Formação para os monitores</li> <li>✓ Momentos de interação entre monitor e professor</li> <li>✓ Melhorar o planejamento</li> <li>✓ Melhorar o processo de ensino e aprendizagem</li> <li>✓ Indisciplina</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação às possibilidades de uma educação em tempo integral e seus desafios, percebe-se que há divergências de ideias entre os educadores, no tocante à participação da família, que aparece como possibilidade de concretização da educação e ao mesmo tempo como um desafio a ser superado. Um professor da escola B respondeu à questão da seguinte forma: “Para mim, o maior desafio é trazer os pais para acompanharem a vida escolar de seus filhos, muitos entregam a responsabilidade de educar somente às escolas, eximindo-se do papel de educar no seio familiar” (P. 5, 12/11/2014). Em contraponto, outro professor da mesma escola, destaca que “com a implantação do Programa, os pais tem acompanhando os filhos em suas atividades e comparecido mais na escola” (P. 6, 22/11/2014).

Segundo a ideia sobre a participação dos pais, observam-se posições divergentes, o que ocorre, também, em relação ao acompanhamento pedagógico, sendo este, afirmado como um ponto forte desse modelo de escola, quando por outro lado tem sido cobrado para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, 8 professores foram categóricos ao destacar a falta de acompanhamento familiar como desafios a serem superados, enquanto 7 apresentaram o espaço físico como

ponto fraco. Fazendo um contraponto entre os posicionamentos dos professores, é notório que existem diversos aspectos que fogem à governança da escola e sobrecarregam a educação das crianças e jovens. Os aspectos vão desde as dificuldades dos pais, que ao buscarem melhorias para o sustento da família, acabam por entregar a educação dos filhos por pequenos períodos escolares, aos aparelhos eletrônicos, ou a outras pessoas da família, que não conseguem monitorá-las de forma satisfatória. Outro fator agravante nesse sentido é a dificuldade em acompanhar os filhos por falta de conhecimentos prévios para auxiliá-los em suas atividades escolares. Para endossar esse argumento, Arroyo acredita que,

O direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradias, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. [...] As relações humanas, familiares, de proteção e cuidado e proteção dos tempos são da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram.

A mãe, as irmãs, os irmãos, os parentes são forçados a buscar longe formas de sobrevivência, a procura de trabalho e de comida para uma infância desprotegida, ameaçada por formas tão indignas de viver (ARROYO, 2012, p. 35).

Completando o que pensam os professores no tocante ao espaço escolar, Giolo destaca que,

grande parte das escolas brasileiras devem ser sumariamente demolidas e, no seu lugar, edificados prédios escolares, bonitos e funcionais, com espaço para aulas, reuniões, salas de professores, bibliotecas, laboratórios, estudos de grupo, refeições, lazer, esportes etc. Escolas onde alunos, professores e depois profissionais da educação possam estar o dia inteiro, organizando e levando a efeito as atividades necessárias à formação integral dos alunos (GIOLO, 2012, p. 102).

Portanto, é evidente destacar que, em relação ao pensamento dos professores no tocante aos desafios e as possibilidades para concretizar a ampliação do tempo escolar, principalmente quanto ao fato de evitar o fracasso escolar; tirar as crianças das ruas; concretizar maior interação entre escola e família, assim como repensar espaços inadequados, a preparação dos professores; a formação para os monitores e ainda proporcionar momentos de interação entre monitores e professores, percebe-se a mesma direção nas orientações contidas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto Federal 6.094/03 ao propor que:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

[...]

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular (BRASIL, 2003).

#### 4.4.2 Diretores

Para averiguar as concepções dos Diretores acerca do tema em questão, foi aplicado questionário aos diretores das quatro escolas. Os questionários foram divididos em quatro blocos, conforme descritos abaixo:

- O Processo de implementação do programa de ampliação do tempo integral na escola;
- Objetivos do Programa;
- Processos de Organização do programa;
- Investimentos e impactos.

A referida organização nos permite atender aos objetivos de propostas de educação em tempo ampliado, assegurados no Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola, no Exercício de 2010. Dessa forma, a PI 17/2007 e o Decreto 7.083 de 2010 contemplam ações do PDE como estratégia do Governo Federal para propor a expansão do tempo escolar, bem como a reorganização curricular numa concepção de educação integral. Assim, o referido manual destaca que:

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2010, p. 1).

O diretor da escola, através de sua atuação com o Conselho Escolar, tem a função de proporcionar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, demais servidores, estudantes, suas famílias e a comunidade local. Nessa ótica, o papel do diretor também entrelaça as conexões interpessoais, articulando a participação de todos os segmentos da escola nos procedimentos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e amenizar problemas. Assim, Libâneo, destaca que:

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação (LIBÂNEO, 2004, p. 217).

Ainda segundo Libâneo, o diretor escolar tem atribuições específicas que contribuem no desenvolvimento de suas atividades dentre elas, supervisionar atividades administrativas e



pedagógicas, promover a integração entre escola e comunidade; conhecer a legislação educacional, buscar meios que favoreçam sua equipe, dentre outras. No exercício dessas atribuições é importante que o diretor esteja em constante formação continuada.

Quadro 3 – Atuação e experiência

Escolas	Diretor	C.H	Tempo de Magistério/ano	Tempo de atuação na função/ano	Experiência em Tempo Integral/ano
Escola A	A	40	22	6	2
Escola B	B	40	22	10	2
Escola C	C	40	17	5	2
Escola D	D	40	10	7	5

Fonte: Dados da pesquisa

O bloco das primeiras questões para os diretores versam sobre o processo de implantação da proposta na escola, no qual será analisado o processo de adesão e o envolvimento da comunidade e os alunos atendidos. Em relação à implantação da proposta, 3 diretores, afirmaram que as escolas fizeram reunião com a comunidade local para comunicar que a escola mudaria a proposta de atendimento através de ampliação dos tempos e espaços escolares e estes afirmam ainda que “o programa foi bem aceito pelos pais e sempre procuram por vagas” (D. 1, 22/11/2014).

Apenas um diretor afirmou que “no início a proposta não foi vista com bons olhos, havendo resistência por parte de alguns servidores, mas hoje, acredito que já estamos a um passo para tornarmos uma escola em tempo ampliado por inteiro.” (D.2 , 03/12/2014). Em relação aos alunos atendidos, destaca-se que mais de 50% dos alunos matriculados nas escolas frequentam as oficinas no contra turno. Segundo Libâneo,

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.). [...] As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo (LIBÂNEO, 2004, p. 217).

Vale destacar que o papel do diretor é peça chave na implantação, execução, avaliação e monitoramento das atividades pensadas e descritas do PPP da escola. Dessa forma, endossando as respostas dos diretores, Teixeira (2003, p. 6) afirma que “o diretor da escola é o principal articulador dos interesses e motivações dos diversos grupos envolvidos com a escola”. Portanto é relevante que o diretor tenha visão administrativa ampliada, com

capacidade para diagnosticar o perfil da população atendida pela escola, as expectativas dos pais e da comunidade externa em relação à escola, pois o foco da educação, não esquecendo que o foco é transformar a sociedade através de pessoas críticas e reflexivas.

No segundo bloco, que aborda os objetivos da proposta, os diretores foram questionados sobre o conhecimento dos servidores acerca dos documentos oficiais que tratam do Programa, tais como seus pressupostos, diretrizes e objetivos e a visão dos profissionais do turno regular sobre a ampliação do tempo escolar. Em relação à primeira pergunta, os diretores foram quase unânimes em afirmar que todos os servidores da escola conhecem os documentos oficiais que regulamentam o Programa. No entanto, uma afirmou que alguns servidores ainda não procuram estudar tais referenciais. Para a diretora da escola A,

Houve um momento inicial para inserir as ações do programa no PPP, isso é feito sempre na realidade da escola, onde todos os funcionários são convidados a participarem, a comunidade é convidada, mas confesso que os educadores precisam sensibilizar e pensar que não basta ampliar o tempo é preciso fazer educação de qualidade (D. 1, 22/11/2014).

As orientações do documento Planejando a Próxima Década reforça o pensamento da diretora A, quando esta afirma que não basta ampliar o tempo escolar.

Nesse sentido, garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação (BRASIL, 2014, p. 27).

Assim, é urgente compreender que a perspectiva da melhoria na qualidade de ensino deve ser pautada no direcionamento de uma proposta efetiva de educação para todos e todas com igual oportunidade de acesso e direitos a permanecer na escola e dela sair, com sucesso. Por conseguinte, ampliar o tempo da escola, estendendo a jornada escolar parece uma contradição ante as alternativas de diminuir o tempo para atender mais estudantes e “determinar” as demandas de uma sociedade moderna que defende o menor tempo como a melhor forma de fazer educação por excelência.

Com o propósito de compreender a forma de organização do programa, as questões giraram em torno da disposição de tempos e espaços escolares, abordando também assuntos sobre os critérios de escolha dos monitores e a utilização de espaços externos à instituição. No tocante à utilização dos espaços, as opiniões dividiram-se, sendo que 2 diretores afirmaram que os espaços garantem a eficiência das atividades, enquanto a outra parcela discordou, pois

não há transporte para deslocar os alunos até o espaço onde ocorrem as oficinas, as quais ficam distante da escola.

Para averiguar a forma de utilização de espaços externos à escola, por unanimidade, os informantes citaram que são utilizadas as praças da cidade para torneios e outras atividades recreativas; o ginásio municipal, quadra de areia, dentre outros. Um dos diretores foi categórico ao afirmar que não concorda que os alunos utilizem espaços externos à escola, alegando a segurança dos alunos. Neste item, os professores assim como os diretores citaram os mesmos espaços externos utilizados para a realização de atividades fora da do espaço escolar.

Para analisar aos impactos do programa na vida das crianças e jovens, o quarto eixo abordou questões sobre os investimentos destinados à escola e à efetividade das ações; a forma de utilização dos recursos e os desafios enfrentados pela gestão.

Ao serem indagados se os recursos destinados para as ações com o Programa eram suficientes, o Diretor A afirmou que o recurso não é suficiente, alegando a quantidade de alimentação escolar servida e os materiais adquiridos para realizar as ações. Comungando com os diretores, professores e coordenadores, também acreditam que os recursos destinados as escolas ainda não suprem as necessidades mínimos para se manter as crianças de forma digna na escola.

Em relação às contribuições do Programa, em unanimidade, os diretores afirmaram que muitas pessoas veem a proposta apenas como momentos de recreação e por isso não levam a sério. Esses afirmaram ainda que, pelo fato das crianças estarem afastadas das ruas já é uma contribuição valiosa. Aqui os pensamentos de professores e diretores se entrelaçam quando esses centralizam a preocupação de afastarmos as crianças das “ruas”. Aqui, reafirma-se a preocupação de educadores que subalternam a escolarização, transformando o espaço escolar em mero depósito de crianças, quando deixam evidente que basta tirar a crianças das ruas, quando este não é o proposto fim da educação. Vale lembrar que as ruas devem ser entendidas em duas vertentes, pois há a rua que educa e a rua que abandona. Para educar, é necessário que as cidades sejam transformadas em cidades educadoras. Assim como destaca Gadotti,

[...] a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania (GADOTTI, 2006, p. 2).

De acordo com os diretores, um dos fatores que ainda necessita avançar é a capacitação para os servidores que lidam diretamente com a proposta, confirmando o que destacaram os professores ao discutir sobre os desafios e as possibilidades do Programa em pauta. Assim, entende-se que essa formação deve nascer a partir de assuntos temidos pelos educadores, como estudar espaços externos à escola e outros tempos para aprender.

Dessa forma, percebe-se que o resultado esperado depende também do envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em um ambiente favorável à aprendizagem. É papel também do diretor garantir a tomada coletiva das decisões acerca das escolhas pressupostas pelo Programa Mais Educação e garantir o planejamento, execução, avaliação e prestação de contas das atividades e dos recursos recebidos.

#### **4.4.3 Coordenadores pedagógicos**

A preocupação central da gestão pedagógica escolar não deve contemplar apenas os interesses do diretor das escolas, deve ainda perpassar pelas necessidades da maioria da comunidade escolar, facilitando assim, a implantação de projetos e programas que tenham surgido, tanto dentro da escola, quanto como uma iniciativa do governo municipal, estadual, federal ou da própria comunidade externa. Dessa forma, entende-se que na gestão escolar o papel do coordenador pedagógico deve ser visto como um impulsionador do processo de ensino e aprendizagem.

Para entender os pensamentos dos Coordenadores Pedagógicos e Coordenadores responsáveis pelo Programa Mais Educação na escola, procedeu-se de forma similar às dos diretores: as entrevistas foram organizadas por blocos, onde os temas geraram as seguintes categorias de análises:

- O Processo de implantação do programa de ampliação do tempo integral na escola;
- Organização de espaços e tempos;
- Processo Educacional
- Objetivos do programa

Ser coordenador pedagógico na escola significa pensar e planejar coletivamente a respeito da organização escolar, que vai desde a gestão democrática, em busca da autonomia da escola na construção do seu PPP, o qual deve contemplar o contexto situacional da comunidade, a busca de realização de sonhos de crianças e jovens em tempos e espaços significativos.

O coordenador pedagógico tem a grande responsabilidade de articular a formação em serviço para que os professores desenvolvam esta capacidade de pensar de forma autônoma e sistemática. Conforme Vasconcelos (2009) o coordenador pedagógico, ao mesmo tempo em que acolhe o professor em suas angústias, deve ser também um questionador, desequilibrador, provocador, desvelando para os professores as suas contradições e não acobertá-las, para que o professor reconheça as suas dificuldades e juntos professor e coordenador possam crescer enquanto grupo.

Para fazer uma análise do papel dos coordenadores pedagógicos pesquisados, bem como suas experiências em educação, apresentamos abaixo um quadro com o tempo de atuação e experiência em escolas de tempo integral.

Quadro 4 – Experiência – Coordenadores Pedagógicos

Escolas	Coordenador Pedagógico	C.H	Tempo de Magistério/ano	Tempo de atuação na função/ano	Experiência em Tempo Integral/ano
Escola A	A	40h	10 anos	09 anos	02 anos
Escola B	B	40h	20 anos	6 anos	04 anos
Escola C	C	40h	26 anos	24 anos	02 anos
Escola D	D	NI <sup>23</sup>	NI	NI	NI

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que todos os coordenadores pedagógicos têm mais de dez anos de atuação no magistério, com formação em pedagogia, todos contam com mais de cinco anos na função e atuam na escola mesmo antes da ampliação do tempo escolar aos alunos. Dessa forma, espera-se que possam contribuir de forma significativa nas atividades pedagógicas das escolas, bem como na formação continuada e nos momentos de capacitação dos professores, atendimentos e monitoramento aos estudantes com dificuldade e orientações às famílias.

Para compreender a percepção dos coordenadores pedagógicos acerca do processo de implantação do programa, pautou-se em questões que tratam da fundamentação do projeto; da sistemática de implantação e discussão, bem como o planejamento; as alterações ocorridas no PPP da escola; as Diretrizes do programa; encerrando pela motivação que o levou a trabalhar numa escola em tempo ampliado.

<sup>23</sup> Não informou.

Como não foi possível entrevistar o coordenador pedagógico da escola D, levar-se-á em consideração, aqui apenas três coordenadores pedagógicos: Percebe-se que em todas as escolas, o chamamento para ampliação deu-se em 2010, para implantação a partir do ano de 2011. O que ficou evidente ainda nas falas dos coordenadores foi que a motivação partiu sempre da SEDUC e ou da SEMEC, o que se evidencia no seguinte depoimento: “A Secretaria Municipal de Educação convocou os diretores das escolas onde seria implantado o Programa e junto convocou ainda os diretores de todas as escolas municipais para conhecerem a proposta, pois teria expansão. Pois é, a iniciativa, a princípio foi da SEMEC e não da escola” (C. 1, 22/11/2014). Outro diretor afirmou que, ‘A proposta foi discutida com todos da comunidade por meio da DREA. “Houve uma reunião para apresentação e escolha das oficinas, onde participaram servidores de todos os segmentos, pais, alunos e comunidade local” (C. 2, 12/11/2014). Assim, nas orientações oficiais destaca-se que ampliar o tempo escolar exige o envolvimento de todo o corpo escolar, bem como, também da comunidade e do governo em suas diversas frentes, visando assim a organização e preparação para enfrentar os desafios sendo que “A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente o projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (MEC, 2009, p. 5).

Em relação à questão que versa sobre as pessoas que participaram no momento e implantação da proposta, todos foram categóricos em responder que houve reuniões para planejamento que contaram com a participação de professores, demais servidores, pais, alunos e outros parceiros. 75% dos coordenadores afirmaram conhecer as Diretrizes da Proposta e 25% relataram que não conhecem, nunca leram. Dos documentos oficiais citaram a Portaria Interministerial, as cartilhas orientadoras, as resoluções da SEDUC e SEMEC. Todos mostraram que conhecem as alterações ocorridas no PPP da escola, bem como a forma de planejamento de todas as atividades ali propostas. Assim, para que se tenham resultados, faz-se necessário conhecer o trabalho proposto pelo projeto de ampliação de tempos escolares, seus documentos oficiais, suas sustentações teóricas e implicações para que se possa discutir e acompanhar com efetividade, todos o processo de implantação, propondo ainda as adequadas possíveis a fim de aprimorar o trabalho realizado.

A educação integral em escola em tempo ampliado implica que as atividades estejam integradas e que sejam ampliadas, de forma qualitativa, em relação a espaços, tempos, saberes e conteúdos a fim de proporcionar a aprendizagem do cidadão em seus diversos aspectos e na concepção da fundamentabilidade humana, da cidadania, dos direitos humanos e do respeito à diversidade. Entende-se que deve ser qualitativo porque as horas acrescidas não devem ser

apenas suplementares, mas compreendidas como todo o período escolar, uma oportunidade em que os conteúdos propostos devem ser redefinidos, blindados de natureza exploratória, experimental e protagonizados por todos os implicados no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à organização de espaços e tempos escolares, os coordenadores foram indagados sobre a forma de como se faz essa organização e a importância das parcerias para outros espaços e pessoal. Os coordenadores externaram a preocupação quanto à estrutura física do espaço, sendo categóricos que sentem dificuldades em organizar as atividades. Mas todos afirmaram que as atividades são desenvolvidas nos espaços físicos das escolas. Pouco são buscados espaços externos. É importante frisar aqui, que esse ponto foi citado também por professores e diretores como ponto fraco na concretização de mais tempos e espaços significativos aos alunos.

Isto mostra que a equipe ainda é tímida quando o assunto é buscar espaços fora da escola para o desenvolvimento das oficinas. O Decreto 7.083 de 2010 fundamenta a legitimidade do espaço no Programa Mais Educação, o que se estende para qualquer ampliação de tempos escolares. “As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais”. (BRASIL, 2010). O que se percebe é que ao buscar espaços externos, ampliam-se também os esforços das escolas, que vão desde o estabelecimento de parcerias, quanto à locação de espaços com planejamentos das atividades e deslocamentos dos estudantes. Para Cavalieri,

As dificuldades encontram-se no fato de que as comunidades que mais necessitam da integração da escola com o seu entorno, são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, o que faz com que a busca por novos espaços e parceiros sócio-educacionais, que possam irrigar a escola e ligá-la à vida comunitária, represente uma dificuldade às vezes incontornável (CAVALIERI, 2010. p. 8).

Quanto ao estabelecimento de parcerias, percebeu-se que ainda caminha de forma lenta. Os maiores parceiros ainda são os pais, que colaboram na organização das atividades, isso nos momentos de encerramento das mesmas. No mais, as respostas foram do coordenador A “temos apenas o pessoal da saúde, mas eles que nos procuram, Precisamos estabelecer parcerias para desenvolvermos as ações do Programa” (C. 3, 12/11/2015). Outro coordenador afirmou “Há parcerias com outros, as oficinas são realizadas de acordo com as necessidades

da escola” (C. 2, 23/11/2015). Nenhum dos dois soube informar ao certo quais são todos os parceiros, bem como todas as oficinas oferecidas por estes.

A fim de entendermos a concepção dos coordenadores pedagógicos sobre a efetividade do processo educacional elaborou-se questões que tratam da forma de seleção dos monitores das oficinas; a interação entre o trabalho destes e dos professores das turmas regulares e para concluir a categoria, os coordenadores foram questionados sobre as contribuições da ampliação do tempo escolar na permanência do aluno na escola.

Na primeira questão os coordenadores afirmaram que os monitores das escolas de zona rural são selecionados dentre aqueles da comunidade local que tem mais afinidades com as oficinas escolhidas pelas escolas. Para os monitores da zona urbana, estes são selecionados entre os acadêmicos do IFTO e da Universidade do Tocantins e da Faculdade Integrada de Araguatins. Todos os currículos, quando se trata da rede municipal, são selecionados pelo Comitê constituído por técnicos da SEMEC e por diretores escolares. Na rede estadual os currículos são encaminhados para a DREA, quando ocorre a seleção.

Ao serem questionados sobre os momentos de interação entre professores regulares e monitores, em unanimidade, todos responderam que acontecem trocas nos momentos de planejamentos e que tem influenciado de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem. Há coerência entre as afirmações dos diretores com as expostas aqui pelos coordenadores, embora diverjam das opiniões tecidas pelos professores. Destes 46% foram categóricos em afirmar que não existem momentos de trocas entre monitores e professores, embora reconheçam que, como afirmou um dos professores: “A interação entre professores e monitores facilita ao acompanhamento das atividades dos alunos” (C. 1, 18/11/2015).

Para responder à última questão desse item, procedeu-se às contribuições da ampliação de tempos escolares para a permanência dos alunos. Os coordenadores afirmaram que dentre as muitas contribuições, não citadas aqui por eles, a que mais efetiva a permanência do aluno foi que melhorou a aprendizagem e participação do aluno e tem auxiliado o professor regular nas suas atividades e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

A fim de certificar sobre a concepção dos coordenadores acerca das suas atribuições, um dos questionários trouxe uma pergunta sobre os objetivos o ultimo bloco que tratou dos Objetivos Educacionais do projeto de ampliação de tempo escolar, no qual as questões versaram sobre se os coordenadores conhecem os objetivos; se esse formato de escola tem cumprido seus objetivos e quais as melhorias para os alunos e a comunidade. Quanto à primeira pergunta, um coordenador respondeu que é “Ajudar na educação dos alunos, fazer com que os mesmos se desenvolvam e se envolvam nas oficinas e no que é proposto pelo



programa.” (C. 1, 14/11/2014). Já outra coordenadora afirmou que “a princípio, quando começou o Programa, a gente não tinha conhecimento direitinho, como que era na prática e a gente vai conhecendo quando realmente executamos as atividades. O objetivo mesmo é uma escola de tempo integral, mas estamos em experiência” (C. 3, 12/11/2014).

O que se percebe aqui é que, embora os diretores afirmem que todos tem conhecimento dos objetivos da ampliação de tempos, que houve reuniões no processo de implantação, os conceitos elementares ainda são vagos. Vale ressaltar que a ampliação do tempo escolar a partir do Programa Mais Educação tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando diferentes ações, projetos e programas nos estados, distrito federal e municípios (BRASIL, 2009).

Ao serem questionados se os objetivos acima são cumpridos pelo Programa, uma das coordenadoras frisou que não cumpre por que falta espaço físico e que este necessita ser modificado. Outra coordenadora também citou o espaço físico como um fator de entrave para que a escola em tempo integral avance ao afirmar que “Eu acredito que a escola integral contribui para a melhoria da educação da comunidade, mas como já mencionei anteriormente, tem que haver uma modificação na própria estrutura da escola.” (C.1. 22/11/2014). Aqui mais uma vez evidencia-se que os educadores ainda pensam em escola de tempo integral apenas se tiver espaço adequado, na maioria dos casos, não veem possibilidades de espaços externos à escola. Estes ignoram outras razões e maneiras e formas de sistematização dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem e das práticas de educação em tempo integral.

Ainda em relação às contribuições da ampliação do tempo escolar, outra coordenadora afirmou que “contribui, pois veio para ajudar no desenvolvimento das crianças. “Através de atividades como futsal, tênis de mesa, desenho, atletismo, acompanhamento e letramento, Cineclube e Brinquedoteca, essas são atividades que trabalham disciplina, boas maneiras, ética, cidadania e reforço escolar” (C. 2, 04/12/2014).

Diane de tudo o que foi analisado, a partir das percepções dos coordenadores pedagógicos, é necessário que este compreenda o processo de desenvolvimento do aprendiz no ser humano e na construção da história da educação. Dessa forma será capaz de colaborar com os demais profissionais na apreensão das transformações ocorridas na reflexão e no fazer educação ao longo da história.

#### 4.4.4 Coordenadores do Programa Mais Educação

O coordenador do Programa Mais Educação deve ser definido como um intermediador que considerando o espaço de construção de cultura e de relação social na escola promova, juntamente com o coordenador pedagógico e professores do ensino regular o planejamento das atividades do Programa, articulando, assim o trabalho coletivo. A ampliação do tempo escolar depende muito das ações desse profissional, que deve, dentre outras atribuições, orientar e auxiliar no desempenho do monitor, visando ajudá-lo em suas dificuldades.

Quadro 5 – Formação e experiência – Coordenadores do Programa Mais Educação

Escolas	Coordenador PMed	C.H	Tempo de Magistério/Ano	Tempo de atuação na função/ano	Experiência em Tempo Integral/ano
Escola A	A	40h	10 anos	09 anos	02 anos
Escola B	B	40h	22 anos	2 anos	02 anos
Escola C	C	40h	21 anos	03 anos	02 anos
Escola D	D	40h	16 anos	02 anos	03 anos
Escola D	D	40h	26 anos	04 anos	03 anos

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à experiência, percebe-se que todos os coordenadores possuem mais de dez anos de experiência no magistério e já estão há mais de dois anos na função.

Para analisar a percepção dos coordenadores que acompanham o Programa mais Educação nas escolas pesquisadas, procedeu-se às seis questões onde se tratou da participação dos alunos nas atividades; quais as atividades são oferecidas; quais as que os coordenadores consideram importantes; se os monitores atendem aos objetivos propostos pelo programa. Os demais itens são como os coordenadores avaliam a implementação, os pontos positivos e negativos e os impactos do programa para a comunidade. De acordo com Guará (2009), a concepção de escola em tempo escolar ampliado,

Decorre da necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e de tempo dedicado aos estudos pela articulação da escola com as muitas ações comunitárias que, em parceria com ela, podem compor um programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade (GUARÁ, 2009, p. 71).

Sobre a participação dos alunos nas oficinas do Programa, a maioria dos coordenadores classificou-as como boas, devido às atividades serem diversificadas, pois faz algo muito além daquilo que fazem nas aulas normais, participam das atividades com alegria,

afirmaram ainda que os alunos quase não faltam. Uma das coordenadoras afirmou que “Os alunos tem uma participação boa, não digo cem por cento, porque uma minoria, por falta de transporte deixa de participar. A dificuldade maior é com os alunos que moram fora, em outras localidades, na zona rural, mas alguns têm como vir, quando os pais os trazem” (CP. 1, 24/11/2014).

Percebe-se que, em alguns momentos, as aulas regulares são subentendidas como “chatas”, como se as atividades diversificadas ocorressem apenas no contra turno. Dessa forma, a escola deve propor atividades e situações como vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas para conduzir tanto as aulas “normais”, como as atividades das oficinas do Programa a fim de garantir a formação integral do aluno, independente do turno.

Para Moll e Leclerc (2012, p. 154), as aulas devem ser consideradas importantes, significativas, independente do espaço ou tempo em que ocorrem, Dessa forma, “Não se trata de atividades extracurriculares ou aulas extras, todas as atividades realizadas na escola tem importância curricular. Cada um dos espaços, atividade e tempo integra estruturalmente o currículo da escola”.

Quanto aos espaços onde as aulas acontecem, Guará entende “que qualquer espaço que se pretende educativo só ganha sentido se recheado pela relação educativa entre crianças e educadores”. A priori, um “mosaico de ofertas pode se constituir em uma rede de aprendizagem importante e variada” (GUARÁ, 2006, p. 23).

Em relação às oficinas oferecidas e as que os coordenadores gostariam que fossem oferecidas, chegou-se aos seguintes resultados apresentados pelos coordenadores.

Quadro 6 – Oficinas oferecidas e as que gostariam de oferecer

<b>Escolas</b>	<b>Oficinas oferecidas</b>	<b>Oficinas que gostaria de oferecer</b>
<b>Escola A</b>	Dança, Teatro, Esporte, Xadrez, Canto coral, Futebol, e Acompanhamento Pedagógico	Oficinas sobre o papel da família, sexualidade e saúde.
<b>Escola B</b>	Iniciação Científica, Tênis de Mesa, Futsal, Cineclube e Acompanhamento Pedagógico.	Teatro e uma piscina para natação
<b>Escola C</b>	Canteiro sustentável, Arte gráfica, Dança e Acompanhamento Pedagógico.	Futebol de areia e Atletismo
<b>Escola D</b>	Tecnologia educacional, Esporte na escola, Iniciação musical, Acompanhamento pedagógico, Dança e Teatro	Meio ambiente, jardinagem, horta escolar e canteiros sustentáveis.

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando o quadro acima, percebe-se que todas as escolas, apesar de algumas serem localizadas em zonas rurais, contemplam atividades dos macrocampos propostos pela Resolução nº 34 de 06 de dezembro de 2013 que, em seu Artigo 3º, § 2º afirma:

As atividades das escolas urbanas que aderirem ao Programa Mais Educação no ano vigente estarão distribuídas nos macrocampos Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; e Esporte e Lazer (BRASIL, 2013).

É evidente que dentre as atividades oferecidas pelas escolas, todas garantem a obrigatoriedade do Acompanhamento Pedagógico, diferenciando pouco entre a escolha das demais oficinas. Quanto às atividades pretendidas pelos coordenadores, percebe-se que algumas podem ser oferecidas como temas transversais nas disciplinas do currículo da base comum. É interessante, notar que embora as escolas nominadas acima como C e D sejam da zona rural e estas anseiam por atividades que possam atender às necessidades de moradores em fazendas, assentamentos ou chácaras, onde se plantam e colhem.

Dentre as orientações das diretrizes do Programa Mais Educação, as atividades e oficinas devem ser diversificadas, devendo contemplar as diferentes áreas que a ação se propõe a atender. Dessa forma, percebe-se no exposto que de alguma maneira, as escolas atendem a esse requisito.

Quanto ao perfil dos monitores que atuam nas oficinas, os coordenadores divergiram nas respostas. Dessa forma, 02 coordenadores acreditam que os monitores não atendem ao perfil mínimo para atuar no programa, pois em sua grande maioria são tímidos e não acompanham a dinâmica da escola, quanto ao monitoramento dos alunos. Em contrapartida, 03 coordenadores afirmaram que os monitores são selecionados através de currículos, onde todos tem no mínimo, nível médio ou cursam alguma faculdade, o que se confirmou na observação participante pela pesquisadora. De acordo com o Manual da Educação Integral/PDDE (BRASIL, 2011), o Programa incentiva a comunidade a realizar trabalho voluntário, quando frisa que as atividades no contra turno devem ser realizadas por monitores e não por professores da escola:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da

própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação [...] (BRASIL, 2011. p. 9).

Ainda em relação aos monitores, os coordenadores foram unânimes em afirmar que embora estes recebam apenas uma bolsa,<sup>24</sup> e o monitor seja voluntário, mas em muitos casos, estes dispõem apenas desta renda. Acreditam ainda que deveria ter cursos de capacitação para os monitores antes de atuarem nas oficinas. Dessa forma, as respostas para as perguntas frequentes sobre o PMEd esclarece que : “as atividades desenvolvidas por essas pessoas são consideradas de natureza voluntária, nos termos da Lei nº 9.608, 18 de fevereiro de 1988 e esses voluntários farão jus ao ressarcimento das despesas com transporte e alimentação decorrentes da prestação do serviço” (BRASIL, 2014, p. 2), o que não caracteriza, nesse formato de programa pagar um valor diferente aos monitores.

Para averiguar a percepção dos Coordenadores sobre a efetividade do programa, a estes foi solicitado que avaliassem as oficinas desenvolvidas. Para 02 coordenadores, as atividades pedagógicas são realizadas de forma satisfatória, no entanto, foram unânimes em afirmar que as escolas não possuem estrutura física para funcionarem em tempo integral. Relataram que ainda faltam espaços de vivência, vestuários, banheiros adequados, refeitórios, equipamentos para as aulas de recreação e esporte e uma das escolas ainda não possui quadra para as atividades. Uma das coordenadoras externou a angústia de educadores frente ao novo, mas logo à frente demonstra que com planejamento, a equipe vem conseguindo realizar as ações.

Na implantação foi um momento de angústia, mas está indo bem, tem muito ainda o que fazer, mas avalio que está indo bem. É preciso melhorar a estrutura física A parte pedagógica é acompanhada por nós, pelos coordenadores, diretores e técnicos da SEMEC. As atividades realizadas em espaços externos são acompanhadas pelos coordenadores e monitores. Temos o planejamento coletivo feito juntamente com os professores. Quando é possível o Coordenador do Mais Educação participa e repassa para os monitores trabalharem” (CP. 1, 04/12/2014).

Em relação à mesma questão, outra coordenadora afirmou que “foi uma experiência muito boa, abrangeu toda comunidade assim, em termo escolar, tanto a comunidade escola, externa até a comunidade rural, também, muito bom”! (CP. 2, 22/11/2014). Para o outro

---

<sup>24</sup> **LEI Nº 9.608, DE 18 DE FEVEREIRO DE 1988.**Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim. Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm).

coordenador, “avalio assim, de uma forma, prazerosa, dinâmica, e essa forma de trabalhar, eu vejo que as pessoas estão se preparando para a formação profissional” (CP. 3, 24/11/2014).

Para reafirmar essa forma dinâmica e prazerosa de fazer educação, o professor González Arroyo, destaca que, “esses programas não se propõem apenas a ampliar o tempo, mas reorganizar com radicalidade os tempos-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espacos escolares” (2012, p. 43).

Na penúltima pergunta, o fator primordial foram as possibilidades e os desafios da escola em tempo integral. Como possibilidades, os coordenadores destacaram: 1. O desenvolvimento moral e intelectual dos alunos; 2. As parcerias externas; 3. O fluxo de alunos na escola; 4. O envolvimento da comunidade local; 5. O fato de tirar o aluno das ruas e deixá-lo mais tempo na escola; 6. A utilização de outros espacos externos à escola (Biblioteca pública, Colônia de pescadores, Praças; Instituições de Ensino Superior, Polícia Militar, Ministério Público); 6. A organização pedagógica da escola; 7. Estímulo aos pais voluntários e 8. A participação da família.

Ainda no tocante à penúltima pergunta, os coordenadores discorreram sobre os desafios da escola em tempo integral, os quais citam: 1. O valor da bolsa para os monitores (conforme já explicitado em questões anteriores); 2. A estrutura física inadequada e insuficiente para atender à demanda das atividades realizadas por todos os professores do turno regular e monitores do contra turno; 3. Transporte escolar para todos os alunos que tiverem interesse em participar das oficinas; Formação continuada para os monitores.

A última pergunta do questionário tratou dos impactos causados pela ampliação do tempo escolar. Procedendo à análise, os dados foram organizados em três categorias:

- a) Para os alunos: Alunos ficam mais tempo na escola; Tirar as crianças das ruas; melhorar a aprendizagem e o comportamento; participação em atividades diversificadas; participação nas aulas de reforço e do acompanhamento pedagógico, atendimento a todos os alunos em tempo integral, adequações curriculares, explorar a criatividade e o senso crítico dos alunos
- b) Para os pais: Acompanhamento Pedagógico; Pais mais presentes nas escolas; Participação das monitorias; os pais trabalham fora e os filhos ficam na escola, por isso não ficam sozinhos em casa ou nas ruas.
- c) Comunidade: Parcerias; Participação dos eventos da escola; participação nas monitorias; participação nos projetos da escola.

Quanto ao atendimento aos alunos, destaca-se que os informantes desta pesquisa considerando que permanência do aluno por mais tempo na escola é um impacto importante para a melhoria da educação e aprendizagem do aluno, pois o seu tempo nesse modelo de escola é ocupado com oficinas diversas, onde são desenvolvidos sua criatividade, seu senso crítico nas análises de materiais diversos. Entende-se que não basta apenas tirar a criança das ruas, mas as escolas estão recompensando-as com atividades de acompanhamento pedagógico, o que nem sempre a criança encontra em casa, pois muitas vezes esta fica sozinha, ou com irmãos menores. As adequações curriculares também ocorreram para atender às necessidades pedagógicas das crianças atendidas. Assim, confirmando o que já destacava Anísio Teixeira, a escola de tempo integral deve ser pensada como um benefício ao aluno e à comunidade, objetivo que nem sempre é alcançado:

Essa criança do povo deve e precisa ter na escola mais alguma coisa do que o ensino a toque de caixa de leitura, escrita e contas. Precisa encontrar, ali, um pouco daquilo tudo que as mais aquinhoadas da fortuna geralmente têm nas próprias casas: um ambiente civilizado, sugestões de progresso e desenvolvimento, oportunidades para praticar nada menos do que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e de crítica e mais tenacidade de propósitos orientados (TEIXEIRA, 1997, p. 83).

Quanto aos pais, acredita-se que estes intensificaram o acompanhamento pedagógico aos filhos, sejam nas atividades, em casa, ou em eventos realizados na escola. Muitos pais tornaram-se monitores das oficinas ofertadas pelas escolas, o que de certa forma, ajudou no acompanhamento de seus filhos. Por outro lado, os pais aumentaram a confiança na escola, permitindo que as crianças permaneçam por mais tempo na escola. Dessa forma, a comunidade aproximou-se mais da escola, ora participando como monitores, ora, como colaboradores nos eventos ou na execução dos projetos, como parceiros, através das oficinas, cessão de espaços fora da escola recursos para realização das atividades propostas.

Pelas observações e análise das entrevistas e questionários, que o oferecimento do tempo integral é uma realidade presente no município que precisa ser considerada, ao tratar de educação integral no ensino fundamental a rede pública de Araguatins. No que se refere ao Programa Mais educação, de iniciativa do governo Federal, existe uma parceria entre governo federal, estadual e municipal para o desenvolvimento da proposta.

Quanto aos resultados dos instrumentos de pesquisa, constatou-se que há divergência entre os pensamentos de professores, coordenadores e diretores em alguns pontos, no entanto, este foram unânimes em afirmar que o modelo de escola adotado como proposta de ampliação

de tempo escolar pode dar certo, para isso é necessário, ampliação do espaço escolar, como melhoria nas salas, seja na climatização dos espaços, ou carteiras confortáveis , recursos audiovisuais, laboratórios, bibliotecas e espaços de lazer na cidade para exploração de espaços fora da sala de aula.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de educação é um processo complexo, principalmente quando nos propomos a refleti-la num cenário de divergências e convergências, onde as sociedades se encontram e entrelaçam nas diversas possibilidades de fazer escolarização. A concepção de educação é pensada de uma forma ampla e construída em qualquer lugar, espaços ou tempos, de acordo com o contexto e os atores envolvidos. Parafraseando Brandão, você aprende na rua, na escola, na igreja, no clube, no campinho de futebol, na televisão, no vídeo game, no riacho ou na piscina. Automaticamente a educação, na concepção de Brandão,

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 1989, p. 6).

Portanto, para não concluir, mas para apresentar algumas considerações reflexivas na construção deste trabalho, a partir das concepções de escritores brasileiros sobre temáticas como Educação Integral e escola em tempo integral, espaços e tempos de um digno viver, onde citamos: Cavalieri, Guará, Arroyo, Teixeira, Freire, Gadotti, dentre outros, procurou-se entender os anseios da escola de tempo ampliado, bem os aspectos que nos levam a crer na ampliação do tempo que não se efetiva, apenas no fato de uma educação integral que pode ser feita a qualquer momento e em qualquer lugar, nem a garantia na melhoria das aprendizagens em concretizar a permanência do aluno com sucesso na escola, mas que vai muito além desses princípios.

Dessa forma, discutiu-se a educação integral em jornada de tempos e espaços ampliados por meio do Programa Mais Educação, analisando a ideia de um cidadão em todas as suas dimensões, propondo situações educativas através de inúmeros caminhos. O Programa Mais Educação como proposta instigadora às escolas de tempo integral é vista como um desafio para a realização de atividades diversas a alunos heterogêneos.

O Programa Mais Educação tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes, como um incentivo para a criação de políticas de tempo integral. Entende-se que ampliar o tempo de permanência na escola, nem sempre significa a ampliação da qualidade da educação integral, que independe do tempo, assim como defende Coelho,

Tais configurações para oferecer escola em tempo integral, atende na maioria das vezes a uma urgência de ampliar as atividades educativas, sem necessariamente alterar os espaços. É uma maneira de aumentar o tempo escolar que exige menos recursos ao que se refere à construção de novas escolas e menos profissionais em dedicação exclusiva, uma vez que se pode utilizar outros espaços e contar com monitores voluntários que recebem apenas uma bolsa por isso. Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma **escola de dupla jornada**, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o **tempo integral**, fazemo-lo a partir também de uma concepção de **educação** que se fundamenta na **formação integral** do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiênciam metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (COELHO, 2002, p. 143).

Considerado um fio condutor para a validade da expansão do tempo integral na cidade de Araguatins, assim como está garantido na meta 6 do PNE 2015-2025, que prevê a ampliação da educação em tempo integral, o PMEd, a princípio, foi pensado para atender apenas as escolas com baixo IDEB e outras especificidades. No entanto, o Programa tem se estendido aos mais diversos municípios, o que favorece novas parcerias para a ampliação de tempos e espaços escolares e possibilidades para formação de novos profissionais, através dos monitores.

Após um passeio sobre os aspectos históricos do Estado do Tocantins, como a luta separatista, formação do povo, criação das primeiras escolas e análise das políticas de educação integral do Estado, procedeu-se a um breve histórico do município de Araguatins, como seu povoamento, fundação das primeiras escolas até o reordenamento da educação atual e a implantação do modelo de escolas em tempo integral. Prosseguindo, passou-se à análise de conteúdo dos dados coletados através das entrevistas, questionários e observação participante nas escolas campos, sobre a efetividade da educação integral através do Programa Mais Educação.

Assim, o objetivo dessa Dissertação consistiu em analisar os impactos da política de ampliação do tempo escolar nas escolas da rede pública de Ensino fundamental no Município de Araguatins/TO, que surgiu a partir do anseio para compreender a forma em que a ampliação do tempo escolar através do PMEd na rede pública de ensino de Araguatins oferece subsídios para a efetivação de uma educação integral. Ao proceder à análise dos impactos, sabe-se que é necessário um novo agir coletivo e pedagógico da equipe escolar, para que se possa identificar os desafios evidenciados nesta pesquisa, no intuito de problematizá-los, a fim de apontar caminhos possíveis para superar os percalços de uma educação integral de fato.

Certamente percebe-se que muitos profissionais que atuam em escolas de tempo ampliado ainda desconhecem os objetivos do programa, embora se tenha percebido a sua efetividade na observação participante. Há incompreensão, quando esses afirmaram que esperavam dos monitores mais interação, formação pedagógica, quando existe uma Lei do Voluntariado que garante o trabalho da forma que é realizado.

O desconhecimento dos espaços ou das oficinas pelos professores ou pelos coordenadores pedagógicos do tempo regular é um desafio que deve ser superado, através de encontros pedagógicos entre a equipe e os monitores, pois esses tempos devem ser complementares e não desvinculados. Percebeu-se ainda que muitos dos profissionais que atuam nas escolas pesquisadas não conhecem as formas de organização dos tempos e espaços de aprendizagem, por isso a incompreensão quanto aos dois tipos de escolas no mesmo espaço.

Dessa forma fica evidente que a política de ampliação do tempo escolar tem causado efeitos positivos na maioria das vezes, no entanto, em aspectos como formação, integração entre todos os sujeitos envolvidos, organização de espaços ainda precisam melhorar. Assim, de forma geral, a ampliação do tempo oferece subsídios para a efetivação de uma educação integral no ensino fundamental da rede pública de ensino de Araguatins, uma vez que foram evidentes os anseios dos sujeitos desta pesquisa quanto à urgência em proporcionar melhoria na condição de ensino para a comunidade local.

A partir da leitura/análise de todos os dados aqui apresentados, essa dissertação visou contribuir para as discussões acerca da ampliação do tempo escolar através do Programa Mais Educação nas escolas e município em questão. Além disso, seus resultados poderão servir como insumos para as práticas pedagógicas dos educadores das referidas escolas, assim como para a reconfiguração do seu fazer pedagógico. Dessa forma, de acordo com solicitações das referidas escolas, a pesquisadora contribuirá nos momentos de estudos sobre Escola em tempo integral juntamente à equipe pedagógica, tendo como parceiros os acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Computação do IFTO - Campus Araguatins, através dos projetos de extensão e arranjos produtivos locais.

Considera-se ainda pertinente a continuidade de estudos sobre o assunto em pauta e que este estudo contribua para o redimensionamento de um modelo de educação em tempo integral nas escolas do município pesquisado, que sirva de reflexão para educadores e pesquisadores que se dedicam a investigar a educação brasileira e que aprofundem em questões não respondidas nas considerações deste trabalho.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Verônica Cristina de Almeida e Silva de Barros. **O projeto escola em tempo integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades.** 2011. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea.** São Paulo: Autores Associados, 2005.
- AMARAL, Bianca; VALDEZ, Diane. **Tocantins história e sociedade.** São Paulo: FTD, 2008.
- ARESI JORGE, Luísa Guiomar; KROTH, Darlan Christiano. O financiamento da educação integral: um ensaio. In: CORÁ, Elsio José; LOSS, Adriana Salette; BERGNINI, Sérgio (Orgs.). **Contribuições da UFFS para Educação Integral em Jornada Ampliada.** Chapecó: Pallotti - SM, 2012.
- ARROYO, Miguel. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 3-10, 2013.
- \_\_\_\_\_. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et. al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BARBOSA, J. R. **Sob a sombra do eixo: Camisas-verdes e o jornal Integralista Acção.** (1936-1938). JEFFER, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011. 227 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 24. ed., 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988a.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul 1990.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Minha Gente:** informações básicas sobre o projeto. Brasília, maio de 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0539.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0539.htm). acessado em: 23 fev 2014.
- \_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 9131 de 24 de novembro de 1995.** altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Lei 9424 de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. **LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03/03/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 9475 de 22 de julho de 1997.** Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 9608 de 18 de fevereiro de 1998.** Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 9795 de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. IPHAN. **Projeto Escolas Parque como Patrimônio Cultural da Educação Brasileira.** Brasília: Mimeo. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Cria o Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 10793 de 02 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em: 23 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB 9394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16. maio 2005a.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB nº 6 de 08 de junho de 2005.** Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional 053 de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007,** dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007b.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007c

\_\_\_\_\_. **Resolução FNDE nº 62/2007.** Estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r29\\_20062007.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r29_20062007.pdf). Acesso em: 20 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007. Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 26 abr. 2007e.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007,** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2007f.

\_\_\_\_\_. **Resolução FNDE – CD nº 029de 2007.** Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Brasília, 2007g. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r29\\_20062007.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r29_20062007.pdf). Acesso em: 22 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007h.

\_\_\_\_\_. **Rede de Saberes Mais Educação:** Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed., Brasília: Ministério da Educação, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.738 de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: 22. Mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11700 de 13 de junho de 2008.** Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Resolução FNDE/CD nº 38 de 19 de agosto de 2008.** Estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros à conta do PNAE, previstos na Medida Provisória FNDE nº 2.178 -36, de 24 de agosto de 2001. Brasília, DF 2008d. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000038&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2008&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2008&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC). Acesso em: 02 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil [relatório final]. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: [https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa\\_Educação](https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educação). Acesso em: 2 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução/CD/FNDE nº 4, de 17 de março de 2009 (Retificada).** Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Brasil, 2009b.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009. **Diário oficial da união.** Nº 113, quarta-feira, 17 de junho de 2009c - seção 1.

\_\_\_\_\_. MEC. **Programa Mais Educação:** gestão intersetorial no território. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009d. 104 p. (Série mais Educação)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Texto Referência para o debate nacional.** Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília, DF, MEC, 2009e.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. BRASIL.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE-2011-2020):** Projeto em tramitação no Congresso Nacional/PL 8.35/2010. Brasília Câmara dos Deputados / Edições Câmara, 2011. (Série Ação Parlamentar, 436).

\_\_\_\_\_. **Resolução/CD/FNDE nº 36, de 21 de agosto de 2012.** Destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide a Resolução nº 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução/CD/FNDE nº 34, de 6 de setembro de 2013.** Destina recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. Brasil, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Resolução/CD/FNDE nº 21, de 3 de junho de 2013.** Estabelece os documentos legais exigidos para efetivação das transferências de recursos oriundos do orçamento fiscal e da seguridade social da União, no âmbito do FNDE. Brasil, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais educação 2014.** Perguntas Frequentes. Brasília, DF, 2014. Brasil.



CANGUSSÚ, Lilian Cristina Pereira. **Centros Educacionais Unificados de São Paulo: Implantação e continuidade numa nova gestão política.** 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Declaração de Barcelona.** Barcelona, 1990.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **Tocantins: O Movimento Separatista do Norte de Goiás, 1821-1988 -** São Paulo: A Garibaldi, Editora da UCG, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. (2002 dezembro). Educação Integral: uma nova identidade para escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Paidéia maio - ago. 2010, v. 20, n. 46, p. 249-259.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. **Anais.** Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional, 2010. v. 9, p. 1-11.

CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil: História, Desafios e perspectivas.** 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ, **Trilhas Educativas.** São Paulo: Fundação Educar/UNESCO, 2006.

COELHO, Lígia Martha; CAVALIERI, Ana Maria Villela. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

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

COELHO, Ligia Martha Coimbra. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 133-146.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da Ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DOURADO, Benvinda Barros. A Educação Primária no Tocantins: Das escolas isoladas aos grupos escolares. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. **Anais Eletrônicos.** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012.

DUARTE, Leônidas Gonçalves Duarte. **De São Vicente a Araguatins.** Marabá: J.C. Rocha Editor, 1970.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil Anos 60** : O pacto do silêncio.

FERNANDES, António Sousa; SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando Ilídio. **Cidade Educadora**: Novas Perspectivas das políticas educativas. ANPAE, 2007. Disponível em : [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/42.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/42.pdf). Acesso em: 24 mar. 2014.

FERREIRA, Lucinalva. **PRONERA**: Seu Desenvolvimento na Agrovila Falcão. Monografia de Graduação. UFMA, Imperatriz: 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, César Ricardo de. **O Escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no Início do Século XX e as Concepções de Educação Integral e Integrada**. 2009. 200 f. Dissertação ( Mestrado em Educação) – Universidade estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2009

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 44.ed.São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**.São Paulo: Cadernos CENPEC, v. 1, n. 1 2006. Disponível em: [http:// cadernos. cenpec.org. br/ cadernos /index. php/ cadernos/ article/view/160](http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160), acesso em: 22 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 129 p.

\_\_\_\_\_. **Escola Cidadã**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1993. 78p. ( Coleção Questões da Nossa Época, 24).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **È imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: **Educação Integral**, nº2, São Paulo: Cenpec, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Revista em Aberto: Educação Integral e Tempo Integral**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2009, v.22, n. 80, abr./2009.

IANNI, Octávio. (Org.) **Karl Marx**, São Paulo: “Bomlivro,” 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 4. Ed. ver. e ampl., São Paulo : Atlas, 2001.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2.ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. In: SETUBAL, Maria Alice. **Educação Integral**. São Paulo. Cadernos Cenpec n 2, 2006, p. 57-65

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Cartilha do Projeto Escola de Tempo Integral**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em : [http://crv.sistti.com.br/sistema\\_crv\\_dotnet/banco\\_objetos\\_rv/%7B681EFB2D-E115-40D3-A32D-C686E72919AB%7D\\_CARTILHA%20TEMPO%20INTEGRAL%202009.pdf](http://crv.sistti.com.br/sistema_crv_dotnet/banco_objetos_rv/%7B681EFB2D-E115-40D3-A32D-C686E72919AB%7D_CARTILHA%20TEMPO%20INTEGRAL%202009.pdf). Acesso em: 17/07/2015

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação)

MOLL, Jaqueline ( Org.) . Os tempo da vida nos tempos da escola. In: \_\_\_\_ **Os tempos da vida nos tempos da escola** : Construindo Possibilidade. 2. ed.Porto Alegre: Penso. 2013. 262p.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Educação Integral e Comunitária: o remirar-se da cidade e da escola In: PADILHA, Paulo Roberto; CECCON, Sheila; RAMALHO, Priscila. **Município que educa: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. p. 51-57.

\_\_\_\_. Políticas de Educação Integral em Jornada ampliada. In: Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012

MORAES, José Damiro de . **EDUCAÇÃO ANARQUISTA NO BRASIL DA PRIMEIRA REPÚBLICA**.2011. 1999. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Jose\\_Damiro\\_de\\_Moraes\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Jose_Damiro_de_Moraes_artigo.pdf). Acesso em: 10/2/2014 às 12h20min.

\_\_\_\_. **A trajetória educacional anarquista na Primeira República: das escolas aos centros de cultura social**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 1999.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, 1999 v. 22, n. 37, p. 7-32. Disponível:[http:// cliente. argo.com.br/~mgos/ analise\\_ de\\_conteudo \\_moraes. html](http://cliente_argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html), acesso em: 10 dez. 2013.

NASCIMENTO, Júnio Batista do. **Geografia do Tocantins: Geografia Regional**. Curitiba: Base Editorial: 2011. 168p.

PALACIN, Luís; MORAES, Maria Augusta Sant'anna. **História de Goiás (1722-1972)** 5º ed. Goiânia: Ed. Da UCG, 1989.

PARENTE, Temis Gomes. **Fundamentos Históricos do Estado do Tocantins**. Goiânia: ED. da UFG, 1999.

PARO, Vitor. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988

PEREIRA, Clenan Renaut de Melo. **De Boa Vista a Tocantinópolis**. Palmas: WR Gráfica e Editora, 2012, 318 p.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Escola Parque de Brasília: Uma experiência de Educação Integral**. [201..] .Disponível em: :http:// www2. faced. ufu.br/ colubhe 06/anais/arquivos/457EvaWaisros\_LuciaRocha.pdf. Acesso em: 23 mar. 2014.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva. **Programa Mais Educação: Uma concepção de educação integral**. 2009. 135 f. Dissertação ( Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL ATANÁSIO DE MOURA SEIXAS. Araguatins, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL DENISE GOMIDE AMUI. Araguatins, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL AURELIANO JOSÉ FERREIRA . Araguatins, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA DE LOURDES MILHOMEM FERNANDES. Araguatins, 2014.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584. A ESCOLA UNITÁRIA: **EDUCAÇÃO E TRABALHO EM GRAMSCI** Maria Isabel Moura Nascimento 1 Denise Kloeckner Sbardelotto 2 Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro. Bloch, 1986.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. 25. ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

ROCHA, Ana Vitoria Sampaio Castanheira. Espelho quebrado: O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) avaliado pelos tefepistas. **Anais**. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, jul. 2011.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e Educação: Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

SANTOS, Vieira Soraya. **Ampliação do Tempo Escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2009.

SANTOS NETO, Elydio dos. PAULO FREIRE E GRAMSCI: Contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 2, p. 25-39, jul./dez. 2009.

SETUBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. Algumas reflexões para a educação integral que se quer no Brasil. LECLERC, Gesuína de Fátima; MOLL, Jaqueline (Orgs.). Políticas de Educação Integral em Jornada Ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. ver e atual. São Paulo: Cortez, 2008.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou problema?** São Paulo: IPEA, 1995.

TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais. Afinal de que se trata? **REVISTAUSP**, São Paulo (3 7): 3 4 - 4 5, mar./maio 1998. (Texto apresentado como conferência proferida em 12 de maio de 1997, na abertura do Módulo Direitos Sociais do evento *Direitos Humanos no Limiar do Século XXI* realizado no Centro Cultural Maria Antônia.)

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. **Plano de construções escolares de Brasília**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar. 1961. p. 195-199.

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio**, Companhia editora nacional, São Paulo, 1971.

\_\_\_\_\_. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Hélio Janny. *Da Administração Geral à Administração Escolar: Uma Revalorização do Papel do Diretor da Escola Pública*. São Paulo – SP: Editora Edgard Blucher Ltda, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990. 173 p.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica**. In: VASCONCELOS (Org.) *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Tradutor: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



## APÊNDICES





## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Lucinalva Ferreira**, professora do IFTO-Campus Araguatins, Araguatins/TO e acadêmica do Curso de Pós-Graduação em educação pela Universidade Federal de Santa Maria, informo por meio deste que estamos realizando uma pesquisa intitulada: **Ampliação do Tempo Escolar: Os desafios e as possibilidades no Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de Araguatins-Tocantins**, nas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação no ano de 2011.

Essa pesquisa tem como objetivo **Analisar os impactos da política de educação integral nas escolas da rede pública de Ensino fundamental no Município de Araguatins/TO.**

Para que a pesquisa seja efetivada, precisamos de sua colaboração e dessa forma, convidamos para participar da pesquisa.

Informamos que sua participação é livre, você pode desistir de participar a qualquer momento e retirar seu consentimento. Caso deseje participar, esteja ciente que a pesquisa consta de entrevistas, questionários, observações informais e coletas de dados documentais. Você responderá do questionário sobre sua rotina de trabalho e informações sobre o Programa Mais educação na sua escola.

Os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados em forma de Dissertação de mestrado e poderão ser apresentados em forma de artigos, comunicação oral em Congressos, Seminários ou publicados de diversas formas.

Esclarecemos que será garantido o seu anonimato, bem como o seu conhecimento prévio da análise dos resultados. Caso aceite fazer parte do estudo assine ao final desta folha, que está em duas vias.

O termo foi impresso em duas vias, você receberá uma cópia com nome, endereço eletrônico e número de celular do pesquisador, para que você possa tirar dúvidas futuras sobre o andamento dos trabalhos.

Concordo em participar dessa pesquisa supracitada, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM).

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

Lucinalva Ferreira  
Telefone: (63) 34742750  
Celular : (63) 99854096  
Email: [lucinalvaferreira@ifto.edu.br](mailto:lucinalvaferreira@ifto.edu.br)

**APÊNDICE B – Questionário**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO****Diretores das Escolas**

**Identificação do projeto: Ampliação do Tempo Escolar: Os desafios e as possibilidades no Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de Araguatins-Tocantins,.**

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sueli Menezes Pereira

**Mestranda:** Lucinalva Ferreira

**Contatos:** ( 63) 9985-4096 / (63) 3474-2750/ email: lucinalvaferreira@hotmail.com.

**Objetivo da Dissertação** - Analisar os impactos da política de educação integral nas escolas da rede pública de Ensino fundamental no Município de Araguatins/TO.

**1. FORMAÇÃO**

Formação:

Tempo de magistério:

Tempo de experiência na função:

Atua na Escola há quanto tempo:

Carga Horária:

Tempo de atuação na Escola de Tempo Integral:

**2 . O processo de implantação do programa de “Escola de tempo Integral” na escola**

2.1 A adesão da sua escola ao programa “**Escola de tempo Integral**” teve o envolvimento e a participação da comunidade escolar?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei responder

2.2 – Quantos alunos da escola participam das atividades oferecidas pelo programa “Escola de Tempo Integral”/Programa mais Educação.

( ) Mais de 50% ( ) 50% ( ) 5%

**3 - OBJETIVOS DA EXPERIÊNCIA**

3.1 - Os profissionais da escola tem conhecimento sobre o programa “Escola de Tempo Integral/ Programa Mais Educação, seus pressupostos, diretrizes e objetivos?

Sim  Não  Não sei responder

3.2 - A escola está cumprindo os objetivos, pressupostos e diretrizes do Programa de Escola de Tempo Integral / Programa Mais Educação? Justifique.

Sim  Não  Não sei responder

**4 - PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA**

4.1 - A organização do tempo e espaços é organizada de formas a garantir que as atividades sejam realizadas de formas eficientes?

Sim  Não  Não sei responder

4.2 - Existem material pedagógico e recursos materiais suficientes para as atividades / disciplinas desenvolvidas em tempo integral/ Programa Mais Educação?

Sim  Não  Não sei responder

**5 - INVESTIMENTOS E IMPACTOS**

5.1 - Os investimentos públicos destinados para o PMEd são suficientes para a realização das atividades da educação em tempo integral na escola/ Programa Mais Educação da Escola.

Sim  Não  Não sei responder

5.2 - O programa Educação Integral/Programa Mais educação tem contribuído para a melhoria da qualidade de ensino da escola.

Sim  Não  Não sei responder

**APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

**Coordenador Pedagógico da Escola**

**Identificação do projeto: Ampliação do Tempo Escolar: Os desafios e as possibilidades no Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de Araguatins-Tocantins,**

**Orientadora :** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sueli Menezes Pereira

**Mestranda :** Lucinalva Ferreira

**Contatos :** ( 63) 9985-4096 / (63) 3474-2750/ email: lucinalvaferreira@hotmail.com.

**Objetivo da Dissertação** - Analisar os impactos da política de educação integral nas escolas da rede pública de Ensino fundamental no Município de Araguatins/TO

**FORMAÇÃO**

Tempo de magistério:

Tempo de experiência na função:

Atua na Escola há quanto tempo:

Carga Horária:

Tempo de atuação na Escola de Tempo Integral:

**1 - MOTIVOS DA IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA**

1.1 - Qual a fundamentação do projeto? Foi proposto e implementado por quem e quando?

1.2 - Qual a sistemática de discussão para a implantação da proposta? Quem participou das discussões?

1.3 - Há momentos de estudos sobre o projeto na escola? Em quais momentos? Que assuntos são discutidos?

1.4 - A proposta pedagógica da escola sofreu alteração após a implantação da Escola de Tempo Integral/ Programa Mais Educação?

1.5 - Você conhece as Diretrizes da Escola de Tempo Integral? Como as utiliza na implementação do Programa?

1.6 - Que motivações o levou a trabalhar em escola de tempo ampliado?

## **2 - ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES**

2.1 - Como se dar a organização do tempo e espaços escolares?

2.2 - É realizado trabalho em conjunto com outros órgãos para assistir aos alunos que necessitam de atendimento diferenciado? Em que momento?

## **3 - PROCESSO EDUCACIONAL**

3.1 - Como são selecionados os monitores das oficinas? Existe rotatividade? Justifique.

3.2 - Existe interação entre o trabalho dos professores regulares e os monitores das oficinas? De que forma acontece?

3.3 - A implantação do Programa contribui para a permanência como sucesso do aluno na escola? Justifique.

3.4 - Quais os desafios enfrentados por um coordenador de Escola de com tempos e espaços ampliados?

## **4 - OBJETIVOS EDUCACIONAIS**

4.1 - Quais os principais objetivos do Programa na Escola?

4.2 - A Escola de Tempo Integral está cumprindo os seus objetivos a contento? de que forma?

4.3 - Você acredita que a Escola de Tempo Integral contribuirá para a melhoria da Educação no seu município? De que forma?

## APÊNDICE D – Roteiro de entrevista

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Coordenador Pedagógico do Programa Mais Educação na escola.**

**Identificação do projeto: Ampliação do Tempo Escolar: Os desafios e as possibilidades no Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de Araguatins-Tocantins,.**

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sueli Menezes Pereira

**Mestranda:** Lucinalva Ferreira

**Contatos:** ( 63) 9985-4096 / (63) 3474-2750/ email: lucinalvaferreira@hotmail.com.

**Objetivo da Dissertação** - Analisar os impactos da política de educação integral nas escolas da rede pública de Ensino fundamental no Município de Araguatins/TO, a partir da implantação do Programa Mais Educação

<b>1. FORMAÇÃO</b>
--------------------

Formação

Tempo de magistério:

Tempo de experiência na função:

Atua na Escola há quanto tempo:

Carga Horária:

Tempo de atuação na Escola de Tempo Integral:

1 - Como é a participação dos alunos nas atividades propostas?

2 - Que atividades são desenvolvidas? Que atividades gostaria e/ou considera que deveriam ser oferecidas aos alunos? Justifique.

3 - Os monitores responsáveis pelas atividades atendem aos objetivos propostos pelo programa?

4 - Como você avalia a implementação e operacionalização da experiência na escola?

5 - No seu ponto de vista, quais são os pontos positivos e negativos do Programa? Justifique.

6 - Quais os impactos da proposta para a comunidade?

**APÊNDICE E – Roteiro de entrevista**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA****Professor regular**

**Identificação do projeto: Ampliação do Tempo Escolar: Os desafios e as possibilidades no Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de Araguatins-Tocantins.**

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sueli Menezes Pereira

**Mestranda:** Lucinalva Ferreira

**Contatos:** (63) 9985-4096 / (63) 3474-2750/ email: lucinalvaferreira@hotmail.com.

**Objetivo da Dissertação** - Analisar os impactos da política de educação integral nas escolas da rede pública de Ensino fundamental no Município de Araguatins/TO

<b>1. FORMAÇÃO</b>
--------------------

Formação:            Tempo de magistério:            Disciplina(s):

Atua na Escola há quanto tempo:            Séries:

Atua em outras escolas? Por quê?            Carga Horária:

1 - Tempo de atuação na Escola de Tempo Integral:

2 - Que motivos levaram você a trabalhar em uma Escola de Tempo integral?

3 - Você mudou sua forma de trabalhar pensando na proposta de Escola de Tempo Integral?

4 - O que mudou na escola após a implantação da Proposta de Escola de Tempo integral?

5 - Além da ampliação do tempo escolar, houve mudança na organização dos espaços?

6 - Vocês reúnem para discutirem as diretrizes da Escola de Tempo Integral? Em que momentos? Quem participa das discussões?

7 - Como acontecem as atividades das oficinas?

8 - Em sua opinião, o projeto contribuirá para a melhoria educacional?

9 - A escola de tempo integral está cumprindo seu objetivo? Por quê?

10 - Quais os desafios enfrentados por um professor de Escola de Tempo integral?