

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO

JOSELAINÉ APARECIDA CAMPOS

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: AS CONCEPÇÕES DOS  
DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

PONTA GROSSA

2019

JOSELAINÉ APARECIDA CAMPOS

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: AS CONCEPÇÕES DOS  
DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial de avaliação, no exame de qualificação, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Gilmar de Carvalho Cruz.

PONTA GROSSA

2019

C198 Campos, Joselaine Aparecida  
Educação integral em tempo integral: as concepções dos docentes de uma escola municipal de ensino fundamental / Joselaine Aparecida Campos. Ponta Grossa, 2019.

139 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

1. Educação Integral em Tempo Integral. 2. Prática docente. 3. Ensino Fundamental. 4. Escola pública. I. Cruz, Gilmar de Carvalho. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.1

## TERMO DE APROVAÇÃO

JOSELAINÉ APARECIDA CAMPOS


### EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES DE DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL


Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) Prof. Dr.  Gilmair de Carvalho Cruz - UEPG

  
Prof. Dr. Ivo José Both - UNINTER

  
Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa - UNICENTRO

  
Prof. Dra. Vera Lucia Martiniak - UEPG

  
Prof. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG

Ponta Grossa, 31 de julho de 2019.

Aos formadores de professores.

Aos alunos das licenciaturas, futuros professores.

Aos professores e alunos das escolas de tempo integral de Educação Básica.

## AGRADECIMENTOS

A realização do doutorado oportunizou encontros com professores, com colegas e com novas aprendizagens. Reencontros com pessoas que fizeram parte de minha história em outros momentos.

Gratidão a Deus, que orienta meu caminho e é a força que me sustenta.

Gratidão à Universidade Estadual de Ponta Grossa, local de minha formação inicial, da formação profissional. Lugar onde construí minha vida profissional e grandes amizades que guardo no coração. Lugar de grandes professores que admiro e foram referência e fonte de inspiração.

Gratidão por todos os momentos vividos nestes quatro anos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Agradeço a oportunidade de ter feito parte deste Programa.

Gratidão pelo apoio e confiança do meu orientador, professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, exigente, competente, sensível e acolhedor.

Gratidão as professoras e aos professores membros da banca de qualificação e defesa, Dr.<sup>a</sup> Silvia Christina de Oliveira Madrid, Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Martiniak, Dr. Ivo José Both, Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa, pelas contribuições pontuais e valiosas, pela disponibilidade em participarem desta etapa tão importante da minha vida acadêmica.

Gratidão aos colegas do Grupo de Pesquisa Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos - FOCUS, por ter aprendido tanto com vocês e pela amizade construída.

Gratidão aos meus amigos de vida acadêmica em todos os níveis de ensino, companheiros de todas as horas, no estudo, no diálogo, no apoio, na fé.

Gratidão aos meus familiares que são a razão da minha vida. Minha mãe, guerreira que sempre acreditou no meu potencial.

Gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Aqueles que torceram por mim e sempre tiveram palavras de apoio e encorajamento e que estimularam a continuar minha trajetória de formaç

Muito obrigada!

[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e os espaços escolares.

(MOLL, 2009, p. 18)

CAMPOS, Joselaine Aparecida. **Educação Integral em Tempo Integral: as concepções dos docentes de uma escola municipal de ensino fundamental.** 2019, 139f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2019.

## RESUMO

A presente tese tem como objetivo geral apreender as concepções dos docentes sobre a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) no contexto da prática em uma escola de ensino fundamental do município de Ponta Grossa-PR. Para auxiliar a busca deste objetivo foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: delinear o perfil profissional dos docentes que atuam em uma escola pública de Educação Integral em Tempo Integral de Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa/PR; refletir sobre a prática docente destacando as concepções de EITI no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental; apresentar os limites e as possibilidades da EITI pela perspectiva dos professores que participaram da pesquisa. O encaminhamento metodológico utilizado foi o estudo de caso com abordagem de análise qualitativa dos dados. O período temporal abrange os anos 1988 a 2018 devido ao fato de que o primeiro documento que se tem referência sobre a EITI é a Constituição de 1988, sendo este o ano de partida, até o ano de 2018 que foram coletados e analisados os dados da pesquisa. O universo de pesquisa corresponde a Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach – Educação Infantil e Ensino Fundamental, de Educação Integral em Tempo Integral, localizada no município de Ponta Grossa-PR. Os sujeitos de pesquisa são os professores do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) desta escola. Os instrumentos de coleta de dados correspondem a um questionário, elaborado pela pesquisadora, também foram analisados os documentos federais, estaduais, municipais e da própria escola. Os dados coletados foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de gráficos e categorias de análise. O referencial teórico empregado na análise é constituído principalmente dos seguintes autores da área da EITI: Ana Maria Cavaliere (1996; 2004; 2006; 2007); Jaqueline Moll (2011; 2012); e Ligia Coelho (1996; 2004; 2009). A análise da concepção dos professores a respeito da EITI, declaradas no questionário, possibilitaram a reflexão acerca da relação entre a teoria e a prática no contexto da atuação em uma escola municipal de Ensino Fundamental de EITI.

**Palavras-chave:** Educação Integral em Tempo Integral. Prática docente. Ensino Fundamental. Escola Pública.



CAMPOS, Joselaine Aparecida. **Integral Education full time**: the conceptions of the teachers of a Municipal Elementary School. 2019, 139f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2019.

### **ABSTRACT**

The present thesis aims at apprehending teachers conceptions about Integral Integral Education in Integral Time (EITI) in the context of practice in a primary school in the city of Ponta Grossa-PR. In order to help achieve this goal, the following specific objectives were established: delineate the professional profile of the teachers who work in a Public School of Integral Education in Integral Primary Education in the city of Ponta Grossa-PR; to reflect on the teaching practice highlighting EITI conceptions in the context of a Public School of Elementary Education; to present the limits and possibilities of the EITI from the perspective of the teachers who participated in the research. The methodological approach used was the case study with a qualitative data analysis approach. The time period covers the years 1988 to 2018 due to the fact that the first document that has reference on the EITI is the Constitution of 1988, being this the year of departure, until the year of 2018 that the data of the EITI were collected and analyzed. The research universe corresponds to the Municipal School Professor Zilá Bernadete Bach - Infant Education and Elementary Education, of Integral Education in Integral Time, located in the city of Ponta Grossa-PR. The research subjects are the elementary school teachers (1st to 5th year) of this school. The data collection instruments correspond to a questionnaire, prepared by the researcher, also analyzed the federal, state, municipal documents and the school itself. The collected data were analyzed from a qualitative and quantitative approach, through graphs and categories of analysis. The theoretical reference used in the analysis consists mainly of the following authors from the EITI area: Ana Maria Cavaliere (1996, 2004, 2006; Jaqueline Moll (2011; 2012); and Ligia Coelho (1996; 2004; 2009). The analysis of the teachers conception about EITI, stated in the questionnaire, allowed the reflection about the relationship between theory and practice in the context of acting in a municipal school of EITI.

**Key words:** Integral Education in Integral Time. Teaching practice. Elementary School. Public school.

CAMPOS, Joselaine Aparecida. **Tiempo completo de Educación Integral**: las concepciones de los maestros de una escuela primaria municipal. 2019, 139f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2019.

## RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo comprender las concepciones de los docentes sobre la Educación Integral Integral en el Tiempo Integral (EITI) en el contexto de la práctica en una escuela primaria en la ciudad de Ponta Grossa-PR. Para ayudar a lograr este objetivo, se establecieron los siguientes objetivos específicos: delinear el perfil profesional de los docentes que trabajan en una Escuela Pública de Educación Integral en Educación Primaria Integral en la ciudad de Ponta Grossa / PR; reflexionar sobre la práctica docente destacando las concepciones de la EITI en el contexto de una Escuela Pública de Educación Primaria; Presentar los límites y posibilidades del EITI desde la perspectiva de los docentes que participaron en la investigación. El enfoque metodológico utilizado fue el estudio de caso con un enfoque de análisis de datos cualitativos. El período de tiempo abarca los años 1988 a 2018 debido a que el primer documento que hace referencia al EITI es la Constitución de 1988, siendo este el año de partida, hasta el año de 2018 en que se recopilaron y analizaron los datos del EITI. investigación El universo de investigación corresponde al Profesor de la Escuela Municipal Zilá Bernadete Bach - Educación Infantil y Educación Primaria, de Educación Integral en Tiempo Integral, ubicado en la ciudad de Ponta Grossa-PR. Los sujetos de investigación son los maestros de escuela primaria (1º a 5º año) de esta escuela. Los instrumentos de recolección de datos corresponden a un cuestionario, preparado por el investigador, que también analiza los documentos federales, estatales, municipales y la propia escuela. Los datos recopilados se analizaron desde un enfoque cualitativo y cuantitativo, a través de gráficos y categorías de análisis. La referencia teórica utilizada en el análisis consiste principalmente en los siguientes autores del área EITI: Ana Maria Cavaliere (1996, 2004, 2006; Jaqueline Moll (2011; 2012); y Ligia Coelho (1996; 2004; 2009). El análisis de la concepción de los docentes sobre la EITI, establecido en el cuestionario, permitió reflexionar sobre la relación entre la teoría y la práctica en el contexto de la actuación en una escuela municipal de la EITI.

**Palabras clave:** Educación integral en el tiempo integral. La práctica docente. Enseñanza fundamental. Escuela pública.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade.....	81
Gráfico 2 – Graduação.....	81
Gráfico 3 – Pós-graduação.....	83
Gráfico 4 – A importância da graduação em relação à prática.....	86
Gráfico 5 – Formação específica em EITI.....	87
Gráfico 6 – Tempo de experiência como docente no ensino fundamental..	94
Gráfico 7 – Carga horária semanal dos professores.....	95
Gráfico 8 – Importância da carga horária integral docente na EITI.....	97
Gráfico 9 – A ampliação do tempo na escola como garantia de maiores possibilidades de aprendizagem.....	98
Gráfico 10 – Contribuição da ampliação do tempo na escola na melhoria da prática docente.....	101

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre os principais aspectos dos Programas Mais Educação (BRASIL, 2007, 2010) e o Novo Mais Educação (BRASIL, 2017).....	58
Quadro 2 - Explicativo das ações dos projetos.....	68
Quadro 3 – Projetos da EITI da Escola Zilá - 2018.....	68
Quadro 4 – Ciclos do primeiro segmento do ensino fundamental do Município de Ponta Grossa-PR.....	70
Quadro 5 – Formações continuada dos professores que se relacionam com a EITI.....	90
Quadro 6 – Pontos da EITI para escolas integrais de tempo Integral.....	109

## LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CF/88 – Constituição Federal de 1988  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EITI – Educação Integral em Tempo Integral  
FATUN – Faculdade de Educação e Teologia  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES – Instituições de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MCT – Ministério da Ciência e da Tecnologia  
MD – Ministério da Defesa  
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
ME – Ministério do Esporte  
MEC – Ministério da Educação  
MINC – Ministério da Cultura  
MMA – Ministério do Meio Ambiente  
NUTEAD – Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância/UEPG  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PG – Ponta Grossa  
PME – Programa Novo Mais Educação  
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNME – Programa Novo Mais Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PR – Paraná  
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

RU – Restaurante Universitário

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONCEITUAIS.....</b>	<b>22</b>
1.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....	22
1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: A RELAÇÃO DA EXPANSÃO DO TEMPO NA ESCOLA COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	28
1.2.1 A escola enquanto um espaço educativo Integrado como possibilidade de Educação Integral.....	39
1.3 OS PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS DAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL..	43
1.4 OS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS QUE SUBSIDIAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....	49
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....</b>	<b>63</b>
2.1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	63
2.2 A CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO E A POPULAÇÃO DA PESQUISA.....	65
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INSTRUMENTOS DE COLETA E A ANÁLISE DOS DADOS.....	73
2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	78
<b>CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA: O PERFIL DOS DOCENTES E SUAS CONCEPÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....</b>	<b>80</b>
3.1 O PERFIL PROFISSIONAL DOS EDUCADORES.....	80
3.2 A EXPANSÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....	98
3.3 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....	102
3.4 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES EM EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....	107

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO A – PARECER PLATAFORMA BRASIL.....</b>	<b>137</b>



## INTRODUÇÃO

A Educação Integral em Tempo Integral (EITI) constitui uma preocupação educacional, social, econômica e política no Brasil desde o final da década de 1920 com Anísio Teixeira, sendo preconizada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Sendo assim, é apropriada a análise e a reflexão do contexto da prática docente por meio de pesquisas que tem como objeto de estudo especificamente a prática docente em EITI em escolas brasileiras.

A opção por esse objeto de pesquisa deu-se pelo fato de a pesquisadora ter atuado numa Instituição de Ensino Fundamental de Tempo Integral (vinculada ao município de Ponta Grossa-PR), por 7 (sete) anos, sendo Coordenadora Pedagógica responsável pelos ateliês (oficinas pedagógicas: xadrez, ludoteca, expressão corporal, inglês, informática) e seus respectivos professores/estagiários. A proposta pedagógica se fundamentava nas ideias de Célestin Freinet (1896-1966) nas concepções e práticas diárias da Escola de Tempo Integral. O papel dos professores/estagiários juntamente com as respectivas coordenações pedagógicas era mediar o ensino e aprendizagem para que os alunos não percebessem lacunas em sua aprendizagem, um fluxo contínuo de ações e intervenções pedagógicas. Todos em prol de uma educação de qualidade que pudesse atender as reais necessidades das crianças em sua vida para além dos muros da escola.

Outro aspecto que motivou o desenvolvimento da presente tese corresponde ao contexto da EITI no município de Ponta Grossa-PR, que propõe desde 2012 uma articulação curricular própria, de acordo com as disposições da LDBEN, e vem ampliando o tempo na escola para além do tempo parcial, pensando seus professores como articuladores da expansão do tempo nas escolas.

Na presente pesquisa a Educação Integral é entendida como aquela que “trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando”. Abrangendo os aspectos “biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais” (ÂNTUNES, 2010, p. 17).

Em acordo com Moll (2012), defende-se uma EITI que amplia a possibilidade de ensino/aprendizagem, na medida em que se configura nos tempos e espaços das

escolas, das práticas pedagógicas e interacionais consoantes com a transformação e emancipação, enfim, uma educação para a formação humana. Diante disso, a integralidade da educação é percebida no contexto de ações e intervenções pedagógicas como a possibilidade de aprendizagem para todos.

Nesse contexto, um dos desafios contemporâneos da educação brasileira é a ampliação do tempo no intuito de garantir e qualificar a aprendizagem de todos na perspectiva da Educação Integral. Nessa direção, as atividades que vão além das quatro horas diárias no ensino regular devem articular-se com o Projeto Político Pedagógico das escolas e atender as especificidades da Educação Integral que vai além do currículo formal, conforme Antunes; Padilha (2010). Para tanto, são necessárias ações complementares à escola, o chamamento da comunidade escolar, o desenvolvimento de projetos/oficinas/ateliês pedagógicos envolvendo arte, esporte, lazer como busca de práticas educativas completas que atendam as peculiaridades de cada aluno.

A ampliação do tempo na escolarização básica não significa a garantia de acesso a uma Educação Integral, de maior qualidade, mesmo em um país democrático que reconhece e institui como constitucional o direito fundamental humano à educação. Se faz necessário esforços para além de uma legislação democrática instituída para que se garanta uma EITI, pública e de qualidade, em consonância com a realidade social, cultural e econômica do país. Sendo assim, as pesquisas brasileiras que tem como objetivo analisar, refletir e compreender como a EITI se materializa no contexto da prática em escolas de educação básica exercem suas funções acadêmica e social, pois contribuem para o aprimoramento desta concepção de ensino.

A escola de tempo integral com perspectivas integradoras visa ampliar a permanência dos alunos constituindo-se como Educação Integral trazendo o conhecimento de mundo dos alunos para dentro da sala de aula. Por isso, como orienta Cavaliere (2007), a preocupação de expandir o tempo precisa abranger a preocupação com a qualidade da educação, distanciando-se do assistencialismo, no intuito de promover uma educação para a formação humana e não somente para minimizar os riscos sociais. Isto é, essa concepção de ensino vai além do assistencialismo priorizando uma educação de qualidade para todos.

Partindo de tais pressupostos, é importante compreender como as escolas de EITI materializam e compreendem os conceitos e as questões que se originam

no âmbito dessa concepção de educação no país. Para tal, este estudo dedica-se à análise das concepções de docentes no contexto da prática em uma escola de Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa-PR.

Trazendo para a discussão a LDBEN, que dispõe sobre a ampliação do período de permanência na escola<sup>1</sup>, que impulsionou as secretarias e escolas a desenvolverem suas práticas nessa concepção de educação, realizou-se um levantamento de teses e dissertações no Banco de Teses do Portal da Capes<sup>2</sup> e no IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia com o objetivo de verificar a abrangência da atenção acadêmica ao tema da Educação Integral em Tempo Integral. A busca pelas pesquisas foi realizada no período entre janeiro e março de 2018.

Utilizando-se como referência de busca as palavras “educação integral em tempo integral”, delimitaram-se como período de busca os anos entre 1996 a 2018, pois compreende o ano de instituição da LDBEN e o ano da realização da busca. Com essa palavra chave para buscar o resultado da pesquisa ultrapassou o número de mil publicações, no entanto, foram selecionadas para a revisão de literatura somente as publicações que dentro do recorte temporal delimitado tinham como objeto de estudo especificamente a prática docente na EITI. Sendo assim, somente 13 publicações foram selecionadas, sendo todas dissertações e que foram publicadas a partir do ano de 2009, não havendo pesquisas publicadas nos anos 2017 e 2018. Estes estudos serão utilizados posteriormente, juntamente com o referencial teórico, para fundamentar as análises propostas nesta tese.

Essa busca também evidenciou a originalidade da presente tese, uma vez que nenhuma dissertação encontrada que trata especificamente sobre a EITI apresenta uma apreensão e análise das concepções docentes a respeito desta concepção de educação no contexto da prática em uma escola pública de Ensino Fundamental. O que vai ao encontro com o educador brasileiro Moacir Gadotti (2009, p. 21, grifo nosso), que retoma a discussão da EITI contextualizando e

---

<sup>1</sup> “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. §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. [...] Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. §5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.” (BRASIL, 1996).

<sup>2</sup> Endereço eletrônico do Banco de Teses do Portal da Capes: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

identificando que “apesar do tema não ser novo é um tema recorrente, desde a antiguidade, [pois] Aristóteles já falava em educação integral”.

Constatou-se que, desde a instituição das principais normativas federais (Constituição Federal de 1988, LDBEN) que impulsionaram as práticas de EITI no contexto escolar brasileiro, foram realizadas muitas pesquisas sobre a EITI, porém poucas pesquisas se dedicaram à prática docente no contexto da EITI. Essa constatação de carência de publicações que ‘dão escuta’ aos professores motivou a realização da presente tese, voltada à análise e reflexão da prática docente no contexto escolar da EITI.

Diante do cenário da EITI no Brasil, bem como da possibilidade e necessidade da análise e da reflexão dessa implantação nas escolas municipais de Ensino Fundamental em Ponta Grossa-PR, surgiram alguns questionamentos: no contexto da prática nas escolas de Ponta Grossa-PR quais são as concepções que norteiam os docentes da EITI? Qual é o perfil profissional dos docentes atuantes no contexto das escolas municipais de EITI de Ensino Fundamental de Ponta Grossa-PR? O que estes docentes consideram como limites e como possibilidades, diante de suas formações, no contexto da prática em uma escola de EITI?

Estes questionamentos fundamentaram a realização da presente tese, com o objetivo geral de apreender as concepções dos docentes sobre a EITI no contexto da prática em uma escola de Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa-PR. Para auxiliar a busca deste objetivo foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: delinear o perfil profissional dos docentes que atuam em uma escola pública de EITI de Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa-PR; refletir sobre as concepções de EITI dos professores que atuam em uma escola pública de Ensino Fundamental; apresentar os limites e as possibilidades da EITI pela perspectiva dos professores que participaram da pesquisa.

Tendo estes objetivos, o trabalho apresenta um estudo de caso com abordagem de análise qualitativa, pois, segundo André (1995), é a mais indicada para as pesquisas que envolvam o cotidiano escolar e suas práticas. A realização da tese numa perspectiva de estudo de caso repousa na especificidade de que a EITI se configura em espaços educativos com concepções e práticas específicas que atendam as reais necessidades dos seus estudantes, tal como se preconizou na gênese dessa concepção de ensino, ou seja, uma educação escolar preocupada com o ideário de formação humana.

Considerando o contexto da EITI no município de Ponta Grossa-PR a Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach – Educação Infantil e Ensino Fundamental teve sua implantação por meio do Decreto nº 7.952 em 05 de novembro de 2013, apesar do funcionamento da escola acontecer enquanto uma escola de EITI desde 26 de abril de 2012 (PONTA GROSSA, 2012).

No processo de pesquisa os achados empíricos emergentes das práticas pedagógicas disseminadas na EITI no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Zila Bernadete Bach, alvo desta pesquisa, desvelaram aspectos importantes para a reflexão e a promoção de pesquisas educacionais em EITI com perspectiva de formação humana. Sendo assim, apresenta-se como tese deste estudo a predominância em escolas públicas de EITI de práticas docentes baseadas em concepções superficiais a respeito desta modalidade de ensino, sem responsabilizar os docentes, uma vez que essa carência de compreensão é oriunda da falta ou inexistência de formação tanto inicial quanto continuada específica para a prática docente neste contexto escolar de ampliação de tempo e espaço, considerando que esta concepção de educação apresenta-se como uma relação entre a teoria e a prática dos professores.

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas (APÊNDICE A) para fins de análises qualitativa e quantitativa dos dados. O instrumento de coleta de dados foi elaborado pelo pesquisador diante das observações feitas no Diário de Campo. A pretensão das perguntas fechadas e abertas se dá pelo fato de buscar subsídios para estabelecer a concepção dos professores a respeito da EITI.

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação ética da Plataforma Brasil e recebeu um parecer favorável ao seu desenvolvimento (CEP nº 3.295.908 – ANEXO A). Posteriormente, a coleta dos dados se deu com o cuidado ético devido, por meio de envio do questionário aos docentes que concordaram a participar da pesquisa pelo *Google Forms*<sup>3</sup> disponibilizando o *link* de acesso, via *e-mail* aos professores, alvo desta pesquisa. O *Google Forms* tornou-se uma ferramenta de fácil acesso, mas pela dificuldade de entendimento da ferramenta foi realizado antes do preenchimento, no mês de maio de 2018, um encontro coletivo para a apresentação do *Google Forms* aos professores, direção da escola, coordenadores

---

<sup>3</sup> O conteúdo do questionário pode ser consultado no Apêndice A.

pedagógicos e demais envolvidos para facilitar o preenchimento dos mesmos, bem como para a coleta de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) e apresentação do questionário.

O período delimitado para o preenchimento e envio do questionário pelos sujeitos da pesquisa foi entre os dias 12 de maio a 12 de junho de 2018. Foram convidados a participar da pesquisa os professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), correspondendo a 22 professores. A Equipe Pedagógica, correspondendo a duas pedagogas que dividem os períodos do tempo expandido e a diretora da escola também participaram. Ao todo 18 sujeitos participaram da pesquisa. As respostas dos questionários foram tabuladas por meio de uma análise quantitativa e qualitativa. Após a realização do questionário foram gerados os relatórios e os gráficos para as devidas análises da apreensão de concepções e aspectos da prática dos professores na EITI.

As análises dos dados coletados foram realizadas por meio da articulação das respostas obtidas com o referencial teórico do âmbito da EITI, bem como das dissertações que discutem a EITI encontradas no banco de teses da CAPES e no IBICT. Dentre os autores consagrados no campo da EITI que compõem o referencial teórico da presente tese destacam-se: Ana Maria Vilella Cavaliere (2004); Lígia Martha C. da Costa Coelho (2009); e Jaqueline Moll (2012). Além desta articulação teórica, também foram resgatados os aspectos legais e normativos nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal) que instituem e subsidiam EITI no Brasil, assim como os documentos da escola campo de pesquisa que organizam os projetos e, conseqüentemente, toda a prática docente no ambiente escolar.

Os dados coletados por meio do questionário via *Google Forms* foram organizados em 4 (quatro) categorias de análise, que contem dados quantitativos e qualitativos, para melhor expor as apreensões desta tese a partir de seus objetivos, sendo elas: 1) Perfil profissional do professor; 2) Expansão do tempo na EITI; 3) Concepções em EITI; 4) Limites e possibilidades na EITI.

A análise dos dados coletados na pesquisa foi realizada à luz das teorias explanadas no referencial teórico e com as contribuições dos trabalhos acadêmicos da área da EITI. O Diário de Campo foi utilizado para caracterizar o território onde se encontra a escola, o perfil dos professores e suas concepções na EITI, as funções e ações dos coordenadores pedagógicos e diretora, como também os demais envolvidos no processo ensino/aprendizagem na escola de tempo integral.

A tese está apresentada em três capítulos: no primeiro capítulo apresentam os conceitos, o histórico e os subsídios legais da EITI e, também, os teóricos que fundamentam a análise do contexto e dos dados da tese; o segundo capítulo descreve o encaminhamento metodológico adotado e o campo da presente pesquisa; e, por fim, o terceiro capítulo apresenta os dados coletados junto aos professores e suas respectivas análises articulando as leis que subsidiam a EITI no Brasil com os teóricos do campo da EITI.

## **CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: MARCOS CONCEITUAL, HISTÓRICO E POLÍTICOS**

Nesse capítulo apresentam-se os conceitos e os principais marcos históricos e políticos para os apontamentos essenciais à compreensão da Educação Integral em Tempo Integral (EITI) e sua familiaridade com a Educação Integral no bojo da sua gênese consubstanciada com os seus aspectos legais, econômicos, sociais e educacionais, entendendo-os como partes de um amplo processo educativo cujas articulações seriam inevitáveis.

### **1.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL**

Como indica a análise de Gallo (2002), que a ideia de emancipação humana, seja da natureza, seja da imposição do homem sobre o homem que surge o conceito de Educação Integral. A qual vai ser alocada ao longo deste trabalho, haja vista que a educação escolar, na sua forma mais multidimensional não visa outra coisa senão a formação integral do homem e sua emancipação.

Para o enfrentamento dos desafios de uma EITI faz-se necessário construir/innovar uma proposta pedagógica para as escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que possam ampliar e oportunizar novos equipamentos, produzir metodologias e valorizar o lado humano do ensino e aprendizagem, enriquecendo suas atividades. Com isso dando condições de estudo e trabalho para alunos e professores e, pode trazer benefícios produzindo algo novo e que apresente crescimento na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007).

Pensar a escola nesse contexto de relações para além do tempo regular é sair do imobilismo e impotência que a instituição escolar se fez presente ao longo da história pela sua constituição e articulação com o Estado, e encontra-se em seu interior espaços de lutas e contradições que se infiltram minando as estruturas. Há necessidade de fortalecer e expandir a instituição escolar para que se tenha ampliação das suas forças políticas.

A EITI cumpre um papel de suma importância no debate à luz dos principais conceitos e dos marcos históricos e legais. Não se pode confundi-la com apenas a



ampliação do tempo de permanência na escola, mas sim compreendê-la enquanto uma mescla entre as ações e intenções do Estado nos níveis federais, estaduais e/ou municipais com a escola de tempo integral consagrada em práticas do cotidiano escolar de cumprimento do tempo escolar.

A preocupação com o tempo escolar está muito associada ao tempo do e no trabalho que se expande a cada momento por situações adversas às questões econômicas, políticas e sociais. O Brasil é deficitário em incentivo às políticas públicas que possam dar condições de acolher crianças de famílias trabalhadoras. Isso traz para o bojo escolar situações em que há necessidade de readequação escolar para além do tempo expandido. Não se permite apenas estender o tempo nas escolas, mas de proporcionar condições de “romper com a segregação nos intramuros da escola e, desta forma, dialogar e usufruir dos ambientes culturais proporcionados pela comunidade local” (MACIEL; GANZELI; COSTA, 2018, p. 03). Busca-se expandir possibilidades de aprendizagem e novos espaços educativos.

Nesse sentido, o papel do professor é visto como mediador entre o que o aluno pensa e o que culturalmente é estabelecido enquanto conhecimento adquirido ao longo do processo sistematizado, elaborado e construído no ensino e aprendizagem. No entanto, na EITI é possível mesclar concepções pedagógicas que busquem alternativas mais adequadas para responder as situações problemas no ambiente escolar em EITI.

A EITI enquanto uma proposta pedagógica baseada nesses princípios descritos acima comunga com a reflexão e possibilidade de ‘educar em todos os cantos’ para diferentes sujeitos da aprendizagem. Criando, assim, condições para uma educação cidadã, isto é, fundamentada na educação para todos, com a finalidade de perceber a educação acontecendo nas relações com o outro, todos aprendem e ensinam uns com os outros (PADILHA, 2007).

A concepção da ETI, que parte da ideia de regulação para o pressuposto da emancipação humana, é conveniente analisar os movimentos políticos e sociais e as correntes que vão intencionar a universalização da educação no contexto do século XX calcada no princípio de uma educação para todos, sobretudo, de qualidade. Contudo, é necessário entender o que se pretendia por qualidade segundo as correntes e concepções filosóficas no contexto social brasileiro. Há de se considerar que o tema Educação Integral, no Brasil, surge no momento de efervescência que

exigia o repensar a respeito das instituições escolares, que segundo Cavaliere (1996, p.65) ratificava:

[...] a ideia de ampliar as funções da escola tornando-a capaz de maior e mais diversificada influência na vida das crianças e adolescentes [...]. Para tanto, do ponto de vista da autora fazia-se necessário um pensamento educacional crítico que justificasse um campo filosófico mais amplo.

Nesse direcionamento, o tema Educação Integral remete às análises propostas por Goffman (1961) quando se consolida como uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, constituindo-se como uma proposta educacional sócio-histórica. Para Cavaliere (1996, p. 01), “esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram se delineando naquele período”.

Esse pressuposto ratifica a ideia de que não há uma hegemonia quanto a compressão, interpretação e mesmo consolidação da Educação Integral em diferentes contextos. E, sendo assim, se pode inferir que ela tem em sua nuance mais intrínseca o suposto de uma educação ampliada do homem e, como já assinalado, com direcionamento para a emancipação.

No contexto do surgimento das preocupações acerca da Educação Integral três correntes distintas podem ser destacadas, sendo elas: o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Coelho (2009, p. 84-85) ressalta a necessidade de se considerar que por serem tão “divergentes enquanto visões sociais de mundo, forjam obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares e, portanto, diferentes entre si”, principalmente no que se refere enquanto concepção do que se materializaria na prática.

Dentre outros aspectos importantes referentes às concepções de Educação Integral, relevantes para a análise, é de se considerar que no Brasil da década 1920 a 1930 do século XX, como indica Coelho (2009), havia a forte presença de grupos ideológicos atuantes no contexto da educação, tais como anarquistas, integralistas e liberais, dentre outros, e obviamente suas defesas acerca da educação se divergiam.

Os fundamentos anarquistas são fortemente impregnados com princípios socialistas, mesmo sem o apoio de Marx, os ideais encontrados na teoria marxiana especificamente a ideia de *omnilateralidade* e politecnia foram apropriados por esta

ideologia em que se considera a politecnia como um respeito ao domínio científico e técnico (COELHO, 2009). Ou seja, o aspecto tecnológico dos processos podendo a educação politécnica impulsionar a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção. No que se refere à *omnilateralidade*, Coelho (2009) assinala que essa se consolidaria como uma formação mais ampla, compreendendo as múltiplas dimensões do ser humano e que possibilitaria o desenvolvimento integral do trabalhador. Essa totalidade corresponderia à

[...] totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89).

Cabe destacar que a teoria anarquista e o socialismo de Marx não são a mesma coisa. No entanto, a primeira se apropriou de alguns conceitos da segunda. Com base nessas ideias a corrente anarquista posicionava-se fortemente contrária ao modelo político da época questionando a ordem social, para tanto, defendiam ser necessária outra formação do homem na qual a educação seria uma estratégia importante neste processo de revolução social.

O argumento do movimento era a oferta de uma educação mais completa para a classe operária, a fim de que se dirimisse a discrepância social e cultural entre uma classe e outra e com isso enfraquecesse o processo de dominação e exploração amplamente alastrado. A teoria anarquista viam na educação a formação de um homem crítico e emancipado sem distinção de qualquer forma uma vez que, segundo Moriyón (1989) o ensino seria igual para todos e em todos os graus e, por conseguinte integral.

A concepção crítica emancipadora, como já assinalada não era o ideário dos diversos grupos da época e, como se pode analisar no entendimento da concepção dos integralistas que pautados num modelo educacional conservador “se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (CAVALARI, 1999, p. 46).

Nessa linha de raciocínio é possível identificar uma concepção de Educação Integral calcada num movimento de ordem civilizacional inculcada pela tríade ‘Deus, Pátria e Família’, de modo que é com base nestes pilares que a educação “não se limitaria à alfabetização, mas visaria elevar o nível cultural da população envolvendo

aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2004, p. 01).

Os pressupostos da Educação Integral na concepção integralista expressavam-se por uma educação a serviço do Estado integral numa perspectiva doutrinária de caráter fortemente religioso. Nesse direcionamento, nas análises de Coelho (2004), a Educação Integral proclamada pelos integralistas enfatizava a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, o que torna possível caracterizar essa concepção como político-conservadora.

Na contramão das duas concepções apresentadas pode-se destacar a concepção de Educação Integral de inspiração liberal encontravam-se no movimento em prol da Escola Nova. O movimento em prol da Escola Nova congregava intelectuais, que ficaram conhecidos como os pioneiros, cujo objetivo centrava-se na crítica ao modelo educacional, dogmático, tradicional, conservador em que o sujeito (aluno em formação) era apenas objeto nas mãos do intelectual (o professor). No entanto, a renovação ensejada não focava apenas a relação professor/aluno, mas sobretudo uma nova escola justificada pelas inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX.

Contudo, esse pressuposto também não negava a necessidade de um modelo educativo que propiciasse formar o indivíduo para atuar na nova sociedade industrial que estava se delineando após a proclamação da República. Na sequência analisam-se mais detidamente algumas características das diferentes concepções de Educação Integral com o fim de buscar os fundamentos desse modelo educacional no Brasil, considerando que, apesar de se tratar de concepções distintas o contexto histórico era o mesmo, ou seja, o século XX.

Embora, as concepções estivessem pautadas no pensamento liberal havia uma concepção de Educação Integral definida deliberadamente como liberal, cujo “objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação” (CAVALIERE, 2004, p. 01).

Das várias contribuições de Anísio Teixeira, conforme Cavaliere (2004) tem destaque a ampliação das funções da escola e seu fortalecimento enquanto instituição, pautada no princípio da liberdade. A ideia de liberdade é muito cara na

concepção liberal de Educação Integral, pois, segundo definição de Lage (2006, p. 01):

A palavra liberal vem do latim *LIBER* (“livre”). No sentido original, o termo refere-se a uma filosofia política que tenta limitar o poder político, defendendo e apoiando os direitos individuais. Tais ideias surgiram com os pensadores iluministas do século XVIII, como John Locke e Montesquieu, que tentaram estabelecer os limites do poder político ao afirmarem que existiam direitos naturais e leis fundamentais de governo que nem os reis poderiam ultrapassar sob o risco de se transformarem em tiranos.

A filosofia liberal foi difundida no país a partir do movimento pela independência e perdura até os dias de hoje. Conforme explicitado por Cavaliere (2004) e Coelho (2004), as bases liberais impulsionavam o pensamento do educador Anísio Teixeira e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova do século XX, manifestadas por meio de reformas educacionais. Cabe destacar, ainda, que Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey, americano, um dos principais filósofos da educação o qual desenvolveu um pragmatismo<sup>4</sup> instrumentalista.

Contudo, cabe ressaltar que, embora o movimento pioneiro primasse por uma educação mais emancipadora integrada ao contexto histórico e político da época serviria de entrave às iniciativas ensejadas e, nesse sentido que a dimensão contextual e histórica ganha significado para compreender as nuances que vão engendrar toda a gestão pública da educação brasileira.

Em conformidade com Shimamura (2008, p. 17) a discussão sobre o liberalismo se enquadra em “trazer a concepção de liberdade na visão jusnaturalista de John Locke, na construção da democracia libertária em Rousseau [...] sobre a óptica da liberdade em Habermas, no qual pressupõe a escolha de racionalidades”. Para dar uma base sólida em que o ser humano é por natureza livre que por meio do contrato social acontece a garantia das liberdades individuais sendo elas preservadas pela garantia do seu Estado de Direito. Ao reforçar a ideia de Rousseau percebe-se a conotação do Estado Democrático de Direito em que todos podem e devem participar e determinar os rumos da nação. Em prol de um novo paradigma de direito surge à possibilidade de escolha do sujeito para além de um Estado

---

<sup>4</sup> O pragmatismo consiste em uma escola de filosofia que emergiu no final do século XIX. Tem sua origem atribuída ao *Metaphysical Club*, que se caracteriza como um grupo de filósofos liderado pelo lógico Charles Sanders Peirce, composto juntamente com o psicólogo William James e o jurista Oliver Wendell Holmes. Em sua trajetória o pragmatismo congregou acadêmicos importantes, destacando-se John Dewey do âmbito da Educação (RODRIGUES, 2008).

Democrático de Direito em que suas prerrogativas sejam preservadas, acolhidas e atendidas onde sua conduta perpassa uma racionalidade própria e peculiar (SHIMAMURA, 2008).

John Locke e Rousseau destacam a liberdade do ser humano baseado numa educação fundamentada no direito para e pelo povo respeitando suas reais necessidades sociais, econômicas e políticas. Dando primazia a uma racionalidade efetivamente construída que se comungam com a concepção de EITI.

Tendo esclarecido os conceitos fundamentais da EITI, no próximo tópico será discutida a relação da expansão do tempo na escola com a qualidade da educação, um aspecto importante para as reflexões acerca do tempo integral.

## 1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: A RELAÇÃO DA EXPANSÃO DO TEMPO NA ESCOLA COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Conforme indica Cavaliere (2007), a Educação em Tempo Integral no cenário educacional brasileiro toma direcionamento e registro na Constituição Federal de 1988 (CF/88). Ganhou notório destaque a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996, que a respeito do ensino fundamental dispõe que este nível de escolarização dever ser ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, dando início a um intenso processo e progresso de desenvolvimento de projetos e programas nas redes estaduais e municipais de educação de todo o país.

O contato de Anísio Teixeira com John Dewey, nos Estados Unidos, bem como suas visitas às principais escolas norte-americanas, promoveram o fascínio com o desenvolvimento educacional daquele país, que na época vivia uma fase de desenvolvimento econômico, o convencendo da necessidade de expandir o modelo educacional da escola nova e, por conseguinte, abraçar o ideal de educação fundado na filosofia de Dewey (1959): além de educar para crescer de forma progressiva, educando a criança como um todo, com o objetivo de crescimento físico, emocional e intelectual. Nessa perspectiva as ideias só têm importância quando servem de instrumento para resolver problemas reais.

A Educação Integral no Brasil pautou-se na filosofia de Dewey, a qual tem seus caminhos trilhados a partir do início do século XX ocorrendo, principalmente, por meio do processo de mudança que instituiu os ideais escolanovistas,

concretizando-se com as experiências de instituições de educação. Mesmo que os projetos de Educação Integral e de tempo integral no Brasil estivessem baseados nas ideias de Dewey e de Anísio Teixeira, seu “discípulo” brasileiro, nem todas as experiências de Educação Integral aplicaram uma educação voltada ao desenvolvimento humano, social, cultural e político do aluno.

A história da Educação Integral, no Brasil, está fortemente marcada pela reestruturação, democratização e implementação de programas educacionais que promovessem melhoria na qualidade do ensino e atendesse às necessidades das camadas mais populares. A ideia de Educação Integral articula-se à constituição de escola em tempo integral, mas contraditoriamente o que é essência da Educação Integral, – a formação integral do homem –, acaba sendo relegada ao segundo plano, uma vez que, no bojo das políticas, programas e práticas essa concepção educacional consubstancia um modelo educacional assistencialista. Essa ideia é ratificada e Moll (2012) assinala que:

Se as políticas de educação básica no Brasil tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para universalização qualificada de todos seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns que, de norte a sul, reviveram projetos de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros (MOLL, 2012, p. 130).

A autora reforça o pensamento baseado na educação democrática pautada numa concepção libertadora, de sonhos possíveis, de possibilidades e de esperança (ir além), por isso busca-se desvelar no bojo dessa ideia configurada na EITI. Cumpre ressaltar que a concepção norteadora de uma educação transformadora e humanizadora expressa em si características vinculadas à Educação Integral o que requer consciência social e política e principalmente atitude ética para com os alunos.

A Educação Integral não se limita em uma mera transmissão de conhecimento, mas de desenvolver o ser humano em seus aspectos biopsico e social; ela busca formar o ser humano em sua integralidade, valorizando o lúdico, a corporeidade, resgatando, reconhecendo e valorizando as diferentes culturas (CRUZ; CIRINO; HARACEMIV, 2015, p. 125).

Em outras palavras, a Educação Integral centra-se na ideia do ser humano e na sua capacidade multidimensional de relações e interações compreendida como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (GADOTTI, 2009, p. 21).

Em acordo com Moll (2012), defende-se uma Educação Integral que amplia a possibilidade de ensino/aprendizagem, na medida em que se configura nos tempos e espaços das escolas, das práticas pedagógicas e interacionais consoantes com a transformação e emancipação, enfim uma educação para a formação humana. Diante disso, a integralidade da educação é percebida no contexto de ações e intervenções pedagógicas como a possibilidade de aprendizagem para todos.

Um dos desafios contemporâneos da educação brasileira é a ampliação do tempo no intuito de garantir a aprendizagem de todos na perspectiva da Educação Integral. Nessa direção, as atividades que vão além das 4 (quatro) horas diárias no ensino regular devem articular-se com o Projeto Político Pedagógico das escolas e atender as especificidades da Educação Integral. Para tanto, são necessárias ações complementares à escola, a interação entre os diferentes membros da comunidade escolar, o desenvolvimento de projetos/oficinas/ateliês pedagógicos envolvendo arte, esporte, lazer como busca de práticas educativas completas que atendam as peculiaridades dos alunos, entre outras.

A escola de tempo integral com perspectivas integradoras visa ampliar a permanência dos alunos constituindo-se como uma Educação Integral que agrega o conhecimento de mundo ao conhecimento científico na sala de aula. A preocupação de expandir o tempo esbarra com a questão do assistencialismo, de que o aluno permanecendo mais tempo na escola ajuda a minimizar riscos sociais, principalmente nas situações em que os pais trabalham e seus filhos ficam desamparados. Diante disso é importante salientar que a escola de tempo integral

[...] se diferencia da de tempo parcial, por proporcionar ao aluno mais tempo para aprender, ocupando o seu tempo ocioso, nem sempre se subsidiam na reflexão de que, simplesmente, recolhê-lo à escola, não é garantia de que esse espaço cumprirá seu papel pedagógico-instrucional. Seria como trocar o espaço ocioso, muitas vezes, gasto em frente à televisão ou na rua, exposto à situação de risco social, por outra atividade vazia de conteúdo pedagógico, só que dentro da escola (FERREIRA, 2007, p. 11).



A autora amplia a problemática com o anseio de trazer para o diálogo a questão de que não se basta apenas expandir o tempo sem uma organização pedagógica e instrucional que dê conta de responder as demandas sociais em partilha com os aspectos educacionais. Estar atento às problemáticas da educação é uma estratégia para acompanhar a Educação em Tempo Integral pensada, organizada e efetivada para atender o aluno que usufrui de seus benefícios em

[...] um ambiente propício à aprendizagem na escola terá como base o trabalho compartilhado e o compromisso dos professores e dos demais profissionais com a aprendizagem dos alunos; o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante formas de abordagem apropriadas; a utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno; a contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa; e o cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias (BRASIL, 2010, p. 118-119).

Nota-se a discussão acerca da Educação Integral como sustentabilidade para dialogar com a escola por meio de espaços educativos em tempo integral contribuindo para o desenvolvimento de práticas diversificadas e inovadoras, no anseio por possibilitar reflexões à temática proposta. Por tanto, abre possibilidades de repensar as estruturas escolares remodelando o contexto pedagógico, em uma perspectiva crítica, democrática e emancipatória, e isso torna a escola um espaço capaz de acolher incondicionalmente qualquer aprendiz com o compromisso de estimular uma educação de qualidade a todos. O ensino integral perpassa pela consciência de todos os envolvidos no processo educativo, unindo forças.

Por considerar que existem muitas discussões sobre a especificidade dos termos aqui destacados, ao optar por Educação Integral em Tempo Integral (EITI) considerou-se pertinente essa nomenclatura para que se tenha clareza do objeto de estudo e devido à infinidade de termos tais como: educação integral de (em) tempo integral; educação integral de tempo ampliado; educação integral de tempo expandido; educação integral de tempo a mais, dentre outras.

A escola que trabalha nesta perspectiva procura estimular o aluno para a consciência cidadã, buscando humanizá-lo em todos os espaços de aprendizagem sejam eles no ambiente escolar ou na convivência em sociedade.

Os espaços e tempos ampliados na escola são entendidos na relação que se faz com outras instituições e atores educativos, com a pretensão de construir territórios educadores (compreender a escola e seus espaços próximos como

vizinhos e extensivos à aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades do alunado)

Pensar para além dos espaços escolares, provocando convivência democrática diariamente, como forma de experimentar as relações humanas por meio do convívio baseadas em regras justas e respeito ao próximo, pensando sempre nas vivências culturais diversificadas (CAVALIERE, 2009). Diante disso “a educação se faz cada vez mais integral quanto mais inclusiva for” (FORTES, 2013, p.12), ao estimular e promover mudanças sociais em seu entorno

A escola integral inclusiva não deve, contudo, ser confundida com a escola inclusiva de(em) tempo integral, uma vez que a concepção de *Educação Integral* não se resume as vantagens e desvantagens que a expansão do tempo de permanência na escola proporciona ao aluno, à família e à comunidade (PIGNATA; RABELO, 2010, p. 145-177, grifo do autor).

Por isso se torna essencial para a discussão da Educação em Tempo Integral suas especificidades, importância e efetiva consolidação de práticas educativas inclusivas em espaços e tempos ampliados em prol de uma educação de qualidade, pois

[...] somente pela instrução integral poderíamos adquirir todos os conhecimentos científicos e profissionais, teóricos e práticos. E para efetivar um projeto de educação integral, deveríamos responder as seguintes questões: quais tipos de sistema de ensino deveríamos empregar? Como deveria ser a organização interna da escola que propusesse a instrução integral? Deveria haver um estabelecimento especial em cada comuna ou várias comunas aproveitariam o mesmo estabelecimento? Os custos deveriam vir da associação de trabalhadores da comuna ou dos pais dos alunos? Como deveria ser organizado o corpo docente? (ROBIN, 1981, p.33).

Para Robin (1981), as instituições de ensino deveriam estar próximas das comunidades, em que todas as pessoas por meio da coletividade estivessem aptas para acolher a escola. Preconiza que as crianças deveriam ter suas potencialidades desenvolvidas para adquirir os conhecimentos essenciais à sua formação.

O comprometimento com a Educação Integral está associado a um olhar atento ao envolvimento de toda a comunidade escolar (professores, familiares, alunos, gestão e funcionários em geral), oportunizar um currículo aberto e funcional que atenda as necessidades das crianças, jovens e adolescentes em suas

peculiaridades descobrindo talentos e ampliando a aprendizagem (LOMANACO, SILVA, 2013; PINHEIRO, LIBLIK, 2010).

Entende-se que a escola de tempo integral possui uma organização diferenciada que favorece conteúdos diversificados e a dinâmica interdisciplinar, ampliando o cotidiano dos alunos melhorando sua visão de mundo, sustentando uma formação integral dos educandos. Esses 'elos' educativos constituídos na escola de tempo integral fomentam a integração, articulação, diálogos e contrapontos, entre as diversas áreas do conhecimento, concatenando ideias e ações recíprocas (SANTOMÉ, 1998).

Percebe-se que abordar a questão da Educação Integral, não se refere apenas à ampliação da jornada escolar, mas também um propósito de trazer para a discussão a ideia de educação na sua forma mais ampla, que é percebida na formação de crianças, jovens e adolescentes para o mundo e com ele participar tendo suas necessidades de aprendizagem atendidas e respeitadas enquanto cidadãos participativos e atuantes.

A Educação em Tempo Integral é vista em seus espaços educativos inclusivos que pode ser entendido por projetos, oficinas e/ou ateliês e grupo de estudo que acontecem em tempos e espaços específicos de atendimento ao aluno do ensino regular na forma de contraturno<sup>5</sup>.

Articular maior tempo e espaços para aprendizagem com a oferta de oficinas e/ou ateliês, projetos pedagógicos e grupos de estudo em tempo ampliado, configura como um espaço em que mesmo não sendo identificado por Educação em Tempo Integral se desvela como *lócus* de formação integral num direcionamento inclusivo, pois ao passo que possibilita mais atividades a todos os alunos e expressa a essência de formação integral.

Na ampliação do tempo escolar na perspectiva da Educação Integral subentende-se integralização de aprendizagens significativas. Para, oportunizar tempos, espaços e experiências educativas que preconizam a promoção dos direitos e a defesa dos mesmos realizando não apenas ações educativas e sociais, mas produzindo possibilidades de fortalecimento e valorização do ser humano por meio de práticas educativas e sociais cotidianas promovendo o interesse das crianças, adolescentes e jovens.

---

<sup>5</sup>Por contraturno, entendem-se as atividades e/ou possibilidades educativas ofertadas pela escola, em tempos e espaços específicos, para além do período regular de sala de aula .

Perceber o processo da relação entre Educação Integral e a extensão do tempo por meio de uma educação integrada ao tempo expandido com especificidades é possibilitar condições no ambiente escolar de atender dimensões afetivas, sociais, política e culturais que venham ao encontro de práticas educativas que vai além do cotidiano escolar. A EITI vai integralizar as ações educativas pensadas da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas como, por exemplo, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros, incluindo as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores que afetam a dinâmica do ensino e aprendizagem, oportunizando diálogos importantes entre o sujeito e o desenvolvimento de sua aprendizagem. Isso porque a Educação Integral com delineamento de educação para todos caminha para um ensino/aprendizagem conectado à vida, bem como aos interesses e possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas, etc., além de, universidades, centros de estudos, ONGS e movimentos sociais; enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade. Estudantes universitários que se queixam do formalismo dos seus estágios podem contribuir e aprender muito para melhorar o desempenho das crianças em matemática, português e ciências, artes e no estabelecimento de relações humanas pacíficas e não violentas, interagindo nesses diferentes espaços de formação e concluindo e concluindo seus estágios satisfatoriamente, aprendendo muito nesse processo (GADOTTI, 2009, p. 32-33).

A escola na perspectiva de uma Educação Integral é vista como uma possibilidade de espaço/tempo baseados em vivências culturais que participa intervindo e fazendo uso da sociedade do conhecimento/informação que oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem, exigindo de cada cidadão novas formas de aprendizagens instrumentalizando-o para que se possa aprender cada dia mais e com proficiência.

Por isso é redundante pensar em momento de 'não' aprendizagem, uma vez que estamos aprendendo a todo o momento e de todas as formas possíveis e junto a isso a Educação Integral se torna óbvia. "A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos [...], no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre" (GADOTTI,

2009, p 22). Mas a obviedade nem sempre é vista e cumprida na sua legitimidade enquanto Educação Integral.

Tendo por base as concepções de Moll (2012) de Educação Integral e o desenvolvimento de práticas educativas, fica evidenciado que as atividades no cotidiano escolar que se configuram em projetos e/ou oficinas pedagógicas trazem em seu bojo condições de aprendizagem significativas.

Pensando, também, não apenas pela ampliação do tempo como, mais condições de espaço e tempo para a aprendizagem inserindo crianças e jovens num processo integral em que as condições de ampliação estejam articuladas com as demandas de qualidade educacional.

Os espaços educativos integrais mantêm o viés da EITI quando caminham para um direcionamento de formação humana percebendo que essa integralidade acontece num contínuo de práticas diárias. O contexto de práticas pedagógicas é alicerçado de liberdade para ascender ao conhecimento pautado na educação como direito. A ideia de educação como direito é encontrada, nos ditames da Educação Integral, sendo esta um direito de todos, configurada em ambientes de partilha de conhecimentos e cooperatividade (FREIRE, 1983).

EITI é o caminho mais democrático em relação à educação como possibilidade de aprendizagem a todos, uma vez que se acredita que a oferta de mais oportunidades culmina em apropriações do conhecimento e dos bens culturais de forma mais significativa. De acordo com Mittler (2003), a igualdade de oportunidades para todos e o acesso a um direito universal está associada a ideia da EITI.

Isto posto, a ideia retrata a importância da temática na Educação Básica que se encontra em meio às reflexões, desafios e perspectivas no que se refere à Educação Integral enquanto possibilidades para a aprendizagem que comunga com os ideais de ampliação do tempo para além do ensino regular configurando-se em formação integral, completa. Uma aprendizagem que possa extrapolar o ensino sistematizado, no qual os alunos estão habitualmente acostumados, e que seja capaz de conceber uma formação integral, não apenas transmissão do conhecimento por meio do desenvolvimento da cognição, mas ampliando horizontes culturais e sociais.

Analisar a relação entre ensino e aprendizagem no contexto da EITI em ambientes educativos integrais implica na necessidade de compreender os saberes

constituídos pelos professores e os desafios que se colocam frente à demanda da diversidade que se fazem presentes na escola.

Cumprе ressaltar que a concepção norteadora de uma Educação Integral transformadora e humanizadora expressa em si especificidades da Educação Integral o que requer consciência social e política e, principalmente, atitude ética para com os alunos que em vez de se sentirem acolhidos podem se sentir abandonados em uma escola de tempo expandido que não atenda suas necessidades e anseios.

Com o fim de buscar compreender essa complexidade a pesquisa apresenta fundamentos teóricos de caráter histórico social, que colaboram para a concepção de EITI e espaços educativos integrais por meio da abordagem de algumas concepções de autores que coadunam com o desdobramento dessa concepção de ensino-aprendizagem, além de elementos explícitos em documentos legais que abordam a questão da Educação Integral e da EITI. Nesse contexto, os autores apresentados a seguir são expressivos por apresentar contribuições essenciais para a discussão da temática proposta.

Anísio Teixeira (1962) preconiza a educação como processo que se perpetua pela vida toda, que se consolida por meio do legado de valores que é transmitido de geração para geração. Desta forma, é proporcionado à criança pela educação o exercício de ser um cidadão, isto é, ser integrante da sociedade, tendo direitos e deveres respeitados, assim como os outros cidadãos. Por isso, a criança necessita estar envolta a um ambiente saudável, um meio que possa contribuir para a sua educação.

Na concepção de Anísio Teixeira já não cabia mais educar o intelecto das crianças, mas, ir além dessa questão, fornecendo-lhes condições de ter uma educação participativa em que a teoria e a prática fizessem parte da *práxis* educativa (da visão transformadora do educando) na qual as crianças fossem preparadas para uma participação ativa na sociedade. Defendia uma instituição preocupada com a formação integral do aluno, ou seja, uma escola universalizada, democrática e que busca uma educação de qualidade.

Anísio Teixeira entende que a utilização da teoria aprendida na escola é importante para solucionar problemas reais. Desta forma, os conteúdos escolares devem estar relacionados com a realidade do aluno e seu contexto de vida. Esta observação preliminar revela o ponto em que Dewey considera que a aplicação dos

conteúdos não deve acontecer de forma isolada, mas sim, em conformidade com situações-problema que surgem ao longo de sua vida. O autor advoga, ainda, que as relações entre educação e democracia só acontece por meio da educação em espaços favoráveis a democracia, tendo como foco a busca de uma sociedade mais igualitária.

Já Paulo Freire (1983), preconiza uma EITI em coerência com as concepções a respeito do sujeito-cidadão. Apesar de Paulo Freire ser de uma teoria pedagógica distinta de Anísio Teixeira, os dois teóricos imprimem suas contribuições para os fundamentos e práticas em EITI. Os objetivos de seus postulados consistem em conscientizar o aluno, levá-los a entender sua situação de oprimidos e agir a favor da própria libertação, possui uma visão popular e transformadora da educação.

Diante da concepção do aluno como um sujeito-cidadão em formação, ao ratificar a ideia de que o ser humano é um sujeito total, integral, Miguel Gonzalez Arroyo (2004) preconiza uma EITI contínua, a qual vê o sujeito como múltiplo de cultura, de valores, de ética, de identidade e de memória. A educação deve dar conta das diversas dimensões humanas reforçando, por meio da totalidade humana, a ideia da EITI como possibilidade, pois para o autor a ampliação da jornada escolar deve alcançar objetivos traçados para desenvolver a Educação Integral do aluno. Portanto, a ampliação do tempo escolar implica, para o autor, a melhoria na qualidade das práticas que são oferecidas na escola.

Nesta perspectiva, as contribuições de Adorno (1995) referem-se aos princípios emancipatórios que orientam a EITI. Este autor retrata a discussão da relação educação e emancipação em que há necessidade de se colocar na crítica permanente para não ser contaminado, ou seja, participe de uma sociedade “amorfa”, que se ajusta a um coletivo, anulando-se como sujeitos capazes de pensar por eles mesmos. Sobre a emancipação humana constata-se que quando se trata de um homem emancipado é preciso cuidar para que esse não se torne um homem controlado. A ideia de controle a qual alerta é instigante, uma vez que, não raro as práticas que se veiculam no âmbito da Educação Integral restringem-se à ampliação do tempo escolar e, em consequência, não se traduz em ampliação de qualidade do que se aprende, tornando, esses espaços educacionais como espaços de controle.

Apropriando-se das contribuições teóricas dos autores referidos acima, a EITI é vista como ousadia a um novo tempo e espaço escolar para a implantação e consolidação de uma Educação Integral. Nessa perspectiva, Jaqueline Moll (2012)

retrata a educação como formação integral, concretizada em práticas que possibilitam reinventar a escola, ressignificar, não somente os espaços, mas, sobretudo, articular ações mediante projetos educacionais que considerem a integralidade do ser humano e novos pactos entre educadores, sociedade e governo.

As discussões em torno da expansão do tempo necessitam ser pensadas pela perspectiva da Educação Integral escolar, pois se configuram pela consciência social do direito à educação e à escola nos meios populares em busca de mais tempo e mais qualidade do que se oferece na escola. Nesse sentido, há de se considerar que se a escola de tempo integral se caracterizar como um segundo turno (contraturno) rígido e segregador, vai se tornar para crianças e jovens enfadonho, pesado, num espaço centralizador, legitimador de reprovações, repetências e evasões.

A situação de ampliação do tempo na escola não pode estar associada à educação para reforçar o treinamento dos estudantes para cumprimento de metas governamentais (provinhas, provas e provões) e, tampouco, minimizar a ação pedagógica dos professores aproveitando o turno extra.

A visão crítica acerca da EITI em uma escola integral, portanto uma escola que atenda a todos não pode ser generalizada, pois como assinala Moll (2012) há escolas que materializam a formação integral em tempo integral, contudo se há problemas a serem superados no que se refere à temática é preciso contextualizá-los, compreendê-los e propor reflexões teóricas e práticas com o objetivo de minimizá-los e até mesmo superá-los.

Trata-se de assumir uma concepção de educação articulada à defesa do direito à educação para toda uma possibilidade que transcende o aumento da jornada escolar. Todavia essa ampliação de espaços-tempos se faz necessária como condição para uma formação abrangente que pudesse dar conta do campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político e social. Nesse sentido,

[...] o debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificações de nossa estrutura societária (MOLL, 2012, p. 130).



Entende-se, com base nas ideias da autora, que ao destacar a ampliação, qualificação e reorganização do tempo na escola, em todos os momentos de aprendizagem, a importância de formação integral para o contexto social atual o qual essas escolas estão inseridas é o foco de toda a dinâmica organizacional da escola. A oferta aos alunos de maior tempo e mais espaços escolares remete à hipótese de que, conseqüentemente, esses educandos terão, ou espera-se que tenham, mais e melhores oportunidades de formação. Por isso os olhares dos professores diante da organização dessas práticas são importantes porque são eles os responsáveis pelas atividades formativas.

Conforme Cavaliere (2006) e Coelho (1996) referem, a escola de tempo integral não pode ser vista apenas como instituição de dupla jornada e tarefas repetitivas, o trabalho precisa ser visto por meio de atividades acadêmicas, culturais, esportivas, de lazer, de artes em sua amplitude, somente assim é possível colaborar para a formação integral das crianças e dos adolescentes.

Ciente da relação entre a qualidade da educação e da expansão do tempo escolar a seguir apresenta-se uma discussão a respeito dos espaços educativos integrados enquanto possibilidades para a materialização da Educação Integral.

### 1.2.1 A escola enquanto um espaço educativo Integrado como possibilidade de Educação Integral

Antes de iniciar a discussão acerca dos espaços educativos integrados como possibilidade de Educação Integral cabe destacar que a partir desse momento estaremos nos referindo a Educação Integral compreendendo que nela está contida a ideia da Educação em Tempo Integral. Tal esclarecimento se justifica em função da preocupação de não tornar o texto extremamente repetitivo no momento em que houver a necessidade de referir EITI, além disso, justifica-se tal utilização pela intrínseca relação que a Educação Integral tem com a Educação em Tempo Integral.

As discussões acerca da Educação Integral enquanto política pública de educação, no Brasil, têm maior ênfase na década de 1990 quando se inicia a discussão, em âmbito internacional, o movimento da educação para todos. As ideias configuradas na temática da educação para todos articulam-se a essência da Educação Integral ao passo que ambas respaldam práticas direcionadas à inclusão dos alunos, no sentido de universalizar o acesso à educação.

Nesse contexto, vislumbram-se as contribuições de Vygotsky (1999) que são importantes por preconizar que o meio social é propulsor do desenvolvimento histórico social dos educandos. Seus pressupostos enfatizam, ainda, que a construção do conhecimento ocorre na interação mediada por várias relações, ou seja, pela mediação feita por outros sujeitos, o que reforça a necessidade de uma educação integrada que possibilite a educação de qualidade consoante aos princípios democráticos de acesso ao conhecimento.

Importa destacar que o conhecimento é apropriado e manifestado pelos seres humanos em meio às múltiplas relações que são estabelecidas no bojo da cultura, logo, sua expressão se materializa por múltiplas linguagens. É nesse sentido que se articula a EITI cujas dimensões pautam-se no desenvolvimento biopsicossocial de todos e de cada um dos alunos.

A articulação da Educação Integral que advém em sua composição conceitual pressupõe a valorização da diferença no espaço escolar e em contextos diversos, o que implica assumir a multiplicidade como viabilização de um processo democrático de constituição do próprio sujeito. Em acordo com Kramer (1998, p. 14), quando considera que “o conhecimento das raízes culturais, das tradições, das experiências e da história de cada grupo é conquista fundamental na construção da identidade”, busca-se efetivar um processo humanizado que garanta aos alunos uma formação integrada, possibilitando a leitura de mundo enquanto sujeito que produz, reproduz e constrói novas práticas sociais. Porém, de que forma contemplar todas as especificidades desses sujeitos, valorizando-os e, por fim, rejeitando o discurso elitista e excludente? Em primeiro lugar é preciso conhecer quem são os alunos e o lugar que ocupam na relação conhecimento-aprendizagem-manifestação de suas leituras e a interpretação dessas, pois “o ser humano é naturalmente, um ser de intervenção no mundo à razão de que faz a história. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de objeto” (FREIRE, 1997, p.119).

Articular a Educação Integral na conjuntura educacional implica no desvelamento de práticas, por parte dos educadores, que explicitem seus papéis enquanto sujeitos que formam opiniões, as quais deixam marcas no outro e essas podem ser negativas ou positivas. Sejam quais forem as marcas, um fato que se desvela nesse contexto, refere-se à necessidade de se estar em processo de

formação permanente, pois a ignorância conduz fatalmente a preconceitos, classificações e determinações arbitrárias.

Considerando que a educação escolar não se consolida mais pela mera instrução ou transmissão, vê-se, urgente, a necessidade de ressignificar as práticas educativas para que o olhar do educador possibilite avanços significativos na aquisição do conhecimento tomado pelo aluno, que venham a ser desveladas ao invés de rechaçadas, conforme tem sido praticada no contexto das práticas conservadoras.

Pensar a Educação Integral é associar ao fenômeno da Educação a compreensão que desde a Antiguidade reforça a ideia de formação completa do homem, em que corpo e alma se fundem para surgir um ser humano único. Essa Educação deverá ser capaz de formar integralmente o sujeito (COELHO, 2009). E, diante dessa premissa o educador acompanha a integralidade do aluno em todas as suas especificidades e necessidades para pensar e trabalhar uma educação plena baseada no corpo, na mente e no espírito.

Nessa lógica, a formação humana é evidenciada na emancipação intelectual efetivada pela apropriação dos elementos culturais, os quais ao serem construídos pelos sujeitos, também, os constroem. Nessa perspectiva, a constituição do sujeito se efetiva pela interação biopsicossocial que ocorre em grande medida pela ação dos elementos culturais. Sobre esse fato, Lima (2005, p. 06) afirma: “há, portanto, partes do desenvolvimento biológico que dependem das condições de vida e do contexto em que está o indivíduo”.

Compreender que o homem não é apenas produto, mas, também, produtor do meio no qual está inserido, implica assumir o princípio da mediação como condição inquestionável, pois o processo de aprendizagem e desenvolvimento é configurado, principalmente, pelas relações mediadoras e isso implica em “ver o homem na sua totalidade, no seu fazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele” (FREIRE, 1983, p. 23).

Uma educação de qualidade coaduna com tempos e espaços de aprendizagem, também com a qualidade didático-pedagógica que propicia aos sujeitos a construção de personalidades humanas autônomas e críticas. Os movimentos educacionais em prol da ampliação do tempo nas escolas de ensino regular defendem o direito de todos os sujeitos participarem de forma consciente e responsável no universo da escola e que os mesmos sejam aceitos e respeitados

em conformidade com seus aspectos únicos e indissociáveis que os diferencia dos outros. Assim, o desenvolvimento de suas potencialidades será real e possível culminando para a utilização de suas competências no ambiente escolar, exercendo com isso o seu direito de cidadania por meio de uma educação de qualidade que atenda as suas necessidades, interesses e características peculiares.

Busca-se com isso, de acordo com Arroyo (2004), a articulação dos conhecimentos apropriados pelos sujeitos ao longo de sua história social às trajetórias escolares. Portanto, a Educação Integral que forma o homem na sua integralidade explicita o foco em propostas de aspectos integrativos na medida em que todos tenham acesso ao conhecimento, aos bens sociais e culturais da humanidade.

Nessa dinâmica social e educacional o processo de planejamento na escola regular, de forma geral, não é direcionado para atender a diversidade de sujeitos em processo de educação, mas direciona-se para a “padronização”, com o intuito de atingir objetivos educativos dentro de padrões de “normalidade”. Por isso deixa claro que a prioridade da educação é um ensino/educação de qualidade (compreender áreas específicas do conhecimento como, por exemplo, ciências, história, matemática) mesclando ensino e vida. Nessa perspectiva é prioridade da educação enquanto propulsora de um ensino de qualidade a educação para todos e que deve ser assumido por todos os educadores.

A escola de qualidade para todos subentende um espaço acolhedor e propício à aprendizagem, em que os esforços são para torná-la possível em nossa sociedade. Para isso são necessárias mudanças organizacionais, educacionais, legais e políticas que busquem propostas que serão melhoradas no processo ou excluídos junto a eles, de modo que as ações e transformações empreendidas possam acontecer.

Conforme Mantoan (2002) as diferenças de classe social, idade, gênero, capacidade intelectual, raça, ainda, estão enraizadas no conservadorismo dos sistemas educacionais que insistem em colocá-las como instrumento mensurável ao aprendizado de seus alunos. O foco está para que os alunos possam abstrair suas próprias diferenças e as dos outros, porque, afinal, somos pessoas capazes de aprender a todo o momento em doses diferentes, mas possível.

Em relação à educação de qualidade para todos alguns autores que se destacam atentam para o fato de que a educação precisa buscar o “espírito

comunitário” sendo esta uma condição valorativa para que o princípio da igualdade possa acontecer. O sentimento de “pertença” em que as pessoas se encontram diante da comunidade é essencial e, como direito, deve ser assegurado a todos (MANTOAN, 2002).

De acordo com Doré (1996), qualquer criança, jovem ou adolescente que estiver em desvantagem diante dos demais no seu desempenho escolar precisa dos recursos humanos e materiais para o seu desenvolvimento e adaptação social. Por isso a educação para todos é a “mola” propulsora desses encaminhamentos.

Então, proporcionar oportunidades iguais e justas para todos, ainda é tarefa árdua para as escolas, mas não se torna impossível uma vez que recai o princípio do direito à dignidade, sejam quais forem suas capacidades ou realizações.

Assim deixa evidente a necessidade de uma educação voltada a todos estigando a escola a organizar seus espaços, tempos e estrutura curricular de forma diferenciada de modo a configurar-se como um espaço educativo integrado que atenda aos alunos de uma maneira igualitária, mas considerando as especificidades de aprendizagens de cada um. Isto é, promovendo a equidade, colaborando para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça subsidiado por políticas adequadas ao atendimento de todos os alunos que necessitam da escola.

Considerando os principais aspectos conceituais da EITI, discutidos até o momento, a seguir serão apresentados os principais marcos históricos da EITI no Brasil.

### 1.3 OS PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS DAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Os anos iniciais do século XX foi palco em que o pensamento liberal se consolidou, se difundiu e influenciou inúmeras práticas educativas como já assinalado ora sob um viés mais conservador, ora sob um viés com nuances democráticas, mas sempre sendo pautada no pensamento liberal. No movimento integralista é marcadamente “o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade” (CAVALIERE, 2004, p. 01). Ao passo que no contexto anarquista de caráter socialista o viés autogestionário era o alvo, para tanto, era necessário uma e

educação revolucionária e emancipadora, que contemplasse os aspectos físicos, morais e intelectuais dos alunos.

O histórico da ETI conflui com a história da própria educação no contexto da modernidade que preconizava uma escola generalizada e de acesso para todos. Alguns fatores de influência se destacam nesse contexto, por um lado a Revolução Industrial que apesar de datar do século XVIII adentra o século XIX com a promessa da emancipação humana. Ocorre que a própria ideia de emancipação humana, segundo Gallo (2002), apresenta diferentes correntes ideológicas configurando múltiplas formas sob o que se entende por emancipação humana. A corrente positiva articula a emancipação humana às conquistas científicas e tecnológicas ao passo que o socialismo, nas suas diversas manifestações, localiza a emancipação humana num processo de revolução social aonde a divisão de classes e a exploração pelo trabalho deixa de existir.

Pelo histórico ideológico e das práticas que disseminaram a ideia de EITI no Brasil observa-se uma articulação entre os princípios liberais e socialistas. Isto é evidente, pois no país, a instituição da EITI data do século XX, nascida no ideário de uma escola preconizada para todos e encontra solo fecundo no conhecido movimento dos “Pioneiros da Educação Nova”, inspirados nos princípios liberais, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. A busca dos pioneiros por uma educação pública, laica e acessível a todos vai engendrar todo um movimento histórico de importantes intelectuais brasileiros. De acordo com Saviani (2006), o foco desse movimento concentrava-se na educação como dever do Estado e que encontrava em seu bojo a expansão da educação para todos e em todos os graus e níveis de ensino, ampliando seu ideal para além das concepções pedagógicas da Escola Nova, tornando-se uma herança educacional do século XX.

O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. Pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país (SAVIANI, 2006, p. 34-35).

O Manifesto contribuiu para efervescência crítica tanto ao tipo de ensino ministrado nos grupos escolares<sup>6</sup> quanto à sua elitização, como também, para a denúncia de que a escola pública não era para todos, pois a maioria das camadas minoritárias estava fora desta escola.

É preciso considerar que, no Brasil, a EITI surge num contexto de ebulição política, social e econômica. O desenvolvimento econômico que se apresentava, emergente das demandas do capitalismo, não coadunava com os princípios democráticos, de justiça e de igualdade social impulsionando movimentos rumo a uma escola onde todas as crianças brasileiras pudessem acessar a educação.

Contudo, na realidade assinala Arroyo (1988), a EITI representa um modelo de escola que tratou de dar contornos às práticas institucionais que surgia fora dela estabelecendo relação com as ideias de “Instituições Totais”<sup>7</sup> analisadas por Goffman (1961). Nessas instituições buscava-se a completude de atividades de lazer, social, educacional, corretiva ou mesmo terapêutica conforme a necessidade do contexto. O autor assinala ainda, que a formação integral pensada em espaços educativos era direcionada à elite e conjugava com o ideário de se agir sobre o ser humano por inteiro.

Goffman (1961) classificou as instituições totais em cinco grandes grupos: o primeiro seria criado para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas, tais como cegos, velhos, órfãos; o segundo seria criado para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça a comunidade, embora de maneira não intencional, tais como sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários; o terceiro tipo seria criado para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem estar das pessoas assim isoladas não constitui problema imediato, tais como cadeias e penitenciárias; o quarto grupo seria criado com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais, tais como quartéis e escolas internas; por último, o

---

<sup>6</sup> Os grupos escolares, também conhecidos como escolas graduadas (classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos que acreditavam serem homogêneos), eram considerados um acontecimento especificamente urbano, eficiente para a seleção e formação das elites, iniciou-se em São Paulo e se difundiu para o restante do país. O ensino primário era ministrado em quatro anos, com um programa enciclopédico com matérias que proporcionavam uma educação integral abrangendo a educação física, intelectual e moral (SAVIANI, 2007).

<sup>7</sup> Por instituição total pode ser considerada um híbrido social, constituído parcialmente como grupo residencial e também como organização formal. Cada instituição total é, assim, um experimento natural do que se pode fazer com a identidade de um indivíduo (GOFFMAN, 1961, p.22).

quinto grupo seria a criação de estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes serviam também como locais de instrução para religiosos, tais como mosteiros e conventos.

Apesar das duras condições de vida nas instituições totais o afastamento do mundo externo é provavelmente o que caracterizaria a permanência nessas instituições como “tempo morto” daí advém o alto valor atribuído às chamadas atividades de distração. Segundo Goffman (1961) toda a instituição total pode ser vista como uma espécie de mar morto em que aparecem pequenas ilhas de atividades vivas e atraentes. Essas atividades podem ajudar o indivíduo a compreender as tensões psicológicas que o afetam no meio social, mas, muito provavelmente as insuficiências dessas atividades se configuravam num sentimento de privação,

[...] atividades intencionalmente desprovidas de seriedade, mas suficientemente excitantes para tirar o participante de seu "ensinamento", fazendo-o esquecer momentaneamente a sua situação real. Se se pode dizer que as atividades usuais nas instituições totais torturam o tempo, tais atividades o matam misericordiosamente. Algumas atividades de distração são coletivas por exemplo, jogos ao ar livre, bailes, participação em orquestra ou bandas de música, coral, aulas, ensino de arte[...] .trabalho com madeira e jogo de cartas; algumas são individuais, mas dependem de materiais públicos - por exemplo, leitura e ver televisão (GOFFMAN, 1961, p.65)

Por ora a análise acerca das instituições totais com as contribuições de Goffman (1961) possibilitou uma aproximação do que seria o embrião da EITI que, notadamente, não diverge muito do que temos na atualidade. Num paralelo à Educação Integral pode-se analisar que os espaços destinados a uma suposta integralidade serviram muito mais para salvaguardar práticas deliberadas ou não de exclusão do mundo social. O anseio de manter os sujeitos alvo desse modelo educacional em práticas com o fim de ocupação faz com que as demandas por uma Educação Integral, no sentido de educação global e integral sejam desconsideradas.

Nestes princípios, dentre as primeiras experiências de EITI destacam-se as de maior relevo no cenário nacional. Em 1930, Anísio Teixeira enquanto inspetor de educação pública do Distrito Federal, na época correspondia à cidade do Rio de Janeiro, instituiu e desenvolveu um programa educacional composto por cinco escolas experimentais que articulavam atividades escolares, artesanais, culturais, de



educação física, de comunicação, comunitárias, fundamentadas em uma perspectiva universalista destinando-se à etapa primária da educação (TEIXEIRA, 1997).

Mais tarde, na década de 1950, Anísio Teixeira implementou sua primeira experiência do modelo de escolas classes/escolas parque caracterizando-se pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador-BA, com o intuito de atender as classes populares no ensino primário. Esse modelo constituía-se como centros educacionais compostos por dois pavilhões e que funcionavam em tempo integral, bem como desenvolviam uma Educação Integral por meio de atividades artísticas, culturais e profissionais (EBOLI, 1969).

A convite do Presidente Jucelino Kubistchek, em 1960, Anísio Teixeira deixa a Bahia para unir-se a outras personalidades políticas da educação na época, dentre eles destacando-se o Darcy Ribeiro, no intuito de desenvolver um modelo de educação para o Brasil na futura capital, Brasília. A partir de então, construíram um complexo escolar composto por escolas classes/escolas parque e, foi dessa forma, que Anísio Teixeira imprimiu seu ideal de EITI também no novo distrito federal (BRANCO, 2012).

No entanto, conforme explica Branco (2012), a ampliação da jornada escolar e a constituição de um currículo mais completo, integralista, logo caiu no esquecimento dos governantes brasileiros. Esse fato se deu pela necessidade da época de aumentar a oferta de vagas nas escolas para cerca de 50% da população em idade escolar, uma vez que no final da década de 1950 a maioria dos sujeitos em idade escolar ainda não tinha acesso à educação pública. Diante deste contexto social, os governantes optaram por investir em ampliar a oferta do ensino em dois e em até três turnos diários em cada escola.

Na década de 1980, impulsionadas pelo processo de redemocratização do país, novas experiências relacionadas à EITI foram retomadas e desenvolvidas, as quais merecem ser destacadas. Darcy Ribeiro, influenciado por Anísio Teixeira, desenvolveu no Rio de Janeiro uma política educacional voltada para a educação integral que instituiu o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). O CIEP se caracterizava por escolas de tempo integral com infraestrutura pedagógica, física e administrativa com o intuito de abranger as demandas das classes populares (RIBEIRO, 1986). A política de Darcy Ribeiro promoveu a instituição de mais de 500 CIEPs no Rio de Janeiro que se constituíram enquanto escolas de EITI e que foram

reconhecidas pelos seus egressos como de fato instituições que promoveram a qualidade da educação por meio da EITI, como indica Nunes (2001, p. 12-13):

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as freqüentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor.

Outra experiência relacionada à vertente da EITI na década de 1960 foi instituída em São Paulo caracterizando-se como ginásios estaduais vocacionais, criados no ano de 1961 e funcionaram até 1969. Esses ginásios propunham uma educação integral com um forte vínculo comunitário por meio de um plano administrativo e pedagógico específico para seu desenvolvimento (CAVALIERI, 2011).

No decorrer das décadas de 1980 e 1990, pela influência das iniciativas desenvolvidas por Anísio Teixeira, foram instituídos programas educacionais de EITI. Dentre estes programas destacam-se: o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), no estado de São Paulo; o Centro de Educação Integral (CEI), desenvolvida em Curitiba-PR; o Centro Integrado de Apoio à Criança e ao Adolescente (CIAC), subsidiado por um programa do Governo Federal; e o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), no estado do Rio Grande do Sul (CAVALIERE, 2011).

Por fim, destacam-se as experiências mais recentes desenvolvidas no âmbito da EITI, impulsionadas principalmente pela legislação federal, dentre elas: as Escolas Públicas Integradas, desenvolvidas a partir de 2005 no estado de Santa Catarina; no mesmo ano no estado de Minas Gerais, o Programa Aluno de Tempo Integral; e as Escolas de Tempo Integral criadas em 2006 no estado de São Paulo. Algumas iniciativas em nível municipal também merecem destaque, sendo elas: o Programa Educação em Tempo Integral, desenvolvido em Belo Horizonte-MG em 2005, se transformado posteriormente no programa Escola Integrada; no mesmo ano, o Programa São Paulo é uma Escola, em São Paulo-SP; dentre outras experiências municipais como, por exemplo, em Recife-PE, Apucarana, Cascavel e Pato Branco todos no estado do Paraná e Araruama no estado do Rio de Janeiro (CAVALIERE, 2007).

O trabalho da autora não menciona o caso do município de Ponta Grossa-PR, pois foi publicado em 2007, no entanto destaca-se que este município iniciou a implementação da EITI por meio da adesão ao programa federal Mais Educação no ano de 2012. Posteriormente, em 2015, o município dispôs em seu Plano Municipal de Educação (PONTA GROSSA, 2015, on-line) a meta de “Ampliar progressivamente o tempo escolar dos anos iniciais da rede municipal de ensino, atingindo 100% dos alunos ao final do decênio”. Isto é, o município pretende que ao no ano de 2025 todos os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental estejam matriculados em escolas de EITI.

Constata-se que as iniciativas e experiências da EITI na educação pública brasileira foram se expandindo ao longo do tempo a partir do início do século XX estendendo-se ao século XXI. Para além do exposto, constata-se que a EITI no Brasil foi inspirada nos ideais de instituir uma escola de dia inteiro e de Educação Integral de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Neste cenário, a EITI se instituiu em nível nacional fundamentando-se nos princípios liberais na perspectiva de uma escola republicana, obrigatória, gratuita, laica e integral. Atualmente a EITI no Brasil caracteriza-se pelos esforços em efetivar para todos o direito à educação pública de qualidade em coerência com as disposições da CF/88.

Como se pôde constatar, a EITI foi difundida no Brasil, no século XX, com o pressuposto de uma educação pública e de qualidade de modo que só analisando a função social da escola em cada momento histórico é possível entender os contornos da EITI no cenário educacional brasileiro. Para a melhor compreensão de tais aspectos, no próximo tópico serão expostos os principais marcos legais e políticos da EITI no Brasil.

#### 1.4 OS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS QUE SUBSIDIAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Os principais marcos políticos, aspectos legais da EITI, no Brasil, datam da década de 1990 e ampliam as discussões adentrando o século XXI calcado no desafio de uma escola para todos. Isto é, em consequência do processo de democratização do Brasil, mais especificamente com a promulgação da CF/88, a educação no país passou a ser compreendida por meio de princípios democráticos que levaram-na a se constituir enquanto um direito universal e, posteriormente, a ter

sua legislação incrementada com disposições para concepções de educação mais democráticas, o caso da EITI.

Mais que proclamar a escola para todos, a escola integral inclusiva implica em garantir o acesso ao conhecimento a todos os alunos. Num período em que muito se discutia as condições de fracasso escolar, agora não apenas das pessoas com história de deficiência, mas por muitas que ficam à margem do processo educativo, muitas políticas e ações vão sendo implantadas no Brasil com o fim de que se cumpra com os acordos firmados em várias declarações mundiais como a declaração de Jomtiem (1990) que proclama a Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (1994) que estabelece princípios e práticas de um sistema mais inclusivo. No âmbito brasileiro a LDBEN (BRASIL, 1996) se caracteriza como um esforço para garantir uma escola de EITI.

Considerando que muitas crianças estavam à margem do processo educativo, por diversos fatores, e que muitas ficavam por horas sem a presença de familiares e expostas aos perigos que se multiplicavam em diversas comunidades, era necessário implantar uma concepção educacional em que a crianças pudessem ter a sua disposição atividades escolares em tempo ampliado. A disposição de atividades em tempo integral pode ser questionável quanto ao princípio se a Educação Integral implantada revestia-se de valores de formação integral do homem, ou aproximava-se do modelo que visava a ocupação da criança, ou seja, apenas um espaço e tempo de atendimento à criança ou adolescente. Fato é que a permanência em tempo integral numa escola tem um caráter muito mais assistencial do que propriamente o de uma formação integral, essa hipótese será melhor analisada no Capítulo 3, por meio de dados empíricos.

A Educação Integral em tempo ampliado corresponde ao campo das políticas sociais e tem especificidade como parte das políticas educacionais dirigidas a crianças, jovens e adultos. Gestores e educadores que a estão construindo tem suas ações respaldadas por uma legislação coerente e consistente, expressando não só as grandes diretrizes e os princípios que a norteiam, como também o caminho para a efetivar por meio de articulação, cooperação, intersetorialidade e destinação de recursos.

Assim, é necessário compreender quais políticas possibilitaram e subsidiam a EITI no contexto da educação formal brasileira. Além disso, é importante a

compreensão, também, de como essas políticas públicas são recebidas e postas em prática no contexto escolar.

Ao analisar o percurso das políticas públicas de educação no Brasil pela perspectiva do ciclo de políticas, elaborado por Stephen J. Ball na década de 1990, de acordo com Mainardes e Marcondes (2007), compreende-se que essas políticas não são meramente implementadas, isto é, não são instituídas e passam a funcionar nas escolas tal qual seu texto orienta, mas sim são colocadas em prática, suas disposições são lidas, interpretadas e apropriadas pelos profissionais da educação de acordo com a realidade escolar específica. Nas palavras do autor:

Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Dessa forma, entende-se que a possibilidade do desenvolvimento de escolas, projetos e práticas educacionais em EITI não se caracteriza somente como a implementação de várias leis que orientam essa concepção de educação, mas também engloba os valores, as perspectivas e as lutas dos educadores e, também, de um contexto social específico. De acordo com esta exposição, Saviani (1976) também destaca que a escola não é organizada exatamente como orienta as legislações:

A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra. [...] A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha. Assim, à luz do contexto revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas conseqüências, esperadas ou não, que ela acarreta (SAVIANI, 1976, p. 193).

Portanto, nesse momento não se trata de abordar exaustivamente a legislação específica acerca da EITI, mas de expor os subsídios legais mais atuais no cenário educacional brasileiro que permitem o desenvolvimento desta educação nas escolas pelos educadores.

A CF/88, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, recorrentemente são referenciados como marcos legais da EITI, sendo inclusive mencionadas nos documentos do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009a, 2009b, 2011). Porém, constata-se que nessas legislações não há referência à Educação Integral, seja em tempo integral ou não, mas sim há a preconização do pleno desenvolvimento da pessoa no processo educativo sem conceituar ou esclarecer o que seria de fato esse pleno desenvolvimento no âmbito escolar.

A respeito da LDBEN (BRASIL, 1996), seu artigo 34 dispõe sobre a ampliação da jornada escolar: “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 continua, no 2º parágrafo, preconizando que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”, reforçando no artigo nº 87 que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

No entanto, essa legislação não faz referência a respeito da expansão do tempo nas demais concepções de ensino nem sobre a concepção de Educação Integral e não havendo indícios de que a referida legislação preveja a EITI.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei n. 10.172, de 2001, para o período que abrange os anos entre 2001 e 2010, apesar de já não estar em vigor atualmente, neste documento observa-se a preconização, para o referido período, da prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas como um de seus objetivos e prioridades ao mencionar universalização Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de sete a 14 anos. A esse respeito, o PNE (2001-2010) dispõe que:

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades

inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, mesmo não estando em vigor cita-se o PNE (2001-2010), pois ele representa um avanço para além do texto da LDBEN (BRASIL, 1996), ao apresentar a Educação em Tempo Integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. O PNE (2001-2010) preconizou como objetivos e metas para o Ensino Fundamental a ampliação progressiva da “jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001, on-line). E ainda, preconizou a necessidade de “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” (BRASIL, 2001, on-line).

No entanto, ao contrário da CF/88 que preconiza educação para todos sem distinções, o PNE (2001-2010) destaca a oferta de Educação em Tempo Integral para “crianças das camadas sociais mais necessitadas” e para “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (BRASIL, 2001). Com certeza a educação de tempo integral para a população das famílias menos abastadas é uma questão de direito urgente, porém há de se ter a consciência de que todas as crianças, sem distinção, poderiam se beneficiar da ampliação do tempo na escola. Sendo assim, a impressão deixada pelo PNE (2001-2010) é de que a Educação em Tempo Integral é um instrumento para a resolução de problemas sociais, caracterizando-se como assistencialista para uma camada específica da população, as com maiores dificuldades econômicas, deixando de lado a sua relevância para a formação dos estudantes.

Além do exposto, no tópico anterior, o qual apontou as experiências de EITI no Brasil, pode-se observar que durante a vigência do primeiro PNE (2001-2010) houve uma ampliação das iniciativas de escolas de EITI no país. Constata-se isso, pois a pós a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN, de 1996, somente em 2001 como PNE houve um discurso oficial do governo federal mais expressivo em relação a orientações que possibilitaram o aumento de escolas de EITI. Sendo assim, analisando a trajetória histórica dos marcos legais instituídos no país especificamente aqueles que mencionam ou dispõem a cerca da oferta de EITI em

nível federal o PNE (2001-2010) trouxe a tona no discurso legal as escolas de EITI no contexto da educação públicas.

Até o momento constata-se que o governo federal compreende que a ampliação da jornada escolar, bem como a possibilidade de proporcionar às crianças e jovens experiências de ensino, aprendizagem e desenvolvimento orientadas às múltiplas habilidades, como capazes de melhorar a qualidade da educação e de reduzir as desigualdades nas oportunidades educacionais no país.

Nesse sentido, em 25 de junho de 2014, por meio da Lei 13.005/2014, o governo federal institui o segundo Plano Nacional de Educação (PNE II), vigente atualmente compreendendo o período entre os anos 2014 e 2024. Nele destaca-se a Educação em Tempo Integral enquanto tema da meta número 6, no intuito de universalizar o tempo integral na Educação Básica. Conforme disposto no PNE II (2014-2024), a meta 6 almeja: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014, p. 97).

As metas do PNE II (2014-2024) são agrupadas em função de cinco diretrizes, as quais se caracterizam como transversais e servem de referência para todas as metas, no intuito de condensar consensos a respeito dos grandes desafios educacionais do país. A meta 6, a qual corresponde especificamente ao tempo integral na escola, juntamente com as metas 7, 10 e 13 compõem as “Diretrizes para a promoção da qualidade educacional” que correspondem à “Melhoria da qualidade da educação” e a “Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014, p. 12).

Constata-se que o PNE II (2014-2024) concebe a expansão do tempo na escola relacionada ao aumento da qualidade da educação ofertada pelas escolas públicas de Ensino Básico, distanciando-se, ao menos enquanto disposição normativa, de uma concepção assistencialista da EITI. Nesse sentido, a meta 6:

[...] reflete o objetivo de ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com ampliação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014, p. 97).



Para a materialização da meta 6, o PNE II (2014-2024) estabelece nove estratégias que, em síntese, dispõem: 1. ofertar a educação básica pública em tempo integral por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, incluindo atividades culturais e esportivas “de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola [...] passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (BRASIL, 2014, p. 60); 2. Implementar um programa para a construção de escolas “com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2014, p. 60); 3. institucionalizar um programa nacional para a ampliação e reestruturação das escolas públicas, bem como para a produção de material didático e a formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; 4. promover a integração da escola “com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos” (BRASIL, 2014, p. 60); 5. estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar por meio de parcerias entre a escola pública e as entidades privadas de serviço social; 6. orientar e promover a aplicação da gratuidade das atividades de ampliação do tempo escolar para os alunos das escolas públicas de Educação Básica; as estratégias 7. e 8. tratam da inclusão de todos os sujeitos matriculados nas escolas públicas de Educação Básica na oferta de educação em tempo integral, respectivamente, as escolas do campo, de comunidades indígenas e de comunidades quilombolas; e a para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 9. otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, “direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014, p. 61).

Constata-se que a segunda estratégia estabelece que a construção de escolas de tempo integral seja prioritariamente em comunidades nas quais as crianças se encontram em situação de vulnerabilidade social. Diferentemente do primeiro PNE (2001-2011), o qual dava maior destaque para o atendimento desta população especificamente na oferta da EITI, no PNE II (2014-2024) observam-se disposições sutilmente mais universalistas neste sentido, no qual se reconhece a desigualdade social no país, priorizando a oferta de EITI para as populações vulneráveis, mas também destaca a inclusão de todos os grupos sociais, dispondo

que “considera-se que a universalização deve garantir a inclusão de todos os grupos sociais, especialmente os mais vulneráveis” (BRASIL, 2014, p. 34).

Entende-se que focalizar políticas educacionais em populações específicas caracteriza, sem dúvida, uma questão legítima de direito. No entanto, se pretende como horizonte da prática educacional uma Educação Integral como prioridade, excluir as demais populações as impede de vivenciar uma educação de fato integral. Isto porque a Educação Integral se dá por meio de atividades de diversos caráter pedagógicos vinculados ao plano político da escola, se as atividades realizadas em contraturno não estiverem atreladas ao projeto pedagógico escolar não caracteriza a Educação Integral, o que é o caso das atividades que os estudantes realizam no contraturno escolar por meio da disposição dos familiares.

Nas estratégias 1 e 9 destaca-se positivamente a preconização da ampliação dos saberes e dos conhecimentos abordados nas atividades com os estudantes, porém o documento não deixa explicitado se essas atividades precisam ser articuladas ao projeto pedagógico das escolas. Ao preconizar essa ampliação das áreas pedagógicas, caso seja atrelada ao projeto pedagógico das escolas, podem caracterizar estratégias que convergem com os princípios da EITI: delimitada em sete horas diárias, possibilitando atividades fora da escola, com o incentivo da jornada ampliada de professores em uma única escola.

Além da meta 6, o PNE II (2014-2024) também dispõe acerca da educação em tempo integral na meta 1, na qual estimula a expansão da oferta de educação infantil em tempo integral para todas as crianças de até cinco anos, em coerência com o que é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Além do exposto, o PNE II (2014-2024) refere o programa Mais Educação (BRASIL, 2007, 2010) como a principal estratégia do governo federal de indução para a ampliação do tempo escolar no Ensino Básico, bem como para a organização dos currículos na perspectiva da Educação Integral. De acordo com o programa Mais Educação (BRASIL, 2007, 2010) a educação em tempo integral caracteriza-se como “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (BRASIL, 2010, on-line). Sendo assim,

[...] a educação em tempo integral se concretiza por meio do desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras. Mais do que a ampliação da jornada escolar diária, no entanto, a educação em tempo integral exige dos sistemas de ensino e das escolas um projeto pedagógico específico, que abarque a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para a sua implantação (BRASIL, 2014, p. 98).

O programa Mais Educação (BRASIL, 2007, 2010) caracteriza-se como uma das ações de apoio do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), instituído pelo Decreto n. 6.094, de 2007c, que subsidia o, pois. O PME (BRASIL, 2007, 2010), inicialmente, instituído pela Portaria Interministerial n. 17, de 2007d foi desenvolvido para fomentar a EITI. Este programa intersetorial teve origem na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), atrelada à Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania migrando para a Secretaria de Educação Básica (SEB), em 2011, atrelada à Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Como é um programa intersetorial, isto é, promovido por meio de ações dos Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto n. 7.083, de 2010, da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e da Tecnologia (MCT), do Ministério da Defesa (MD) e a Controladoria Geral da União (BRASIL, 2014) e tem subsídios financeiros por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

O programa Mais Educação (2007, 2010), ao publicar o caderno “Educação integral: texto referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009a) demonstra sua relevância social ao expor a necessidade de contornar duas questões: a da educação e a da proteção, por meio de uma EITI. Desta forma, este programa tem características de uma política focalizada e compensatória, deslocando o direito à educação para o campo da assistência social, com foco de ação em princípios assistenciais e medidas compensatórias, no intuito de promover a diminuição das desigualdades sociais. Como refere o documento:

Nesse duplo desafio - educação/proteção - no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento,

cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009a, p. 17).

Como o PNE II (2014-2024) foi publicado em 2014 o documento não refere a atualização mais recente do programa Mais Educação (BRASIL, 2007, 2010) que ocorreu em 2016 por meio da Portaria do MEC nº 1.144/2016 sendo regido e publicado pela Resolução FNDE nº 17/2017. A partir de então o programa denomina-se “Novo Mais Educação” e representa um retrocesso na concepção e nas práticas de EITI que promove. Tal retrocesso se deve ao fato de que no programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2017) o governo federal deixa de privilegiar a diversidade das atividades educativas realizadas no tempo ampliado da jornada escolar (cultura, arte, esportes, dentre outras) passando a privilegiar o ensino das disciplinas de Português e Matemática, direcionando o currículo da EITI para a abrangência dos conteúdos que compõem as avaliações de larga escala realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Para melhor expor este retrocesso nas ações governamentais que subsidiam a EITI no Brasil, caracterizado pela implementação programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2017), no Quadro 1 apresenta-se as principais mudanças em relação ao programa Mais Educação (BRASIL, 2007, 2010), o qual já era criticado pelo seu caráter assistencialista e compensatório.

QUADRO 1 – Comparação entre os principais aspectos dos programas Mais Educação (BRASIL, 2007, 2010) e o Novo Mais Educação (BRASIL, 2017)

(continua)

	<b>Mais Educação (BRASIL, 2007; 2010) vigente até o ano 2016</b>	<b>Novo Mais Educação (BRASIL, 2017) em vigência</b>
<b>OBJETIVO</b>	Ampliar a qualidade da aprendizagem por meio da oferta de educação em tempo integral, com jornada igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais no contraturno.	Melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática por meio da ampliação da jornada com carga horária de cinco ou 15 horas semanais no turno e contraturno.
<b>FUNCIIONAMENTO</b>	A escola deveria contemplar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico (em coerência com qualquer disciplina curricular) com duração de seis horas semanais e outras três atividades nas áreas de esporte e lazer, Educação ambiental, direitos humanos, cultura e artes, saúde, cultura digital	Há duas opções de carga horária, cinco ou 15 horas. Ao optar pelo primeiro modelo, a escola deverá realizar duas atividades de acompanhamento pedagógico sendo uma de Língua Portuguesa e a outra de Matemática, nas quais o tempo deve ser dividido igualmente. Ao optar pelas 15 horas, devem-se

QUADRO 1 – Comparação entre os principais aspectos dos programas Mais Educação (BRASIL, 2007, 2010) e o Novo Mais Educação (BRASIL, 2017)

(conclusão)

	<b>Mais Educação (BRASIL, 2007; 2010) vigente até o ano 2016</b>	<b>Novo Mais Educação (BRASIL, 2017) em vigência</b>
	comunicação, investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação econômica.	contemplar as duas disciplinas sendo quatro horas dedicadas a cada uma e oferecer outras três atividades, nas quais se dividem as sete horas restantes. As três últimas devem ser de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer e estar inseridas no Sistema Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo.
<b>RECURSOS HUMANOS</b>	Monitores que eram preferencialmente estudantes universitários com formação específica nas áreas contempladas ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas. Estudantes do Ensino Médio ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também podiam desempenhar a função de acordo com suas competências, saberes e habilidades. As atividades não eram remuneradas, sendo ressarcidas apenas as despesas com transporte e alimentação dos voluntários.	O trabalho é realizado pelo articulador da escola, o mediador de aprendizagem e o facilitador. Todos são voluntários. O primeiro é responsável pela coordenação e organização das atividades, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, de preferência na própria instituição. O mediador é quem realiza as atividades de acompanhamento pedagógico e atua articulado com os professores da escola. Já o facilitador realiza as outras atividades.

Fonte: Brasil (2007, 2010, 2017).

Observa-se que as mudanças no programa Mais Educação (BRASIL, 2007, 2010) implementadas pelo programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2017) são decorrentes da concepção de EITI por parte do governo que orientou sua finalidade à educação instrucional, privilegiando os conhecimentos instrumentais de língua portuguesa e de matemática no intuito de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental, distanciando-se da compreensão de Educação Integral. Ou se pode dizer que a concepção de Educação Integral passou a se caracterizar como o resultado de proficiência dos estudantes do Ensino Básico em língua portuguesa e matemática.

No entanto, como já foi apresentado no tópico anterior a respeito das iniciativas e experiências mais recentes de EITI no Brasil, para além do programa federal Novo Mais educação (2017), há políticas e programas de EITI implementados pelos diferentes Estados e, também, municípios brasileiros que

subsidiar e expandir as escolas e práticas de EITI, no intuito de expandir o tempo escolar para que os alunos do Ensino Básico sejam expostos a situações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas habilidades, considerando este o caminho da EITI que pode promover o aumento da qualidade da educação e a diminuição das desigualdades no acesso à educação no país. E, nesta perspectiva, destaca-se o Plano Municipal de Educação do município de Ponta Grossa-PR (PONTA GROSSA, 2015).

A respeito do financiamento das escolas de EITI, destaca-se outro marco legal o qual representa um avanço, trata-se do FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006 e regulamentado pela lei n. 11.494, de 2007a e pelo Decreto n. 6.253, de 2007b. O avanço consiste especificamente nas disposições do 10º artigo deste decreto o qual relaciona o tempo integral a todas as etapas da educação básica (educação infantil em tempo integral, pré-escolas em tempo integral, ensino fundamental em tempo integral e ensino médio em tempo integral) preconizando que os recursos sejam proporcionalmente distribuídos entre elas de acordo, também, com a natureza e a concepção da instituição de ensino da Educação Básica.

Por fim, não se pode deixar de mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, e que deve ser implementada até o início do ano letivo de 2020. Este documento é muito importante no contexto educacional brasileiro na atualidade, pois corresponde ao documento de caráter normativo que dispõe a respeito dos direitos e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no país. Sendo assim, a BNCC tem a atribuição de nortear o desenvolvimento dos currículos estaduais e municipais de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Ela dispõe os objetivos e como as áreas do conhecimento e as disciplinas devem organizar-se para que eles sejam alcançados.

A respeito da EITI, a BNCC representa um desafio atual. Isto porque há uma preocupação ao se constatar que o documento privilegia a concentração do currículo no desenvolvimento das habilidades em competências gerais, focando-se no desenvolvimento intelectual. E, dessa forma, o documento apresenta uma fragilidade na apresentação de habilidades relacionadas ao desenvolvimento social, físico,

emocional e cultural, distanciando-se de uma concepção de educação mais integralista a qual fundamentou as iniciativas de EITI no país.

Em contrapartida, diante da possibilidade das escolas de reverem e avaliarem suas trajetórias para a partir daí desenvolverem seus currículos em coerência com a comunidade escolar, a BNCC caracteriza-se como uma oportunidade no sentido que confere autonomia aos municípios, aos estados e às escolas para discutirem e contemplarem em suas reformulações do currículo aqueles aspectos frágeis ou ignorados pela BNCC.

O Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016) que foi organizado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007) objetiva ampliar a jornada escolar e organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Essa estratégia é coordenada pela Diretoria de Currículos e Educação Integral (BRASIL, 2013) do MEC em parcerias com secretarias estaduais e municipais de Educação. O financiamento é feito por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em conformidade com as ideias de Moll (2011) esse programa tem como foco ampliar tempo/espços/oportunidades educativas, que se aproximam com a preconização do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, busca fomentar as relações entre os profissionais da escola e demais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem das diversas áreas do conhecimento, família e diferentes atores sociais coordenados pela escola e mediados pelos professores.

Por meio dos destaques aqui expostos a respeito da legislação brasileira que subsidia o exercício da EITI fica evidente que no contexto brasileiro a tendência da ampliação da jornada escolar está vinculada ao enfrentamento de problemas sociais. Pode-se observar, também, que há uma variedade de legislações, no que se refere a natureza e nível de governo, para subsidiar as ações educativas em EITI e diante disso cada contexto local, isto é, cada município e cada escola precisam eles mesmos se organizar para pôr em prática a EITI de acordo com as disposições legais.

Sendo assim, é muito importante destacar os marcos legais que permitem que sejam desenvolvidas práticas educacionais em EITI, assim como compreender como a Educação Integral de Tempo Integral é concebida nos textos legais, para poder analisar e destacar suas possibilidades, limites e desafios no contexto da prática. Segundo as análises de Moll (2012), a Educação Integral não pode ser vista

apenas como aumento de jornada escolar, por se tratar de um debate de uma EITI. Ampliando-se o tempo, espaços e oportunidades educativas têm-se maiores possibilidades de contribuir para a formação de um ser humano em suas múltiplas dimensões e potencialidades.

A escola, no momento atual, vê-se desafiada a responder demandas que até então lhes eram estranhas. Articular o papel da escola às demandas sociais é um grande desafio que se coloca à educação, gestores, educadores no que se refere, principalmente, na EITI. Além disso, e concluindo, concorda-se com a exposição de Dourado (2017) ao se referir ao PNE II (2014-2014), mas que se pode estender para a reflexão das políticas brasileiras mais atuais de EITI no sentido que esta análise

[...] na seara das políticas educacionais, explicita, portanto, processo e concepções em disputa, suscitando, ainda, particularidades, que nos permitem indicar o duplo papel ideológico desse movimento – a negação e, paradoxalmente, a participação da sociedade nas questões educacionais –, mediatizado por uma concepção política, cuja égide consiste, no campo dos direitos sociais, na prevalência de uma cidadania regulada e, conseqüentemente, restrita (DOURADO, 2017, p. 10).

Após destacar os principais marcos legais para a EITI no Brasil, compreende-se que é importante apreender as concepções dos educadores a respeito desta educação que norteiam suas práticas na escola. Isto é, compreender como os professores concebem e incorporam os conceitos e diretrizes a respeito da EITI em suas práticas na escola.

Nesse contexto, no próximo capítulo apresenta-se a metodologia utilizada para apreender a concepção da EITI dos docentes no contexto de suas práticas e experiências em uma escola municipal de EITI do município de Ponta Grossa/PR.



## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA**

Nesse capítulo apresentam-se os aspectos metodológicos, seus encaminhamentos e instrumentos de pesquisa no que tange ao universo e a população, a identificação, coleta e análise dos dados e os procedimentos éticos da pesquisa. É importante salientar que se torna um momento de trabalhar especificidades do público alvo em consonância com os respectivos dispositivos de pesquisa, percebendo como um processo amplo de articulações entre a teoria e a prática no decorrer do desenvolvimento da presente pesquisa.

### **2.1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

A metodologia estabelecida por essa pesquisa fundamenta-se na articulação teórica e prática ao passo que busca no estudo de caso os fundamentos para sua efetivação numa abordagem qualitativa. Por ser, segundo André (1995), a mais indicada para pesquisas que envolvam o cotidiano escolar e suas práticas, optou-se pela abordagem de análise qualitativa.

A realização da tese numa perspectiva de estudo de caso repousa na especificidade de que a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) se configura em espaços educativos com concepções e práticas específicas que atendam as reais necessidades dos seus estudantes, tal como se preconizou na gênese dessa concepção de ensino, ou seja, uma educação escolar preocupada com o ideário de formação humana.

Espera-se, com o processo de pesquisa, que os achados empíricos emergentes das práticas pedagógicas disseminadas na EITI no âmbito da Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach – Educação Infantil e Ensino Fundamental, alvo desta pesquisa, desvelem aspectos importantes para a reflexão e a promoção de pesquisas educacionais em EITI com perspectiva de formação humana.

De acordo com André (2005), foi no final do século XIX e início do século XX que a metodologia de estudo de caso surgiu, no campo da sociologia, com o intuito de desvelar aspectos da vida social. Já sua aplicação no campo da Educação foi mais tardio, por volta décadas de 1960 e 1970, com caráter de estudo descritivo de unidades educacionais como, por exemplo, uma escola, uma sala de aula, um(a)

professor(a). Ainda segundo o autor, a Conferência internacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972, corresponde ao principal marco da atribuição desse método de pesquisa na área da Educação.

Essa conferência foi importante, pois destaca um aspecto fundamental do conceito de estudo de caso: ele sempre envolve uma instância em ação. André (2005) orienta que o estudo de caso vai além, em seu conceito, de um método de pesquisa ou de uma escolha metodológica se constituindo, também, como um modo específico de estudo, bem como da escolha do objeto de pesquisa. Nesse sentido, ao optar por desenvolver um estudo de caso, se faz necessário inevitavelmente a apreensão da complexidade dos aspectos particulares de um caso singular, o que, conseqüentemente, faz emergir o entendimento da dinâmica de suas práticas que se encontram inseridas no contexto histórico e social.

Dessa forma, como destaca Yin (2005), o estudo de caso caracteriza-se como uma investigação empírica, um método que abrange o planejamento, as técnicas de coleta de dados, bem como suas análises. Além disso, um estudo de caso atenta-se para os novos elementos que surgem durante o processo de pesquisa e que são relevantes à problemática. Diante de todo o exposto, compreende-se a pertinência do estudo de caso para tal proposta investigativa, pois o mesmo constitui-se como uma estratégia de pesquisa capaz de inferir sobre os processos educativos contribuindo ao campo da Educação.

Nesta tese, o estudo de caso é o elemento balizador para permitir aos sujeitos envolvidos compreender melhor a realidade na qual se inserem e, de igual modo, permitir ações pedagógicas alternativas, uma vez que essas ao serem subsidiadas por elementos da realidade concreta deixam de ser mera reprodução. Por isso Luna (2006, p. 27) ressalta que uma pesquisa implica o preenchimento de três requisitos: a existência de uma pergunta que se deseja responder; a elaboração (e descrição) de um conjunto de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la; a indicação do grau de confiabilidade da resposta obtida.

No próximo tópico apresenta-se a caracterização do universo e os sujeitos da presente pesquisa.

## 2.2 A CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO E A POPULAÇÃO DA PESQUISA

Com o foco na EITI, propondo uma articulação curricular própria atendendo as especificidades da LDBEN 9394/96, a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa vem ampliando o tempo na escola para além do turno regular, pensando seus professores como articuladores da expansão do tempo nas escolas desde 2012, com a implementação da primeira escola de tempo integral: a Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach – Educação Infantil e Ensino Fundamental<sup>8</sup> - que teve suas atividades ampliadas e

[...] muitas foram as mudanças que precisaram ser feitas para adaptação. As dificuldades no início da implantação foi a falta de espaço físico, onde as turmas não tinham salas fixas desta maneira precisando fazer trocas de acordo com os horários pré estabelecidos, como a movimentação era muito grande com o tempo repensamos a estrutura e a escola passou por reforma onde adaptamos um auditório e foram construídas neste espaço outras três salas de aula (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ZILÁ BERNADETE BACH, 2018, p. 08).

Dessa forma apesar das dificuldades de adaptação de espaço físico a escola foi aos poucos redimensionando sua estrutura e adequando as práticas pedagógicas diárias em conformidades com a EITI e com as necessidades da comunidade. Por se tratar de uma escola regular que teve seu horário expandido a partir de 2012<sup>9</sup> se encontra em plena atividade educacional até o presente ano, sendo referência para as demais escolas de tempo integral do município de Ponta Grossa.

A escola alvo dessa pesquisa coaduna com a ideia de que desenvolver apenas a cognição não cabe mais para a educação de qualidade, há necessidade da formação abrangente, integral do aluno (biopsicossocial), para além do conhecimento formal (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ZILÁ BERNADETE BACH, 2018).

A partir desta perspectiva, foram analisados os dados coletados a respeito das concepções e práticas dos educadores da Escola Municipal Professora Zilá

---

<sup>8</sup> Conforme Projeto Político Pedagógico atualizado em 2018 e da autorização de funcionamento por meio da Resolução número 018/05, do Decreto nº. 690/03 de 16/12/2003 e nº. 06/05 de 01/01/2005 e Deliberação Municipal 03/04 de 11/11/2004.

<sup>9</sup> De acordo com a Divisão de Informação Educacional e Estatística (novembro de 2012), da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa.

Bernadete Bach – Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Município de Ponta Grossa, Estado do Paraná.

O propósito da tese é apreender a concepção de EITI que permeia a prática dos professores do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach – Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada no bairro Jardim Dom Bosco, público alvo desta pesquisa. Tal feita é relevante, pois se compreende que estes docentes são os articuladores do ensino regular e responsáveis pela ampliação do tempo na escola na Rede Municipal de Ponta Grossa-PR.

A situação da escola, alvo desta pesquisa, frente ao Ministério da Educação (MEC) é em atividade, localizada na zona urbana, suas dependências administrativas são municipais, caracterizando-se como ensino regular fundamental, anos iniciais, período integral. A organização é realizada por meio de ciclos, tem acessibilidade aos portadores de deficiência (não possui sala de atendimento especial), possui biblioteca, laboratório de informática (internet, banda larga e 8 computadores para uso dos alunos), sala de leitura, quadra de esportes (ESCOLA, 2018, on-line).

A Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach é mantida pela Secretaria Municipal de Educação, situa-se na Rua Praia de Armação, 201. Tem 394 alunos, divididos em 15 turmas com 3 (três) turmas de cada ano do 1º ao 5º anos, que cumprem uma carga horária de 8 (oito) horas diárias de aula, compreendidas no período matutino e vespertino. Foi inaugurada em 2004 e implementada enquanto EITI a partir de 2012 (PONTA GROSSA, 2012). A proposta do município caracteriza-se por um redimensionamento curricular com fins pedagógicos numa perspectiva de EITI.

Percebe-se que existem outras oportunidades de aprendizagem para além do ensino regular formal na proposta de ampliação do tempo e espaços no ambiente escolar, como também, as interações diárias no espaço e tempo de ampliação do ensino e aprendizagem. É interessante a proposta por ampliar as relações professor e aluno no momento em que a professora regente acompanha os seus alunos durante o período estendido em que a criança estará na escola.

Os primeiros contatos com a escola se deram por meio de entrevista gravada com a diretora da escola. Relatando as dificuldades de capacitação em serviços especificamente na discussão da Escola de Tempo Integral, como também,

a necessidade de acolhimento dos professores para que acreditem na proposta da escola de tempo integral como concepção que favorece maior tempo para a aprendizagem com qualidade. Incentivando e valorizando o potencial dos profissionais da educação responsáveis pelo ensino/aprendizagem.

O primeiro encontro formal com os professores aconteceu dia 18 de abril de 2018 com o ensejo de relatar a importância da pesquisa, objetivo e objeto de estudo, como também, trazê-los para ser partícipes do processo discutindo a EITI como uma concepção importante para o ensino/aprendizagem e os professores como agentes de mudança.

A escola possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), atualizado no mês de abril no ano de 2018, conforme relato da Diretora da Escola, encaminhado para a pesquisadora, como também, os projetos dos professores que trabalham na escola em tempo expandido com a carga horária de 40h semanais. Esses projetos são desenvolvidos no decorrer do horário em tempo integral, não existindo um período específico de aplicação, dependendo muito da organização de cada professor e sua disposição nos acordos que são firmados entre o corpo docente, e que são necessários para o desenvolvimento dos projetos com a equipe pedagógica, diretora e comunidade escolar.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola alvo dessa pesquisa, ao retratar os projetos que são desenvolvidos na escola de tempo integral dá ênfase ao lúdico e caracteriza pontos norteadores para a organização do trabalho pedagógico visando mesclar conteúdo programático com atividades diversificadas cotidianamente (ESCOLA, 2018).

No início do funcionamento da escola em período de tempo integral, em 2012, a Escola Zilá tinha em sua infraestrutura as salas ambientes que os professores, juntamente com os estagiários do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), desenvolviam seus projetos para além do ensino regular complementando a carga horária de expansão do tempo. As descrições destes projetos estão dispostas no Quadro 2. Hoje as salas ambientes foram transformadas em sala de aula convencional, pois houve a necessidade de ampliar as turmas na escola, por uma questão de atendimento a demanda da comunidade da região. Diante disso os professores desenvolvem seus projetos em sala de aula ou quando em tempos curtos e específicos utilizam outros espaços da escola.

QUADRO 2 - Explicativo das ações dos projetos

PRIORIDADES	OBJETIVOS	METAS	ACOMPANHAMENTO
Educação com qualidade visando além da formação do aluno superar o desempenho frente ao IDEB.	Ser excelência em educação, organização escolar e formação do cidadão.	Alfabetizar e letrar todos os alunos da escola.	Professores em sala de aula, gestores na escola e secretaria municipal nas formações.
Suprir a defasagem na aprendizagem dos alunos.	Fortalecer a aprendizagem com metodologias diversificadas.	Aulas diversificadas.	Utilizando os resultados das avaliações diárias, reorganizar os planejamentos e métodos trabalhados.
Diminuir as faltas dos alunos em especial na sexta feira.	Reduzir o numero de faltas de nossos alunos.	Frequência.	Professores e equipe gestora.
Tornar a prática educativa mais atrativa e dinâmica.	Buscar diferentes formas de trabalhar. em sala de aula para que as aulas se tornem mais atrativas e prazerosas para os alunos e professores.	Aulas atrativas e dinâmicas.	Professores, equipe gestora. e coordenação de área da SME.

Fonte: Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach (2018, p. 49-50).

As atividades desenvolvidas para além do primeiro turno de aula em tempo expandido por meio de projetos da EITI acontecem em sala de aula, nos espaços externos, quadra esportiva, refeitório. Não existem espaços e/ou salas de projetos para realização dessas atividades porque foram utilizadas como ampliação de turmas redimensionando o ambiente escolar. Como indicado no Quadro 3, os projetos realmente desenvolvidos na escola são:

QUADRO 3 – Projetos da EITI da Escola Zilá – 2018

(continua)

	PROJETOS	OBJETIVOS
1	A matemática também é brincadeira	Utilizar brincadeiras lúdicas que envolvam conceitos matemáticos para auxiliar durante o processo de ensino/aprendizagem, bem como verificar a contribuição dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem.
2	Confecção de brinquedos e jogos pedagógicos	Construir brinquedos e jogos lúdicos para auxiliar nas atividades de sala de aula nas diversas áreas de conhecimento
3	Não faça da matemática uma má temática	Desmistificar a matemática por meio de atividades diversificadas percebendo a praticidade da área de conhecimento

QUADRO 3 – Projetos da EITI da Escola Zilá – 2018

(conclusão)

	PROJETOS	OBJETIVOS
4	Zilá, cultivando e incentivando um cidadão consciente	Saber por meio da convivência e vivência o conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos sendo estes essenciais à vida
5	A inserção da tecnologia auxiliando no processo de alfabetização e Letramento	Promover o desenvolvimento das competências, visando a sua formação integral
6	Cantigas populares	Desenvolver a alfabetização e letramento de forma lúdica
7	Brincando com o raciocínio lógico	Despertar por meio da resolução de desafios lógico-matemáticos, diversas habilidades e competências dos alunos como interpretação de textos, resolução de problemas, desenvolvimento das capacidades estratégica e científica, além do desenvolvimento da disciplina, concentração e criatividade
8	Prato limpo, desperdício zero	Conscientizar os alunos a evitar desperdícios de alimentos na escola de tempo integral
9	Projeto coordenação motora no primeiro ano	Desenvolver a coordenação motora geral, fina, equilíbrio e coordenação
10	Grandes pequenos cidadãos	Despertar nos educandos a percepção do poder que temos como cidadãos organizados em busca de uma causa que traga benefícios coletivos
11	Experiências científicas	Estimular experiências científicas com os alunos com o intuito de conhecer a ciência e sua especificidade
12	Leitura em família	Estimular a leitura e as relações familiares
13	Eu também sou patrimônio dessa terra	Valorização do espaço em seu entorno e consciência da necessidade de proteção e conservação do mundo natural

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os projetos realizados na Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach, correspondem às atividades desenvolvidas nas diversas áreas de conhecimento possibilitando maior amplitude das ações da expansão do tempo, como também, pensando o aluno em sua integralidade. Não se pode pensar o aluno apenas no desenvolvimento da lógica e da escrita por se tratar de um currículo ampliado, inovador e dinâmico. O currículo precisa colaborar para a construção da identidade do aluno uma vez que traz a individualidade e o contexto social aguçando as habilidades/potencialidade e criticidade dos alunos.

Diante disso a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa indica às escolas de tempo integral do município algumas áreas dando-lhes possibilidades para desenvolver seus projetos internos adaptando a realidade e necessidade de cada escola, tais áreas caracterizam-se em: Meio Ambiente, Segurança, Saúde, Lazer, Educação, Sustentabilidade, Saneamento, Tecnologia e Informação, Cidadania, Arte e Cultura, Música, Congressos e Feiras.

A organização da estrutura curricular do Município de Ponta Grossa é realizada em dois ciclos, com o respectivo nome “Ciclos de Aprendizagem”, que está alicerçada nos princípios da LDBEN 9394/96, especificamente no artigo 23, que abre possibilidades de formato na organização e estrutura da educação básica, desde que se mantenha a qualidade e o processo de aprendizagem:

[...] encontramos uma legislação muito mais preocupada com a temática que envolve a questão da EITI, desde a CF/88, passando pela LDB, pelo PNE e, mais recente, pelo PDE, com ênfase em uma de suas ações – o FUNDEB – podemos afirmar que a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, com uma educação mais completa, tem se mantido com um dos caminhos para a tão almejada qualidade no ensino público (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 97).

Essa reorganização por ciclo levou em consideração aspectos legais e trouxe para a discussão na elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2015) a proposta do Governo Federal da expansão do Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB n. 03/2005), sendo eles a base de sustentação para a estrutura pedagógica dos ciclos da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. Colaborando para que se possa entender a organização por ciclos do Município de Ponta Grossa segue abaixo o Quadro 4.

QUADRO 4 – Ciclos do primeiro segmento do Ensino Fundamental do Município de Ponta Grossa-PR

<b>ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS</b> (Res.03/CNE/CEB/ 2005 e a Lei 11.270),		
1 Ciclo (Ciclo de Alfabetização)	1 ano	Classes de apoio
	2 ano	
	3 ano	
2 Ciclo	4 ano	
	5 ano	

Fonte: Ponta Grossa (2015, p. 17).

É nesse contexto que a Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach se insere na EITI, no primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental desde o ano de sua implantação como escola de tempo integral com atividades no período matutino e vespertino em que a criança passa o dia inteiro na escola, realizando atividades curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) em conformidade com o currículo estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2015).



Os ciclos estão baseados na teoria de Vygotsky quando reforça que a “dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para o ensino, pois permite a compreensão de que as intervenções pedagógicas, feitas mais cedo, podem promover avanços no desenvolvimento cognitivo dos alunos” (PONTA GROSSA, 2015, p. 17).

Junto a isso realizando projetos atendidos em períodos alternados, aplicados pelos professores em regime de trabalho de 40 horas semanais (período integral). Estes projetos têm seu planejamento em colegiado com as coordenações pedagógicas e direção, conforme as necessidades que a escola apresenta, como também, aplicação de projetos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação. Todos estes projetos são desenvolvidos para além de uma escola regular com finalidades específicas de complementação curricular tendo vínculo com as atividades trabalhadas no ensino regular, existindo um compartilhamento de conteúdos tanto no ensino/aprendizagem baseada no currículo como nos projetos desenvolvidos.

A elaboração dos projetos desenvolvidos na escola, de acordo com as informações passadas pela diretora da Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach, fundamenta-se em uma discussão realizada entre a comunidade escolar (pais, equipe pedagógica, professores e demais servidores) a respeito das demandas dos alunos. Após essa interação entre a comunidade escolar, realizou-se uma triagem das necessidades dos alunos e da comunidade entorno concluindo-se que os alunos precisavam de situações de aprendizagem que tivessem como foco a higiene, a afetividade, o relacionamento interpessoal e familiar e atividades esportivas, esta última por considerar a quadra da escola a extensão da comunidade utilizadas aos sábados. Os projetos, também, são pensados para conscientização e preservação do espaço físico no sentido de prevenir a depredação do patrimônio público.

Optou-se por realizar a pesquisa na Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach com o propósito de apreender e compreender como os docentes compreendem a EITI, sinalizando suas necessidades, dificuldades e como tornam essa concepção de educação possível, considerando as legislações e teorias que subsidiam a EITI. Acredita-se que esse estudo pode contribuir para o debate desta concepção educacional, bem como para a ampliação do reconhecimento da sua atribuição pedagógica e social, como Coelho e Portilho (2009) destacam no contexto educacional:

Funções ampliadas na escola contemporânea, que passa do ensinar a ler, escrever e contar para o abarcar de atividades até então circunscritas ao âmbito familiar e social anterior à entrada da criança no espaço escolar, custos aumentados, em função da ampliação de tempo e espaço nas instituições formais de ensino, desequilibrando o orçamento dos sistemas públicos, desejo dos pais e responsáveis de que a escola dê conta de uma formação mais completa em horário ampliado para as crianças, no sentido de ampliar ressignificar suas perspectivas de vida, como também no de tranquilizá-los, enquanto estão trabalhando; idas e vindas de projetos de ampliação do tempo de escola, oriundos da descontinuidade de políticas públicas; informações por vezes ambíguas, por parte da imprensa, acarretando dúvidas sobre a efetividade dessas políticas públicas de tempo ampliado, mais especificamente em relação aos Cieps. [...] nos dão a dimensão das potencialidades dos problemas a serem enfrentados, quando se discute a possibilidade de implantação de um tempo maior de permanência das crianças na escola, com uma educação mais completa (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 97-98).

A preocupação com “coisas” que não são demandas pedagógicas traz para a escola discussões que não correspondem aos seus deveres enquanto Instituição de Ensino. Ao dar ênfase à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola se faz necessário traçar um horizonte pedagógico, educacional e social para as ações desenvolvidas nesse tempo ampliado.

Foram solicitados a responderem os questionários os professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), distribuídos em 15 turmas, com 22 (vinte e dois) professores responsáveis pelas turmas. A escola atende 394 alunos em tempo expandido, desenvolve o trabalho para além do período regular por meio de projetos estabelecidos pela Secretaria de Educação do Município de Ponta Grossa, como também, projetos de iniciativa dos professores, concomitantemente, com a orientação das Coordenadoras Pedagógicas (uma em período integral e outra em um período, matutino ou vespertino) e a anuência da diretora.

O contato com os professores se deu por meio de conversas por perceber que existem professores de 20h e outros de 40h, como tentativa de vislumbrar a situação da importância do profissional da educação estar em período integral em uma escola de tempo integral.

O questionário foi elaborado para os 22 (vinte e dois) professores do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Foram convidados todos os professores responsáveis pelo segmento que compreende o 1º e o 2º Ciclo do Ensino Fundamental por considerar importante as respostas e a participação da equipe e, se fizesse um recorte optando pelo 1º ou 2º Ciclo o universo da pesquisa seria restritivo com

percentual pouco significativo. A Equipe Pedagógica, correspondendo 2 (duas) pedagogas que dividem os períodos do tempo expandido e a diretora da escola que, também, acreditaram na proposta da pesquisa de tese e, solicitaram participação, respondendo o questionário por vontade própria. O contato com os respondentes foi por meio de um encontro em que a pesquisadora apresentou sua pesquisa e o questionário, no grupo do *whatsapp*, e e-mails.

A caracterização do perfil sócioeducacional dos professores participantes será descrito e analisado no Capítulo 3. A seguir serão expostos os procedimentos de coleta e análise dos dados.

### 2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INSTRUMENTOS DE COLETA E A ANÁLISE DOS DADOS

Paulo Freire (1997) alerta que pensamos melhor quando pensamos a partir da prática não podendo desconsiderar as limitações que isso pode implicar quando distanciadas da prática de registro das observações. É sabido que ante as nossas limitações humanas a prática do registro nos auxilia, e muito, porque estamos lançando mão da memória auxiliar – quando somos capazes de observar e registrar atentamente passo a passo do processo significa que se tem grandes possibilidades de que a intervenção proposta atenda as demandas do grupo social com o qual estamos a trabalhar.

A teoria tem grande validade quando possibilita ao professor(a) estabelecer um diálogo entre o seu pensamento e a sua prática docente. Ressaltamos que a prática de observação e registro é apreendida, portanto, do mesmo modo, e educadores e pesquisadores são desafiados a tais práticas. Só se aprende a registrar, escrever e produzir quando fazemos isso, por isso o registro numa sociedade fundada em narrativas orais é mais que uma necessidade, é uma urgência. Nessa direção, os registros das observações realizadas no processo da presente pesquisa se darão por meio do instrumento Diário de Campo.

Assim, o estudo de caso se torna ao mesmo tempo uma concepção e um instrumento de pesquisa (ANDRÉ, 2005). Partindo das ideias apresentadas no início dessa pesquisa os instrumentos de coletas de dados foram compostos por: Diário de Campo e questionário organizado por meio do “Google Drive Formulário (*Google*

*Forms*)”<sup>10</sup>, sendo esta última uma ferramenta *on-line* avançada de pesquisa com o objetivo de criar um formulário no formato de questionários diversos, desde que as pessoas tenham conta no “Google”<sup>11</sup>, favorecendo a coleta dos dados de pesquisa. Esta ferramenta é interessante porque o acesso ao documento acontece por meio de diversas plataformas, como *web*, *desktop* e celular. Segundo Thiollent (2008), os instrumentos destinados à coleta de dados tratam-se de procedimentos que podem ser combinados para a reunião de informações desejadas, sendo assim diante do problema de pesquisa optou-se pelo Diário de Campo e o questionário *on-line* como instrumentos de coleta de dados.

Para melhor apreensão dos dados as etapas da pesquisa foram configuradas em:

- Mapeamento e caracterização do universo e sujeitos da pesquisa (levantamento da quantidade de educadores e designação dos sujeitos de pesquisa);

- Pesquisa documental e bibliográfica referente à EITI;

- Aplicação de questionário *on-line* com o fim de diagnosticar: as concepções dos professores acerca da EITI por meio de práticas e espaços educativos; elementos explícitos em suas concepções que se aproximam ou se distanciam das concepções de EITI; as práticas desenvolvidas que ocorrem no cotidiano da Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach;

- De posse dos dados diagnosticados foi realizada a análise e interpretação dos dados por meio de categorias de análise para a descrição e discussão das concepções dos educadores a respeito da EITI. A elaboração das categorias de análises foram organizadas por meio de gráficos que servem de apoio para a análise qualitativa, na qual foram tecidas as análises e considerações acerca das concepções estabelecidas pelos professores, alvo desta pesquisa, de acordo com o objetivo dessa pesquisa.

- O Diário de Campo foi um instrumento essencial para coletar dados pertinentes à escola alvo dessa pesquisa, responsável pelo registro de dados a

---

<sup>10</sup> “O Google Forms é um serviço da gigante das buscas que tem por objetivo facilitar a criação de formulários e questionários diversos. Disponível gratuitamente para todos que possuam uma conta Google, o serviço pode ser acessado em diversas plataformas, como *web*, *desktop* e celular. Ele é útil para todos aqueles que queiram fazer um formulário de pesquisa ou de coleta de opiniões” (ALENCAR, 2018, *on-line*)

<sup>11</sup> A Google é uma empresa multinacional, criada em 1998 nos Estados Unidos, que presta serviços *online* e *software*. Ela hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet (GOOGLE, 2019).

respeito da caracterização do ambiente, dados estes oriundos da observação da pesquisadora no cotidiano da escola em todos os momentos da pesquisa. Estes dados se tornam importantes para a análise uma vez que as minúcias do dia-a-dia se tornam um referencial para o entrecruzamento da teoria e prática no contexto escolar.

Foram realizados registros da percepção da pesquisa por meio do Diário de Campo percebendo a dinâmica da Escola de Tempo Integral em sua organização, direcionamento, estrutura, relações e propostas. Todos os registros serviram como dados para transcrição, verificação e fundamentação com o referencial teórico, como também, relações com a proposta das Diretrizes Curriculares do Município de Ponta Grossa (2015).

Para a contextualização da pesquisa foi apresentada uma análise documental acerca dos principais marcos legais da EITI no Brasil, a qual abrange o período temporal de 1988 a 2018, devido ao fato de que o primeiro documento que se tem referência sobre a EITI é a Constituição de 1988, sendo este o ano de partida, até o ano de 2018 que foram coletados e analisados os documentos da escola.

Os dados da pesquisa, com a aplicação do instrumento de coleta de dados no formato de questionário, via “*Google Forms*”, foram coletados em 2018. Após esta coleta, os dados obtidos dos participantes de pesquisa foram apresentados em categorias de análise nas quais se discute a concepção de EITI dos professores da Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach.

Há necessidade de o pesquisador estar atento as especificidades de atenção, registro e transcrição de dados coletados no ambiente a ser pesquisado no passo a passo na coopção dos dados de campo, trazendo para a luz da teoria que o acompanha. No momento das análises dos dados o pesquisador se encontra diante do universo de pesquisa em que “o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados” (TRIVINÕS, 1987, p.121). Não obstante acaba por retratar fenômenos peculiares a realidade que está inserido enquanto pesquisador.

O questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas para fim de análise qualitativa e quantitativa (APÊNDICE A). O instrumento de pesquisa – questionário – foi elaborado pela pesquisadora diante das observações feitas no Diário de Campo. A pretensão das perguntas fechadas e abertas se dá pelo fato de

buscar subsídios para estabelecer a concepção dos professores a respeito da EITI e entrecruzando com os teóricos de referência sobre a EITI.

A coleta dos dados se deu por meio do questionário direcionado pelo “*Google Forms*” disponibilizando o “*link*” de acesso, via *e-mail* aos professores, alvo desta pesquisa. Após a realização do questionário foram gerados os relatórios e os gráficos para as devidas análises da apreensão de concepções e aspectos da prática dos professores na EITI.

O questionário se torna um instrumento de pesquisa essencial para a coleta dos dados e assim fundamentá-los à luz da teoria aqui selecionada. Esse instrumento é flexível e versátil aos professores por estabelecer um contato, rápido e um retorno imediato para a pesquisa. Uma vez que os professores, na fala da gestão da escola, estão saturados de atividades e não possuem tempo disponível para entrevistas individuais.

Houve necessidade de pensar um instrumento via on-line que facilitasse o preenchimento do questionário pelos professores pensando na praticidade e que não ocupasse muito tempo deles, como também, evitar possíveis perdas do questionário impresso, rasuras e/ou algo similar. Vivenciando a realidade dos professores em relação ao tempo escasso optou-se em enviar um *link* por mensagem via *whatsapp* como possibilidade de acesso ao questionário para além do *e-mail*, melhorando a eficácia do processo de retorno do instrumento de coleta de dados para a pesquisa.

Diante disso o “*Google Forms*” tornou-se uma ferramenta importante. Mas, pela dificuldade de entendimento da ferramenta, criaram-se momentos de apresentação do “*Google Forms*” aos professores, direção da escola, coordenadores pedagógicos e demais envolvidos para facilitar o preenchimento dos mesmos. No mês de maio de 2018 foi realizado um encontro coletivo com os professores sujeitos de pesquisa para orientá-los a respeito do uso da ferramenta de coleta de dados, bem como para apresentar o questionário e sanar dúvidas a respeito de seu preenchimento. Foram feitos vários *prints* da tela do questionário demonstrando a tranquilidade no momento de completar as informações solicitadas no questionário e resolvendo possíveis dúvidas.

Em outro momento, criaram-se na hora-atividade dos professores, realizadas nas sextas-feiras, espaço, computadores e internet, disponíveis para o preenchimento do questionário e condições para que se familiarizasse com a

ferramenta contribuindo para o aprendizado dos professores um conhecimento a mais na era da informação. O período delimitado para o preenchimento e envio do questionário e o período para os sujeitos da pesquisa responder foi entre os dias 12 de maio a 12 de junho de 2018.

O instrumento de pesquisa, questionário (APÊNDICE A), é composto por questões fechadas e abertas com o intuito de tabular as informações de forma adequada, sendo coerentes com objetivo da tese. As perguntas fechadas estarão relacionadas à escolarização, tempo de serviço na EITI, carga horária disponível para a escola (20 ou 40 horas semanais), gênero (masculino e feminino) dos professores que trabalham na escola. Tendo a pretensão de caracterizar o perfil profissional dos professores da escola alvo de pesquisa.

As perguntas abertas do questionário foram relacionadas a formação inicial e suas contribuições no ambiente de trabalho, Diretrizes Curriculares da EITI do Município como forma de entendimento, sugestões e mudanças significativas, concepções de EI e EITI como ferramenta de discussão e afirmativas para colocar em prática a expansão do tempo na escola. Cada questão elencada no questionário objetivou perceber o olhar dos professores da Escola Zilá, para a EITI como forma de caracterizar suas concepções e suas práticas cotidianas na tentativa de dialogar com as teorias para fundamentar seus posicionamentos teóricos/metodológicos.

O procedimento de coleta de dados foi realizado no período de maio a junho de 2018 dando oportunidade de aplicação do questionário e discussões sobre a ferramenta utilizada “*Google Forms*” para o envio das respostas. As respostas dos questionários foram tabuladas por meio de uma análise quantitativa e qualitativa, trazendo para discussão com os teóricos que discutem a EITI a análise das concepções coletadas.

As análises dos dados coletados por meio dos questionários foram tabuladas de forma quantitativa e qualitativa. Os dados referentes ao perfil profissional dos educadores da escola foram organizados quantitativamente para apresentação e reflexão acerca do perfil profissional. Estes dados acerca do perfil profissional e os dados referentes às questões abertas foram organizados em 4 (quatro) categorias de análise: 1) Perfil do Profissional; 2) Expansão do tempo na EITI; 3) Concepções em EITI; 4) Limites e possibilidades em EITI.

A análise dos dados foi realizada à luz das teorias explanadas no referencial teórico (Capítulo 1) e com as contribuições dos trabalhos acadêmicos da área da

EITI. O Diário de Campo possibilitou a caracterização do território onde se encontra a escola, o perfil dos professores e suas concepções na EITI, as funções e ações dos coordenadores pedagógicos e diretora, como também os demais envolvidos no processo ensino/aprendizagem na escola de tempo integral.

No próximo tópico serão expostos os procedimentos éticos que foram aplicados no desenvolvimento da presente pesquisa.

## 2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação ética da Plataforma Brasil e recebeu um parecer favorável ao seu desenvolvimento (CEP n.º 3.295.908 – ANEXO A). Em seguida, foram realizados os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa (Professores Ensino Fundamental de EITI) por meio de visitas para que se tenha uma pré-disposição à participação na pesquisa<sup>12</sup>.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE B), importante para análise ética da pesquisa, garantindo aos participantes o respeito e seus direitos, foi devidamente preenchido e discutido com a anuência da Coordenadora das Escolas de Tempo Integral, Direção e professores, público alvo desta pesquisa.

Reuniram-se todos os professores para a leitura do TCLE (APÊNDICE B), para esclarecimentos e possíveis dúvidas a respeito dos objetivos, dos instrumentos de coleta de dados, da importância e do objeto de estudo da pesquisa. A pesquisadora propôs realizar a devolutiva das informações coletadas, tabuladas e analisadas para que pudessem, em um processo de introspecção, perceber as práticas cotidianas coletivamente, com o fim de promover avanços no que se refere à EITI.

Houve necessidade de ressaltar que toda a pesquisa precisa passar pela Plataforma Brasil, com parecer de aprovação para assim então iniciar as pesquisas, promovendo a transparência da questão relacionada aos aspectos éticos. Foi reforçada a situação que os professores teriam suas identidades preservadas e

---

<sup>12</sup> Foi elaborado um ofício s/n. e protocolado em 19 de abril de 2018, junto a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, gerando processo n.º 1090488/2018, à Professora Esméria de Lourdes Saveli (Secretária de Educação) viabilizando e iniciando a pesquisa formalmente, recebendo anuência no dia 02 de maio de 2018.



identificados na pesquisa por meio da sigla “P” enumerados sequencialmente, não havendo custos e prejuízos aos participantes.

Por fim, ciente da disponibilidade e da contribuição dos sujeitos de pesquisa, no dia 28 de junho de 2019 foi realizado um encontro entre a pesquisadora e os professores participantes para a realização de um *feedback* a respeito do desenvolvimento e resultados da pesquisa.

Diante do exposto, o próximo capítulo apresenta a análise dos dados coletados, por meio de categorias analíticas, com o objetivo de expor o perfil profissional e a concepção de Educação Integral em Tempo Integral que fundamenta a prática dos docentes no contexto da Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach.

### **CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA: O PERFIL DOS DOCENTES E SUAS CONCEPÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos dados coletados no desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, utilizou-se como estratégia caracterizar na forma quantitativa e qualitativa as análises das respostas do questionário aplicado aos docentes, coordenadores pedagógicos e à diretora da Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach. Foram realizados entrecruzamentos com a revisão da literatura, o referencial teórico e as legislações específicas que subsidiam a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) em nível federal, estadual e municipal.

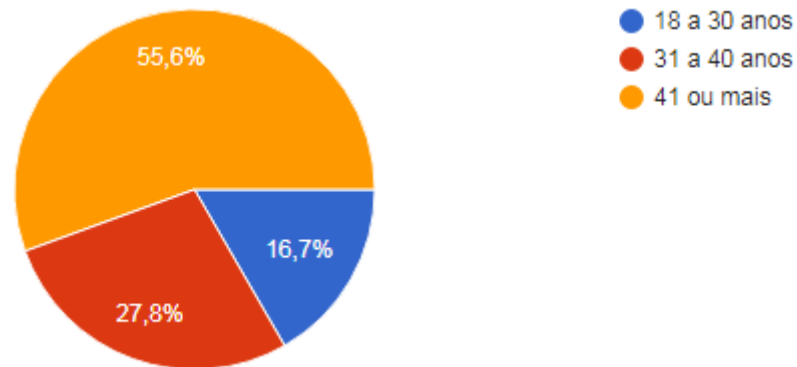
Para a análise das respostas dos educadores coletadas por meio do questionário via *Google Forms* (APÊNDICE A), foram estabelecidas 4 (quatro) categorias de análise, sendo elas: 1) O perfil profissional dos educadores; 2) Expansão do tempo na Educação Integral em Tempo Integral; 3) Concepções em Educação Integral em Tempo Integral; 4) Limites e possibilidades em Educação Integral em Tempo Integral.

Sendo assim, cada categoria listada acima compreenderá em um tópico específico de análise na composição do presente capítulo.

#### **3.1 O PERFIL PROFISSIONAL DOS EDUCADORES**

Dentre os 22 professores convidados a participar da pesquisa, 18 deles aceitaram e responderam ao questionário. Os dados coletados em relação à pesquisa aplicada na Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach traz em seu bojo a unanimidade de professores do sexo feminino, com um percentual de 55,6% delas, correspondente a 10 sujeitos, que se encontram na faixa etária de 41 anos ou mais, caracterizando um grupo de professores com maturidade profissional, pessoal e didático/pedagógica, como pode ser observado no Gráfico 1.

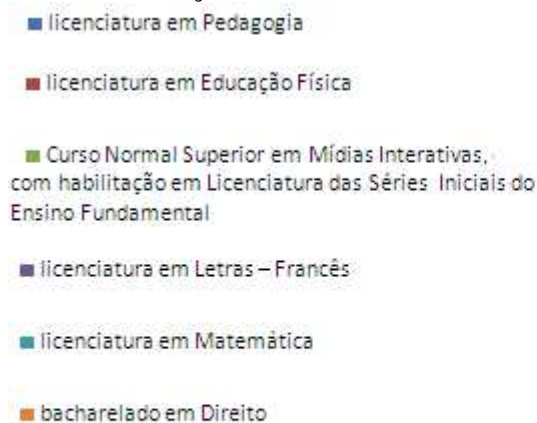
Gráfico 1 – Idade



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Por meio do Gráfico 2 observa-se que a maioria dos professores participantes da pesquisa possuem graduação completa na área da Licenciatura, distribuídas em: 11 licenciatura em Pedagogia; dois em licenciatura em Educação Física; dois em Curso Normal Superior em Mídias Interativas com habilitação em Licenciatura das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; um licenciatura em Letras – Francês; um licenciatura em Matemática; e apenas um respondente possui graduação como bacharel em Direito.

Gráfico 2 – Graduação



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação ao Ensino Superior a LDBEN n. 9394/96 em seu Título IV – Da organização da Educação Nacional, em seu Art. 9º, Inciso VII, retrata que cabe a União “baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; e, no Art.

21. ao retratar a composição da educação dá destaque em seu Inciso II – a Educação Superior. Entende-se que a formação por meio da Lei está sendo colocada como prioridade ao governo federal com suas obrigações e atribuições especificadas no Capítulo V – da Educação Superior, Art. 43, Inciso II – “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. Reforçando a abrangência do incentivo ao Ensino Superior e vai além para uma formação que se faz ininterrupta.

Diante disso considera-se importante o título de graduação para se trabalhar com a EITI uma vez que o próprio contexto de lei incentiva e valoriza o Ensino Superior. Em relação às Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental do Município de Ponta Grossa (2015) sentiu-se a ausência significativa de proposta de formação continuada mais consubstanciada com direcionamento para a EITI.

A orientação a respeito de uma formação específica contida nas diretrizes municipais é direcionada à formação para os professores que atuam na Educação Especial, determinando que “Por isso, a formação continuada dos professores que prestam atendimento educacional especializado aos/as alunos/as que necessitam, também é um foco importante do trabalho da equipe de educação especial da SME” (PONTA GROSSA, 2015, p. 128).

Ao se dar ênfase à graduação, especificamente para as licenciaturas as quais são responsáveis pela formação dos professores que vão atuar na Educação Básica, entende-se que a constante atualização dos profissionais da educação é caminho mais justificável a uma educação de qualidade que esbarra com a dinâmica da expansão dos espaços e tempos educativos ampliados num processo de atualização contínua. Ao se aperfeiçoar o professor, ele se torna capaz de exercer uma “pluralidade de formas de pensar, de conhecimentos” (ARROYO, 2014, p. 217), agregando a isso possibilidades de ação e intervenção na prática educativa dos seus alunos redimensionando-a para ampliar o acesso e a permanência na escola. Como afirmam Coelho e Partilho (2009, p. 95):

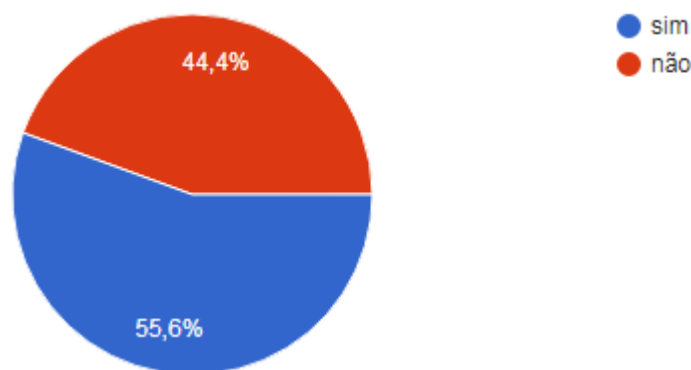
O educador é ainda definido como um entusiasta da ampliação do tempo associado às atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte no espaço formal da escola, ou seja, de uma gama de práticas educativas que consubstanciam o que denominamos como educação integral.

No contexto da EITI, o educador ao trabalhar com essa infinidade de estratégias de ensino busca em sua formação condições para interpretar, perceber, entender e fazer acontecer pelo fato de estar em constante formação relacionando-as com sua prática cotidiana em prol de uma EITI.

Diante disso a EITI depende de um tempo ampliado para que as relações, as metodologias, os conteúdos, as avaliações aconteçam de forma harmoniosa. No entanto, nem sempre mais tempo significa mais educação completa, o que não significa que não devemos insistir nessa meta, pois “acreditamos, é muito mais significativo conceber atividades integradoras, com um tempo ampliado/integral, que se consubstanciem em uma formação completa para o aluno, do que fazê-lo em um tempo reduzido/parcial” (COELHO; PARTILHO, 2009, p. 96).

Ao analisar os dados referentes à pós-graduação detectou-se que 10 educadores, um percentual de 55,6% como se observa no Gráfico 3, responderam que possuem este nível de formação com as seguintes especificações: neuropsicopedagogia institucional; contação de histórias pela FATUN<sup>13</sup>; especialização em Educação Especial; Educação Física para portadores de necessidades especiais<sup>14</sup>; Contação de Histórias e Literatura Infanto Juvenil e Literatura e Tradição oral Indígena; psicologia da educação; Educação Especial inclusiva; Educação Infantil; pedagogia do movimento humano; neuropsicopedagogia.

Gráfico 3 – Pós-graduação



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

<sup>13</sup> FATUN – Faculdade de Educação e Teologia (Rio de Janeiro-RJ).

<sup>14</sup> Por se tratar da denominação de um curso de especialização manteve-se o termo “Portadores de necessidades especiais”. No entanto a nomenclatura utilizada atualmente é “Pessoa com Deficiência” (PCD), esse termo é coerente com a disposição da Lei de Inclusão do PCD, Lei n.º 13.146/2015. A preocupação decorre do fato dos cuidados em utilizar o termo de forma pejorativa de portador ‘como alguém que porta algo’.

No entanto 44,4%, oito dos sujeitos de pesquisa, ainda não possuem pós-graduação. Considera-se este um percentual expressivo uma vez que a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa possui para o quadro permanente do profissional do magistério estímulos a aperfeiçoamento aos professores para que se voltem aos estudos e subam de nível em suas carreiras profissionais.

A preocupação com os dados se deu por conta de que o índice de professores que não possuem pós-graduação ainda é considerado grande do ponto de vista do incentivo ao aperfeiçoamento didático-pedagógico para além da graduação, em relação ao órgão público municipal, como também, pelos órgãos de fomento, como é o caso da UAB – Universidade Aberta do Brasil, projeto este criado pelo Ministério de Educação, instituído pelo Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, que por meio da NUTEAD – Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância/UEPG oferece cursos on-line gratuitos em nível de graduação; especialização, extensão e Moocs<sup>15</sup>.

Conforme Perrenoud (2000) a ideia se encontra no fato de formar os profissionais da educação com competências/habilidades de organizar as situações de aprendizagem em conformidade com os reais interesses dos seus alunos. E, junto a isso a formação (inicial, pós-graduação, continuada dentre outras) possam criar dispositivos que evitem teorias demasiadas ou improdutivas para o cotidiano escolar, falta de relação teoria e prática, ausência de esclarecimentos mais detalhados sobre a psicologia do aluno, a infantilização do ofício descaracterizando o profissionalismo da docência.

Em outras palavras, em anuência com Perrenoud (2000), identificam-se queixas constantes dos professores e, que em alguns momentos acabam sendo rotulados como resistentes às mudanças ou apáticos à realidade que se encontram. Buscam a todo o momento 'receitas prontas' que os formadores dos formadores não podem repassar, pois não há como desenvolver uma prática pedagógica uniforme e linear sem considerar as particularidades do contexto escolar. Perrenoud (2000) destaca que há vantagens na formação institucionalizada.

Para Tardif (2012) a situação problema da formação deficitária do profissional da educação está baseada num modelo aplicacionista que se

---

<sup>15</sup> “São as iniciais do inglês Massive Open Online Course (Curso Online Aberto e Massivo, na tradução literal para o português), e consiste num modelo de curso que utiliza ferramentas da Web para ajudar um grande número de pessoas a ampliar os seus conhecimentos, simultaneamente, em determinados assuntos” (SIGNIFICADO..., 2018, on-line).

fundamenta na racionalidade técnica, tornando-se em momentos estanques onde se tem que se apropriar de uma gama de informações/conhecimentos aplicáveis ou em alguns momentos soltos.

O profissional do ensino é um “praticante *reflexivo*” (PERRENOUD, 2000, p.44, grifo do autor) que a todo o momento revê sua prática em consonância com aspectos teóricos-metodológicos e vai aos poucos otimizando suas ações e intenções. “É graças a essa dinâmica de reciprocidade, e porque ela é orientada e mediatizada pela percepção do papel, que ela constitui o fundo, o final e o investimento de toda formação” (PERRENOUD, 2000, p. 44).

A formação, entendida por Moll (2012), e suas relações com a EITI influenciam a forma de pensar o ensino e a aprendizagem e suas relações com os espaços e tempos para além do ‘mais do mesmo’. Ou seja, continuar com o aluno na escola em tempo expandido com as mesmas características organizacionais da escola em tempo parcial não é mais aceitável. Para que isso não continue acontecendo é necessário novas ações que deverão ser implementadas por meio da formação dos profissionais da educação em todos os níveis de formação (inicial, continuada, extensão, à distância e outros). Essa formação para uma ação em EITI precisa ser considerada prioritária.

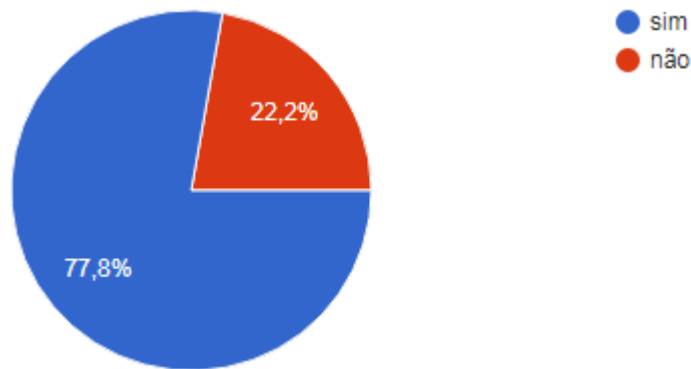
Apesar do ingresso na carreira pública municipal como docente do Ensino Fundamental implica na exigência mínima de qualificação no curso de magistério (de Nível Médio), a respeito da formação para além da inicial, o município de Ponta Grossa, por meio de suas diretrizes, incentiva por meio da progressão na carreira a capacitação dos seus professores, a qual pode ser observada em seu Capítulo II – retratando a qualificação profissional em seu Art. 39º determinando que:

[...] o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na carreira, a qualificação profissional será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e/ou políticas públicas estaduais e federais (PONTA GROSSA, 2015, p. 9).

Em relação à prática docente e a qualificação profissional, percebeu-se que os respondentes consideram sua formação inicial, a graduação, importante para sua prática diária por se caracterizar como um período que, para além da certificação em nível superior, promoveu a aprendizagem a respeito do cotidiano das escolas

públicas. Foi verificado que 14 docentes, a maioria, consistindo num percentual de 77,8%, retrataram a importância da graduação para a atuação profissional no contexto da EITI, enquanto somente quatro docentes, um percentual de 22,2%, não consideram a graduação relevante para a prática diária do professor, como ilustra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – A importância da graduação em relação à prática

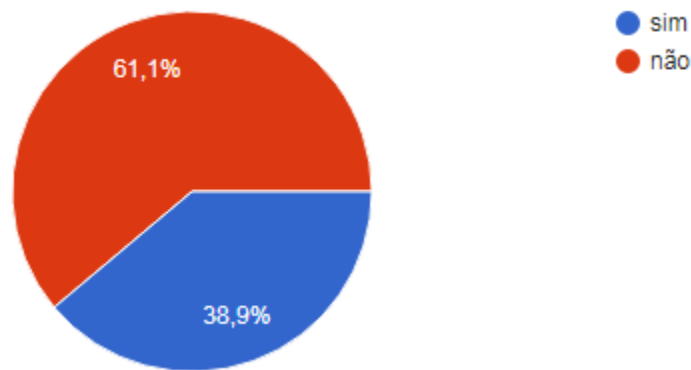


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao questionar os professores quanto à formação por meio de cursos de extensão e/ou formação continuada sejam eles presenciais ou à distância ofertados ou não pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa – SME/PG os mesmos foram taxativos em descrever que não participaram de cursos de formação continuada na área de sua atuação, a EITI. Estes dados sinalizam que a SME/PG não ofertou cursos específicos nesta área. Como retrata o Gráfico 5, 11 dos respondentes, um percentual de 61,1%, afirmaram não ter formação, de nenhuma natureza, especificamente na área de EITI, enquanto sete docentes, um percentual de 38,9%, disseram que sim, já realizaram alguma formação específica nesta área.



Gráfico 5 – Formação específica em EITI



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na dinâmica das respostas dos docentes percebeu-se que a formação não é vista enquanto uma peculiaridade da EITI, como também, os sujeitos da pesquisa demonstram que não se deram conta da importância da formação continuada para além da formação inicial para suas atuações neste âmbito.

Conforme Oliveira (2014) o avanço tecnológico e das ciências trazem mudanças significativas na sociedade e escola e, junto a isso, trazem novos contextos, exigências e desafios para a educação. O professor imerso a essas transformações vai se dando conta da necessidade de rever suas práticas educativas no intuito de atender os desafios impostos. Por isso a formação constante (contínua) se torna uma ferramenta vital, ou seja, um suporte para que esse profissional da educação possa refletir a respeito de sua própria prática docente, sentir-se mais seguro, ávido, conectado e respondente às novas informações e desafios impostos.

Neste sentido, conforme afirmam Garrido, Pimenta e Moura (2004), a existência de certos profissionais, bem como de suas profissões, está vinculada a oferta da formação continuada específica em sua área de atuação, pela necessidade que surge das novas informações e dos novos desafios impostos, possibilitando o aprimoramento e a atualização de suas práticas.

Esse aprimoramento, conforme Tardif (2012), precisa caminhar com a realidade social, organizacional e humana, com o qual estamos indiretamente ou diretamente inseridos. Pensando sempre que a relação do saber empírico com o saber sistematizado, organizado, científico precisam caminhar juntos, na mesma ideia da teoria/prática. Sendo assim,

[...] é preciso pensar na formação tendo a escola como local privilegiado para o desenvolvimento profissional do educador, de forma que a universidade deve procurar estruturar seus programas de formação em torno de questões relativas à escola, aos contextos escolares e não somente em torno de conteúdos acadêmicos (OLIVEIRA, 2014, p. 29).

As universidades em relação à formação inicial acompanhando as mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais precisam trazer para o bojo de suas discussões a EITI para dar subsídios necessários para que se tenham formações contínuas agregadas as suas licenciaturas. Isso é uma forma de pensar a EITI como prioridade no bojo das discussões no campo das Instituições de Ensino Superior (IES).

Conforme aponta Moll (2012), é tarefa das universidades a formação profissional atendendo as várias áreas de conhecimento. O foco nas licenciaturas como formação inicial de professores da educação básica por meio de projetos, eventos e programas vinculados ao ensino/pesquisa e extensão, dentre eles a formação continuada de profissionais da educação, constituem-se como ações acadêmicas e sociais importantes do ponto de vista global. Por isso a EITI perpassa as ações e intenções das IES que, em momentos de consolidação de teorias e práticas, deixa a desejar em seu processo de curricularização, como no caso já mencionado das diretrizes do município de Ponta Grossa-PR, que não determina a oferta de formação continuada para os professores que atuam na EITI.

Para Veiga e Viana (2010), a formação do professor passa pela condição que ele possui em preparar o aluno para as diversidades que a vida social apresenta, utilizando-se de práticas inovadoras, tecnológicas, atrativas e impactantes que estimule o aluno a desejar o conhecimento e possa ajudá-lo a enfrentar as situações problemas que a sociedade traz em seu bojo. Diante disso é necessário investir na formação contínua do professor, pois ela se dá num processo inacabado, a todo o momento vai se aperfeiçoando, trazendo inúmeras informações e repassando de forma compartilhada e fugindo do individualismo, provocando com isso um crescimento pessoal e coletivo.

Diante disso, Moll (2012, p. 238) questiona: “Podemos, contudo, nos perguntar: estão, hoje, as universidades preparadas para formar profissionais na perspectiva da educação integral?” A autora supracitada coloca a questão e deixa dúvidas importantes, tais como: se a resposta for não, pode-se pensar que as universidades, pela morosidade do processo de mudança, ou talvez, pela falta de

sensibilidade as situações que ‘batem a porta’ e sentindo-se ameaçada acaba colocando sua arrogância (conhecimentos acadêmicos) na tentativa de se proteger por falta de condições de entendimentos teóricos ou metodológicos específicos, se distanciando cada vez mais da escola, da Educação Básica e/ou da EITI. Mas ao se pensar numa resposta positiva, que as IES estão preparadas para atender as especificidades da EITI uma vez que crie novas estratégias de ação e intervenção na rede pública de ensino. As universidades possuem, ainda, docentes qualificados, comprometidos e entusiasmados a “ensinar e aprender, contribuir e a se renovar” (MOLL, 2012, p. 238).

Entende-se que a interação entre acadêmicos, profissionais, trabalhadores das redes de ensino e das escolas, se torna uma forma interessante de olhar para a EITI de vários segmentos que sua formação oferece. Essas parcerias são organizadas ao longo das relações de projetos comuns, de ações conjuntas reajustadas para atender a demanda de uma EITI que possa dar conta da diversidade de contextos. Nesse cenário, se constata que o Programa Novo Mais Educação – PNME (BRASIL, 2017), se posiciona a respeito da formação para a atuação na EITI retratando, no item 5 – Formação dos sujeitos do Programa, que:

A proposta de formação considera que é na prática refletida, ou seja, na ação-reflexão-ação, na qual não se separam as teorias e as práticas vividas no cotidiano de cada escola, que é possível, efetivamente, ter êxito nos processos de aprendizagem (BRASIL, 2017, p.47).

O PNME (BRASIL, 2017), ainda reforça que “A formação deverá buscar a reflexão crítica dos mediadores sobre as aprendizagens, nas relações com os estudantes e nas inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural” (p. 47). Ressaltando com isso a importância das articulações para além da escola.

O Quadro 5 abaixo retrata os diferentes momentos de formação continuada dentre os docentes, sujeitos de pesquisa, que referiram alguma congruência de sua formação com sua atuação com o número dos respectivos participantes.

QUADRO 5 – Formações continuada dos professores que se relacionam com a EITI

(continua)

FORMAÇÃO NA EITI	PARTICIPANTES
Antes de iniciarmos o trabalho com o tempo integral realizamos formações a respeito do tema sempre englobando a formação integral e vários outros cursos de formação continuada ofertados pela rede municipal de ensino	01 professor (a)

QUADRO 5 – Formações continuada dos professores que se relacionam com a EITI

(conclusão)

FORMAÇÃO NA EITI	PARTICIPANTES
Palestra "escola de tempo integral/ organização do tempo e dos espaços" com profª Esméria	01 professor (a)
Palestra oferecida pela SME	01 professor (a)
Reunião com a Secretária Municipal de Educação sobre o tema	01 professor (a)
Formação Continuada	01 professor (a)
Formação realizada pela secretaria e fundação AHOM	01 professor (a)
AHOM" uma formação dada antes de iniciarmos as atividades em 2005	01 professor (a)

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Constatou-se, pela análise das respostas, que a formação é vista pelos professores como insuficiente na área da EITI e se posicionam por meio de negativas por perceberem a escassez de cursos e/ou pós-graduações direcionadas a essa área de conhecimento, por mais que tenham interesse e/ou curiosidades não encontram possibilidades de inserção nessa discussão.

A SME/PG não cria situações de formação continuada em serviço conforme os relatos dos professores. Mas, ainda, precisa ampliar possibilidades de ação e intervenção na prática educativa tendo como base a EITI com suas especificidades que atendam o cotidiano escolar.

Em relação à formação do professor o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) esclarece a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação com apoio a programas de formação docente de parceria e articulações dos municípios, estado e governo federal que tenham de alguma forma o objeto da profissionalização em serviço. Reforça o incentivo por meio de aumento de ofertas de cursos de pós-graduação e, na Meta 16, enfatiza que vai "garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2014, on-line). Há que se pensar em relação à concepção de EITI se está por sua vez sendo contemplada em termos de formação e capacitação desses docentes que trabalham nesta especificidade de ensino.

O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) corrobora com a LDBEN que em seu Art. 61 reforça a formação dos profissionais da educação que ainda não se encontram em sua plenitude formados em nível de graduação e pós-graduação. Entende-se que para as metas educacionais nacionais serem realmente efetivadas há

necessidade de priorizar o plano em termos de urgência e, assim, encontrarem pontos de congruências com uma política de atendimento da EITI de formação docente. Entende-se que:

A Meta 16, formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, articula-se à meta anterior e apresenta importantes estratégias. Por outro lado, é importante destacar a previsão de bolsas de estudo (estratégia 16.5) para pós-graduação dos/as professores/as e demais profissionais da educação básica sem explicitar a natureza dessas bolsas, o que poderá ensejar demandas as mais diversas (DOURADO, 2016, p. 33)

Apesar de haver várias disposições políticas em prol da formação do professor, no contexto da prática pode-se pensar que existe uma exigência sem contrapartida de uma possibilidade e condições para que se efetive na prática. Ainda existe uma lacuna secular em relação a formação de pós-graduação e a viabilidade de se cumprir com esse requisito uma vez que o profissional da educação básica se encontra em volta a demandas econômicas, profissionais e pessoais que impactam na possibilidade de concluir e/ou ampliar sua formação.

No questionamento sobre a contribuição da formação (curso de extensão, formação continuada, demais aprimoramentos) e/ou pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e outros) para a atuação na EITI, os docentes se restringiram a responder apenas “sim” e não desenvolveram uma argumentação sobre esta resposta.

Para além do exposto, ainda a respeito da formação para a atuação na EITI, a contratação e a atuação de outros profissionais sem capacitações específicas para a atuação na educação para a realização de ações na EITI preocupa os professores que atuam em escolas de EITI. A formação e a precarização do magistério descreve uma discussão que requer novos olhares e o PNME (BRASIL, 2017) traz em suas disposições que parte de sua verba se destinará para a contratação de monitores com a intenção de integrar a comunidade e as famílias na escola. No entanto em muitas situações isso é confuso para os gestores, o que em vez de trazer algo a mais para a escola acaba gerando situações adversas de estranheza e sucateamento/precarização dos profissionais da educação.

Diante disso, a SME/PG se preocupou em distanciar-se do PNME (BRASIL, 2017) pela preocupação com a possibilidade de continuidade desse programa do governo federal – como é um programa pode ser interrompido –, como, também, pela busca de uma proposta direcionada a uma política de atendimento a EITI enquanto uma educação especializada para atender peculiaridades da realidade do município.

Mesmo que a SME/PG não vincule a oferta de EITI com o PNME (BRASIL, 2017), no corrente ano, ela ampliou as escolas de EITI no município para 125 unidades, que oferecem tempo expandido para além do horário regular de ensino, com o intuito de atender a demanda da sociedade e em coerência com o PNE (BRASIL, 2014) que dispõe na:

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) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014, on-line).

Outro aspecto investigado a respeito da formação dos professores para atuação na EITI diz respeito à contribuição da realização de uma pós-graduação e/ou demais formações continuadas para a prática docente. Sobre este aspecto, 12 (doze) professores sinalizaram a importância desta formação para várias habilidades/competências que devem ser desenvolvidas. Também sinalizaram que as formações estão deixando a desejar por não considerar a realidade e as condições das escolas, porém ressaltam que tudo que for beneficiar os alunos é interessante à escola. Referiram que esses espaços e tempos de formação são boas oportunidades de troca de experiências com outros participantes que contribuem para o aprimoramento e reflexão da prática pedagógica diária.

No que se refere à formação específica em EITI para atuar em escolas nessa concepção de ensino, houve muita proximidade nas respostas, a dúvida pairava diante da questão. Ao serem questionados se acreditavam que uma formação específica em EITI contribui para a prática docente neste contexto de ensino, das 18 respostas 44% (8) responderam que não e 55% (10) responderam que sim.

Entende-se que a polarização das respostas a respeito da possibilidade de cursos de formação específica para a EITI contribuírem para suas práticas corrobora

com os dados empíricos já apresentados que demonstraram que os professores possuem dificuldades de entendimento sobre as peculiaridades dessa concepção de ensino e se encontram diante de desafios.

Conforme Moll (2012) as formações para professores, de todos os níveis, precisam apresentar em suas matrizes curriculares aspectos para a formação inicial e/ou continuada para EITI na amplitude das suas dimensões, legislação, concepções, políticas educacionais e práticas pedagógicas em Educação Integral. Sendo assim,

É um grande desafio, especialmente para os alunos, mas também para muitos professores universitários, aprender a observar e a entender como os atores – e são atores porque são ativos e inventivos – criam e recriam o cotidiano escolar e os tempos e espaços onde vivem, instigando-os a pensar em questões novas, que são apontadas e que permitem/provocam que se lance uma perspectiva diferenciada e que sejam encontrados caminhos antes não pensados (MOLL, 2012, p. 242).

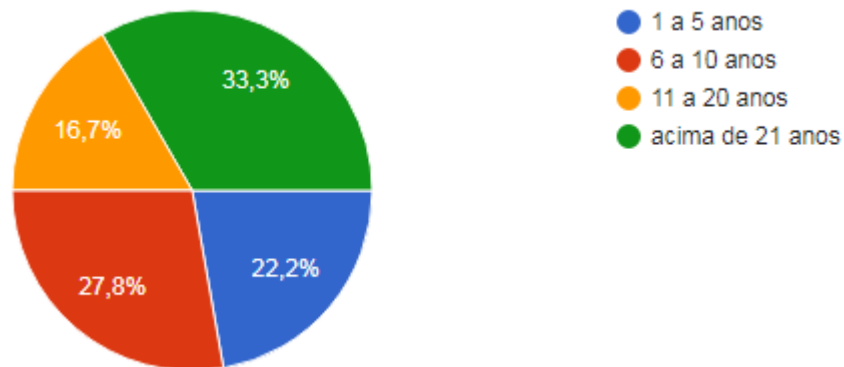
Diante disso o depoimento de um dos sujeitos da pesquisa retrata a seguinte situação a respeito da necessidade de uma formação específica para a atuação no contexto da EITI:

É necessário embasamento teórico para trabalhar com questões específicas dessa modalidade de ensino. Em nossas mãos confiam-se crianças que permanecem conosco 9 horas por dia e suas especificidades precisam ser atendidas de modo significativo e satisfatório. Porém, para que consigamos alcançar esse objetivo precisamos de formação específica e compreender como podemos agir frente a situações que nos deixam limitadas, como a falta de estrutura, falta de pessoal e de recursos para trabalharmos com essa modalidade (SIC, P1).

Reforçando e considerando a carência das escolas públicas, Cavaliere (2007) coloca que o tempo da escola, referência para o estudante, exerce certa pressão na organização do tempo social do aluno estabelecendo relações familiares e com a sociedade que se encontra. Por isso o entendimento do espaço e tempo na escola, ou seja, a rotina que ela exige baseada numa EITI precisa estar em consonância com a proposta pedagógica diária numa contínua interações do período matutino e vespertino, como também, gradualmente, na sua escolarização essas relações precisam estar em consonância. Isso se torna um desafio para a EITI que, ainda, se encontra enraizado em conhecimentos fragmentos e com sua dinâmica organizacional em construção.

Outro dado importante referente ao perfil profissional dos professores que participaram da pesquisa refere-se ao tempo de experiência na Educação Básica/Ensino Fundamental. Constatou-se, no Gráfico 6, que seis sujeitos de pesquisa, um percentual de 33,3%, exercem o magistério há mais de 21 anos, especificamente no Ensino Fundamental; três sujeitos de pesquisa, um percentual de 16,7%, pelo período de 11 a 20 anos; cinco sujeitos de pesquisa, um percentual de 27,8%, estão atuando neste âmbito pelo período entre 6 e 10 anos; e, por fim, quatro sujeitos de pesquisa, um percentual de 22,2%, pelo período entre 1 e 5 anos.

Gráfico 6 – Tempo de experiência como docente no Ensino Fundamental

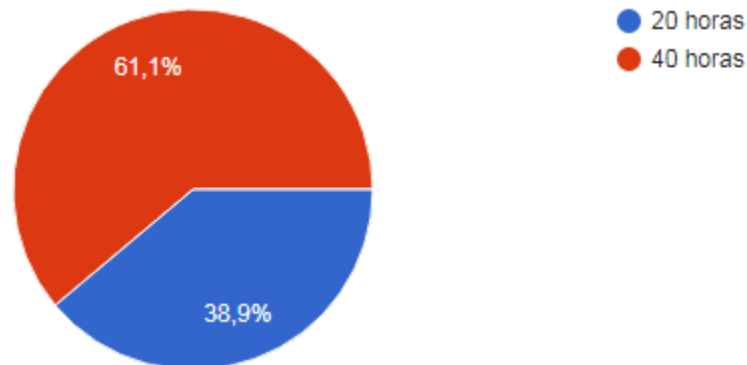


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A carga horária semanal dos professores na carreira pública municipal consiste em 20 ou 40 horas semanais. De acordo com as respostas, a jornada de trabalho de 11 docentes, um percentual de 61,1%, se configura como 40 horas semanais, sendo que os demais, sete docentes, um percentual de 38,9%, de 20 horas semanais. Observa-se, por meio do Gráfico 7, que a grande maioria do corpo docente faz uma carga horária na escola de tempo integral, isto é, permanecem das oito horas da manhã às cinco horas da tarde na escola.



Gráfico 7 – Carga horária semanal dos professores/



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os professores que atuam em tempo parcial realizam a carga horária de 20 horas semanais no período que compreende das oito horas ao meio dia na Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach e complementam sua carga horária de 40 horas semanais em outra escola. A maioria dos professores realiza a carga horária total semanal, 40 horas, nesta escola, no entanto constatou-se que há professores que realizam carga horária parcial, 20 horas, ao contrário do que especificam as diretrizes curriculares do município de Ponta Grossa-PR:

[...] para a atuação dos professores nas ETIs, fica instituído o seguinte: 40 horas semanais de trabalho efetivo na unidade escolar, composta da seguinte forma: 20 horas em turma com desenvolvimento dos conteúdos do currículo comum, 13 horas para atividades de estudo e planejamento (hora atividade) e 07 horas para envolvimento com as oficinas pedagógicas (PONTA GROSSA, 2015, p. 21-22).

É relevante destacar que essa organização é uma exigência da SME-PG e que se torna importante por fazer parte de uma nova proposta de trabalho. Entende-se que essa carga horária integral para o professor na escola de tempo integral possibilita condições de proximidade com seus alunos e a comunidade no entorno da escola de tempo integral.

Diante da organização do tempo em escolas que possuem sua ampliação para além do período regular de ensino, com especificidades que atendam os alunos de 9 horas diárias, o professor é visto como essencial para acompanhar das atividades cotidianas do aluno. Estender o tempo de permanência do professor nas escolas de EITI se torna prioridade e meta para o município de Ponta Grossa-PR.

A esse respeito, ao pensar a EITI “compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas”

(MOLL, 2012, p. 129), é fundamental direcionar o olhar para o profissional da educação que acompanha esse processo. Para alcançar possibilidades significativas de aprendizagem com o aluno da escola de dia inteiro há necessidade da carga horária do professor estar a contento dos interesses da escola.

Diante disso o tempo ampliado está automaticamente associado à expansão do tempo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para que possam acompanhar o andamento das atividades diárias dos seus alunos, suas reais necessidades, como também, criar um vínculo com a comunidade escolar.

Conforme as ideias de Ubinski e Meglhioratti (2017), conservar o professor a frente das atividades de sala de aula em período integral acaba contribuindo para que essas atividades de tempo expandido ganhe consistência e um formato mais linear e produtivo, e com isso vai atingindo e superando resultados em prol de uma educação mais humanizada, científica e produtiva.

As autoras acima citadas destacam a preocupação com a possibilidade de o professor poder acompanhar as atividades em tempo ampliado, aumentando a convivência com seus alunos, possibilitando ao professor perceber as mudanças de seu comportamento ou por meio dos relatos que os alunos fazem em sentirem-se confortáveis com o professor que conhecem e os acompanham diariamente e no decorrer do ano. Esse profissional vai perceber as mudanças de postura e poder orientar sua prática para contribuir no lapidar do comportamento dos alunos.

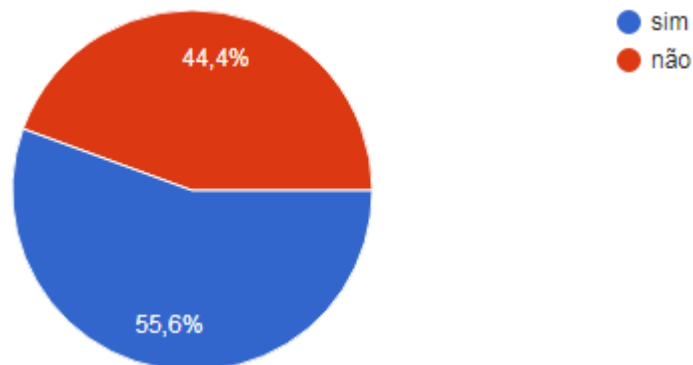
Portanto, o debate da EITI, bem como da proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária (MOLL, 2012, p.130).

Em relação aos dados sobre o tempo de permanência do professor em período integral na escola, houve uma margem de diferença muito pequena, quase caracterizando em metade para ambas as respostas, entre os respondentes que consideram importante ou não o tempo expandido na escola. A respeito disso, Nadal e Delgobo (2015) apontam que a falta de professores que atuam em regime de 40 horas semanais em escolas de EITI ainda é um problema a ser sanado.

Como se pode ver no Gráfico 8, 10 docentes, um percentual de 55,6%, disseram que é válido passarem mais tempo na escola e oito docentes, um percentual de 44,4%, não considera um diferencial importante ampliar o tempo de

permanência do docente na escola. Destacando-se com isso a fragilidade na compreensão da sua atuação enquanto professor na EITI.

Gráfico 8 – Importância da carga horária integral docente na EITI



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A organização da escola de EITI precisa estar em permanente reflexão e, assim, recriando ações cotidianas. As demandas que exigem novas propostas precisam ser construídas coletivamente por gestores, professores, pais, alunos e demais envolvidos no processo educativo. Diante disso a “ampliação do tempo só será significativa se esta estiver atrelada a uma concepção de Educação Integral que mantenha intrinsecamente uma relação entre quantidade e qualidade” (HENRIQUES, 2012, p. 35).

É pensando nessa qualidade para além da quantidade que ampliar o tempo de permanência do professor em período integral, concomitantemente, com os seus alunos, se torna essencial ao processo educativo. É um momento de se “atender e a entender os diferentes significados que permeiam este novo tempo” (HENRIQUES, 2012, p. 35) numa dinamicidade em criação intrinsecamente ligada a relação tempo ampliado com qualidade. Como indicam Nadal e Dalgobo (2015, p. 20199):

[...] a escola de tempo integral foi uma mudança proposta do sistema para as escolas, num movimento que poderia ter contado com maiores possibilidades formativas para que as escolas desenvolvessem uma compreensão, pois constatou-se que a ideia de tempo integral nem sempre está associada à de educação integral.

Esse cenário também foi observado na Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach na qual os professores indicaram a necessidade de formação

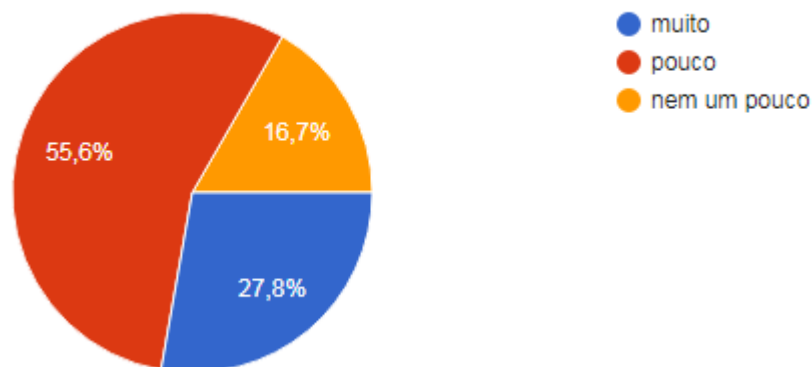
específica em EITI, justificando que nem todos os docentes tem a compreensão da importância de realizar sua carga horária semanal de 40 horas na escola.

Após analisarmos o perfil profissional dos professores que participaram da presente pesquisa e de aproximar-se da vivência profissional destes sujeitos a qual nos permite compreender o contexto da concepção de EITI destes professores, nos próximos tópicos debruça-se sobre os aspectos da concepção de EITI declarados nas respostas do questionário.

### 3.2 A EXPANSÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Em relação ao questionamento aos sujeitos de pesquisa sobre a ampliação do tempo na escola de EITI, se consideram a expansão do tempo garantia de maiores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, 10 dos professores, um percentual de 56%, responderam que pouco se percebe a relação do aumento do tempo na escola com uma maior possibilidade de desenvolvimento do aluno; três docentes afirmaram que a questão da expansão do tempo não é um fator para mais aprendizagem; e, por fim, cinco professores afirmam que o tempo expandido influencia positivamente para o aumento da possibilidade de aprendizagem do aluno.

Gráfico 9 – A ampliação do tempo na escola como garantia de maiores possibilidades de aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No momento em que se discute a EITI há necessidade de esmiuçar as terminologias inculcadas na palavra. Não se pensou a EITI de forma separada ou apenas como extensão/ampliação/tempo a mais de escolaridade numa ideia de que

aumentar o tempo de aprendizagem corresponde a fazer a mesma coisa em maior tempo, dando ênfase ao tempo e não a educação que está imbricada nessa transformação. A temática proposta já está apresentada para distinguir essa concepção, ou seja, “não se quer pensar somente em educação *em tempo integral* como uma bandeira de luta, mas articular essa extensão a uma concepção de *educação integral*” (PARO, 2009, p. 13, grifo do autor).

Conforme Pegorer (2014, p. 17), é indubitável a questão de que “Educação Integral, se torna redundante, pois a educação tem e precisa ser integral, não partindo dessa premissa ela não é educação”. Entende-se com isso que o ser humano, o sujeito do processo educativo, é um todo com suas cognições, emoções, percepções, espiritualidades e corpo em movimento numa situação de partilhas entre essas particularidades. “No entanto, essa é a expressão usada para reforçar a importância de uma educação de qualidade” (PARO, 2009, p. 17).

Diante disso, “Embora educação integral e tempo integral sejam termos distintos entre si, eles se complementam, pois a formação está intimamente relacionada ao tempo de permanência do aluno na escola” (NADAL; DELGOBO, 2015, p. 20201). No entanto há de se pensar que “Educação integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação” (NADAL; DELGOBO, 2015, p. 20201).

O pensamento sobre a educação baseado no senso comum está sustentado pela ideia de conhecimento e informação, ou seja, alguém que detém o conhecimento e a informação passando para alguém que não sabe. Como também, uma escola baseada em estratégias de seleção (elitista) e fiscalização (aprovado ou reprovado) com o foco no conteúdo independentemente da apreensão do mesmo. Então, a escola de hoje é questionável da forma que se apresenta,

O que fazer com essa escola ruim? Ela precisa de mais tempo? – Não, ela já possui todo o tempo do mundo, ela não precisa ser estendida, não precisa de tempo integral. Se é para fazer essa coisinha ruim que está fazendo, continue assim. Esta é uma concepção de educação que não nos interessa. Afinal, se for para pensar uma educação de tempo integral, (mesmo sem colocarmos ainda a importância da *educação integral*) não há necessidade disso – multiplicar a ruindade que está aí não ajuda em nada (PARO, 2009, p. 15).

Por isso o importante é pensar e agir por uma concepção de educação mais criteriosa e rigorosa que não esteja vinculada a prática comum que se encontra nas

escolas. E isso se faz baseado no princípio de que o homem é um sujeito histórico racional capaz de criar, reinventar, associar e valorar. O homem consegue transcender a natureza que o acompanha “O importante é saber que é pelo trabalho humano, por querer coisas, por ter vontades e realizar a sua vontade que o homem se faz humano, ou melhor, se faz *humano histórico*”, logo, “em outras palavras, o homem, para fazer-se histórico, produz cultura” (PARO, 2009, p. 17, grifo do autor).

Diante dessa dimensão de cultura o homem se encontra repleto de condições para produzir para além da sua natureza e vai aos poucos apropriando-se de toda a cultura produzida em diversos momentos históricos a que identificamos como educação “agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar educação integral (PARO, 2009, p. 17). Essa Educação Integral que supere o senso comum e leve em consideração toda a “integralidade do ato de educar” (PARO, 2009, p. 19).

Assim a expansão do tempo vai ser uma mera consequência da ação para com a educação. “A escola que aí está fracassa, [...] porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral” (PARO, 2009, p. 20). Essa Educação Integral promulgada pelo autor supracitado vem ao encontro de que a “educação integral é capaz de abranger a totalidade do ser humano e de suas expressões, relações, produções e práticas” (MORAES, 2009, p. 37). Mas corre-se o risco de colocar a tarefa de efetivar a EITI apenas ‘nas costas’ dos educadores dando-lhes a responsabilidade pela “produção de uma nova instituição educacional pública que possa garantir uma educação integral” (MORAES, 2009, p. 37).

Para além do exposto, para Saveli (2014), não interessa se a escola for de tempo parcial ou de tempo a mais, ela precisa estar fundamentada numa Educação Integral, desenvolver sujeitos nas diversas dimensões (cognitivas, afetivas, sociais, culturais) e organizar espaços e tempos nessa perspectiva.

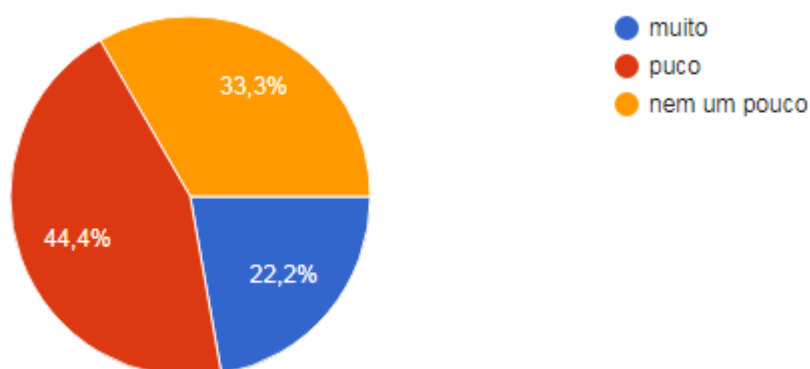
Conforme Cavaliere (2007) a base da EITI nas escolas está de alguma forma caminhando para uma concepção democrática em que a educação formal é desenvolvida no espaço escolar com atividades para além do currículo comum relacionando com esporte, cultura e lazer. E, que “O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo [...] conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (CAVALARI, 1999, p. 46).

Nessa concepção, crítica e emancipadora, a escola busca dar conta das demandas e exigências que gestores, professores, pais e alunos precisam para uma

EITI, mobilizando-se por meio de reflexões e ações para com o currículo formal com atividades diversificadas do tempo ampliado num contínuo de formação para seus alunos sem fragmentá-lo evitando recaídas para o ensino parcial, deixando de lado a ideia de contraturno (tempo a mais sem congruências e objetividade).

Diante da discussão sobre ampliação do tempo na escola, o que caracteriza a EITI, possibilitando melhores condições para sua prática docente, ao questionar os docentes se o maior tempo com o aluno favorece o seu trabalho, oito docentes, caracterizando-se 44,4%, responderam que é pouco percebida essa relação maior tempo com melhoria na prática pedagógica; quatro docentes, num percentual de 22,2%, responderam que favorece muito; e seis docentes, num percentual de 33,3%, disseram que não percebem nem um pouco a melhoria do trabalho pedagógico relacionada ao aumento do tempo na escola, como indica o Gráfico 10, abaixo.

Gráfico 10 – Contribuição da ampliação do tempo na escola na melhoria da prática docente



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme Nadal e Delgobo (2015, p. 20201) explicam, expandir o tempo de escola está sendo justificado pelo acúmulo de tarefas que a escola vem assumindo ao longo de sua existência em meio à educação da criança e, isso advém de “novos arranjos sociais, econômicos, familiares ou do mundo do trabalho”. Estar preparada para esses desafios é tarefa da Educação que precisa estar atenta às especificidades que a acompanham.

No tópico seguinte serão expostas as análises das respostas dos professores ao questionário a respeito de suas concepções de EITI.

### 3.3 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Essa categoria compreende o momento de dar escuta aos sujeitos da pesquisa que buscam alternativas para retratar um pouco da sua realidade prática e com isso pretendem transformar o trabalho educativo que realizam na escola. O tempo escolar vem se fazendo presente como objeto de estudo e é expressado como um componente importante no conjunto das reflexões sobre a escola. Como bem retrata o depoimento do professor participante abaixo:

Somente no dia-a-dia que você conhece a realidade das escolas, quando me formei nem existia escola de tempo integral, trabalhava em uma escola militar que oferecia o contraturno e era uma turma multisseriada, eu realmente não concordo com o fato das crianças serem obrigadas a ficarem 9 horas realizando atividades escritas, pois com a exigência do planejamento que impuseram não dá tempo para fazer um material diferenciado, falta espaço e as crianças tem apenas 15 minutos de sol e todas as atividades serem dirigidas que cidadãos autônomos estamos formando? Que opções de escolha damos a eles? A cultura da escola é disciplina, as crianças não podem falar como construir cidadãos críticos? Se qualquer pessoa chegar na hora do almoço nem parece uma escola não escutar um barulho, lógico não estou falando que deve ser um barulho só, mas eles tinham que ter momentos de descontração, onde por alguns minutos pudessem fazer algo da escolha deles. O rendimento não é tão bom quanto um aluno de escola parcial. Já tive a oportunidade de trabalhar em um mesmo momento em 2 escolas com a mesma turma por mais que as crianças permanecessem mais na escola eles rendiam mesmo, pois já chegavam cansados e sabiam que iam permanecer o dia todo. É a pergunta que ouço desde a hora que chego "falta muito para ir embora?". Realmente tento fazer um trabalho diferenciado e mais prazeroso (SIC, P1).

Esse depoimento traz em seu bojo preocupações do cotidiano escolar que assustam os professores e, muitas vezes, os mesmos se encontram em situações de solidão, inoperância, fracasso e, até mesmo, sensação de que não existe outras formas de fazer diferente no cotidiano escolar. No entanto, há necessidade de estar atento a:

[...] um ambiente propício à aprendizagem na escola terá como base o trabalho compartilhado e compromisso dos professores e dos demais profissionais com a aprendizagem do aluno; o entendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante formas de abordagem apropriadas; a utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno; a contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa; e o cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias (BRASIL, 2010b, p. 118-119).



A expansão do tempo na escola se relaciona com uma dimensão humana desenvolvendo um ser humano pensante e reflexivo com práticas consoantes com a EITI fazendo com que os projetos desenvolvidos para além do conteúdo formal possam garantir possibilidades de avanços nos conhecimentos dos alunos sejam eles para a vida ou para a convivência social e profissional futura. “Fala-se muito na graduação em Educação Integral, mas pouco no que isso significa. Fica muito no “desenvolver o ser humano de forma integral”, mas não ensina como fazer isso” (SIC, P. 07).

Pensar a ampliação do tempo na escola está intrinsecamente associado a “mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2007, p. 1016). Nesse intuito de repensar a educação como parte da vida dos alunos dentro e fora da escola, dispondo de tempos e espaços que suportem o desenvolvimento da EITI, como destaca o depoimento abaixo:

Quando iniciei este trabalho, tínhamos disponível na escola 5 salas de recursos como, videoteca, brinquedoteca, recicloteca, informática, teatro e música...além disso tínhamos educação física e taekoondo. Atualmente estas salas foram entupidas de alunos e mal temos espaço para recreio e educação física. Portanto sabemos o que FAZER, mas NÃO temos alicerces para isso (SIC, P3, grifo do autor).

A preocupação dos professores que trabalham na escola de EITI esbarra com as possibilidades que se tem no ambiente escolar acessíveis às demandas do dia-a-dia. Sendo assim, “É preciso ressaltar que o trabalho pedagógico exige acompanhamento, planejamento, ações intencionais direcionadas à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas sobretudo projetos que envolvam toda a escola (CRUZ, 2015, p.121). Projetos que por vezes são exigidos, mas estão vinculados ao que se pode e se tem disponível no ambiente escolar.

As angústias dos professores no cotidiano escolar retratam que “Falta na escola espaço físico para tempo integral e aulas diferenciadas. Ex balé, judô entre outros” (SIC, P18). Demonstrando com isso a percepção dos profissionais da educação no que se refere a práticas diversificadas em ambiente de escola de EITI.

De fato, pela experiência desenvolvida em espaços de EITI a prática mostra que o desenvolvimento e aplicação de projetos e/ou oficinas pedagógicas possibilita maior tempo para a aprendizagem inserindo crianças e jovens num processo

inclusivo e interativo em que as condições de tempo e espaço estão articuladas com as demandas de qualidade educacional (MOLL, 2012).

A articulação entre o maior tempo para aprendizagem com a oferta de oficinas e projetos pedagógicos em tempo ampliado, configura como um espaço de EITI que se desvela uma possibilidade de formação integral com maior qualidade e possibilidades. Sendo assim, entende-se maior tempo de aprendizagem com a demanda de maiores apreensões dos conhecimentos que estão sendo transmitidos e assim vinculados a uma educação multidimensional e sócio-cultural (BRASIL, 2009d).

O contexto da EITI direcionada para ampliação de espaços educativos inclusivos está em convergência com os projetos direcionados para a formação humana num contínuo de práticas diárias. Diante disso o entendimento dos participantes da pesquisa se faz no sentido de Educação Integral baseada num contexto de liberdade para ascender ao conhecimento pautado na educação como direito. A ideia de educação como direito de todos, configurada em ambientes de partilha, de conhecimentos e cooperatividade (FREIRE, 1983).

Os participantes da pesquisa entendem que a compreensão e organização de uma concepção de EITI se “Inicia pela compreensão da legalidade dessa escola, passando pelo tratamento do núcleo comum e das atividades que extrapolam esse núcleo e entendam que essa escola deve ampliar a oportunidade e promover aprendizagem significativa e emancipadora (SIC, P6)” que corresponde ao pensamento de que “pessoas que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria (ADORNO, 1995, p. 5).

Essa conotação de emancipação está intrinsecamente conectada a funcionabilidade do papel do educador frente às dificuldades do cotidiano escolar para além do que se entende em termos de burocratização do sistema de ensino ou suas legislações que o direciona. Entende-se que os trâmites legais são essenciais à organização do sistema de ensino, mas não se pode ficar apáticos a eles ou aos demais acontecimentos que se encontram na dinâmica escolar. Fazer a diferença essa é a premissa do sucesso no ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a discussão sobre a EITI anseia por possibilitar reflexões como sustentabilidade para dialogar com os agentes envolvidos nos espaços educativos em tempo integral, que podem se configurar num formato de “Projetos de

Ação Pedagógica” (PONTA GROSSA, 2015) que de alguma forma possam contribuir para o desenvolvimento de outras práticas, em escolas de tempo parcial sejam elas no município de Ponta Grossa e em outras regiões.

Essa visualidade da EITI implica na ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas. Isso porque a EITI associada à ideia de expandir o tempo caminha para um ensino/aprendizagem agregado às várias oportunidades de aprender, como também, atender as reais necessidades dos alunos.

O Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010) define como especificidade da Educação Integral a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as diferentes dimensões do ser humano e as peculiaridades do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens e, deste mesmo modo, a ideia de inclusão valoriza não apenas a dimensão intelectual do ser humano, mas sua integralidade.

A ideia da EITI para além do tempo expandido está vinculada ao direito à vida, à educação de qualidade, a aprendizagem, independentemente, das diferenças de classe social, de raça, de gênero, deficiência ou outras, pois a Educação Integral entendida no sentido amplo comunga com a ideia de uma educação para a formação e emancipação humana na sua plenitude. Diante disso tem-se a oportunidade de vivenciar um currículo intertranscultural que “refere-se a processos educativos intencionais, escolar e não escolares, que pretendem contribuir para fundamentar e problematizar [...], em diferentes espaços e tempos, de diálogos interativos e comunicativos (MOLL, 2012, p. 200).

O entendimento dos respondentes está intrinsecamente associado à busca por uma Educação Integral preconizada nos espaços educativos dialogando a todo o momento com a comunidade do território que se encontra. As práticas estão vinculadas a promoção da sensibilização, despertar das vivências dos alunos, engajamento e compromisso com a defesa e direito das crianças, adolescentes e jovens.

Diante disso as práticas diárias dos professores buscam combater qualquer tipo de violência, miséria e/ou exclusão que a comunidade em que se encontra

possa estar enfrentando e, cria situações de formação dos seus alunos para que os mesmos contribuam para a sociedade na forma de atores sociais prontos a desempenharem papéis fundamentais de transformação da sociedade identificados em seu Projeto Político Pedagógico.

É evidente que a Educação Integral, segundo as análises de Moll (2012), não pode ser vista apenas como aumento de jornada escolar, por se tratar de um debate de uma EITI que “por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas deseja-se contribuir para a formação de um ser humano em suas múltiplas dimensões e potencialidades (MOLL, 2012, p. 268).

No entanto, a problemática aqui discutida e percebida foi identificada pelos respondentes na forma de possibilidades de perceber o ambiente escolar e suas especificidades inerentes às condições de ampliar o tempo na escola sendo pautado por uma Educação Integral. Assim “durante a minha graduação o conceito de EITI era pouco difundido, ou quase não fazia parte da realidade local” (SIC, P11). A ampliação de tempos e espaços pode vir a subsidiar maiores possibilidades educativas uma vez que seus divulgadores e implementadores assumam suas responsabilidades na pré-disposição de se qualificarem para atender uma EITI pautada na qualidade do ensino e aprendizagem.

Compreendendo que a concepção de educação integral em tempo integral “Possibilitou as mudanças necessárias à implementação de propostas que realmente se preocupem com o desenvolvimento integral dos sujeitos” (SIC, P8), buscar avanços significativos numa escola de EITI é um desafio diário. “Entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes” (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Para que se possam readequar práticas educativas em espaços e tempos diferenciados com compartilhamentos de ações e intenções todos os agentes educativos na escola precisam unir forças em prol de uma EITI com diretrizes e especificidades que possam garantir maiores condições de acesso a conhecimentos formais e não-formais. Essa é uma realidade também retratada pelos professores sujeitos desta pesquisa, indicando que a EITI “Possibilitou as mudanças necessárias à implementação de propostas que realmente se preocupem com o desenvolvimento integral dos sujeitos” (SIC, P.8).

Após analisar a compreensão da EITI por meio do depoimento dos professores, no próximo tópico apresentam-se os limites e as possibilidades da EITI pela perspectivas dos participantes da pesquisa.

### 3.4 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES EM EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Os momentos de vida entre professor e aluno se tornam primordiais para a construção social. O aluno vai aos poucos construindo seus conhecimentos pela ação e ideias desenvolvendo-se com maior riqueza e precisão. Essa mediação e diálogo que acontece entre professor e aluno possibilita ao professor perceber o aluno não só pelos conteúdos que aprendem, mas, também, como sujeitos pensantes e reflexivos. Entende-se com isso que a EITI permeia essa dinâmica valorizando o ser humano para além do conteúdo pensando toda a sua integralidade.

A ação pedagógica, a partir do momento que acontece, esbarra com limites e possibilidades que caminha por linhas tênues de construção dos seus propulsores. Por isso é sensível a percepção de que algo não está dando certo, ou, algo está por menor que seja conseguindo seguir seu percurso.

Por isso é importante aferir e compreender quais limites e possibilidades são apontados pelos sujeitos de pesquisa em seu cotidiano na EITI. Pensar se a EITI acontece de fato subentende que “Depende do trabalho que é realizado pelo docente, não necessariamente a criança que está em escola em tempo integral terá uma Educação Integral. Depende da visão do professor e o que a equipe gestora da autonomia para ele realizar” (SIC, P1), como também,

Do modo como a escola integral está organizada acredito que não. O aluno permanecer na escola mais tempo não significa que ele aprenderá mais ou menos. Existem alunos de escolas parciais que estão mais avançados na aprendizagem do que alunos da escola integral e vice-versa. Ao meu ver é preciso repensar a organização das escolas integrais para que esse objetivo seja realmente alcançado. Aumentar a permanência deles na escola retirando espaços da escola como biblioteca, brinquedoteca, laboratório de informática, entre outros, para que caibam mais alunos numa escola, me parece ser um sucateamento da educação ou um depósito de crianças que ficarão cada dia mais estressadas e desgostosas do ambiente escolar (SIC, P2)

A perspectiva apontada pelo professor, em conformidade com Moll (2012), relaciona-se com a ideia de que pensar a EITI é reorganizar espaços e tempos educativos, é a convivência, a socialização, é compartilhar momentos, é perceber as mudanças em cada um, é dar atenção a nossa existência é possibilitar espaços de falar de nós mesmos. E de alguma forma está direcionado aos aspectos emergenciais da sociedade que “cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares [...], cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto” (MOLL, 2012, p. 33).

Ainda reforçando a ideia de Moll (2012) a situação decorre do fato de que muitas vezes oferecer mais tempo da mesma escola nos limita ao que está perene nesse contexto de possibilidades em que esse turno a mais, turno extra, ou mais educação do mesmo, tipo aprisiona e garante apenas um processo tradicional de direito à escolarização. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável (MOLL, 2012, p. 33).

Nessa perspectiva, todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na EITI precisam assumir suas responsabilidades para todos os turnos e de todas as formas para garantir o “Direito mais básico do ser humano o viver” (MOLL, 2012, p. 41). Os professores corroboram com a autora quando indicam que:

[...] quando há tudo o que é necessário para fazermos um bom trabalho, aí sim, enriquece, muda, seduz e ousa dizer, semeamos boas sementes na sociedade, porém, o que temos hoje, vejo somente como um ASSISTENCIALISMO pobre, gerando uma sociedade de adolescentes frustrados, conflituosos e estressados (SIC, P. 3, grifo do autor).

O discurso da respondente esta associada à preocupação de práticas educativas diversificadas que tragam os alunos para a aprendizagem com significado. Nesse sentido, é preciso estar atento à “precariedade espaço-temporal, o mais vulnerável é o corpo, a vida. [...] Vida-corpo-espaço-tempo são inseparáveis enquanto direitos básicos humanos” (MOLL, 2012, p. 40).

Esses encontros “vida-corpo-espaço-tempo” são descritos nos depoimentos dos respondentes em que reforçam: “O convívio por tempo ampliado possibilita o

aluno a aprender no seu tempo e a desenvolver novas experiências que o ajudaram a ser um cidadão mais seguro” (SIC, P.6) e, assim, perceber que a aprendizagem precisa estar vinculada à vida. No entanto chamam a atenção que “Só a ampliação do tempo não traz melhores condições [...] só o tempo não é suficiente” (SIC, P9). Isso porque ao “vivenciar que o tempo ampliado precisa estar associado à aprendizagem com qualidade. E os espaços precisam ser pensados para que se atinjam o interesse dos alunos e espaços estruturados para o desenvolvimento das atividades” (SIC, P.13).

Ao analisar as falas dos respondentes organizou-se, no Quadro 6 abaixo, a exposição das dificuldades e dos avanços ao atuar na EITI que foram destacados no ponto de vista da prática dos professores:

QUADRO 6 – Pontos da EITI para as escolas integrais de tempo integral

<b>DIFICULDADES NA ATUAÇÃO EM EITI</b>	<b>AVANÇOS PARA A EITI</b>
Infraestrutura inadequada	Aproveitamento de espaços e tempos
Muito tempo com a mesma professora	Mudança de professores em projetos e oficinas (ateliers) pedagógicos
Muito tempo na mesma sala de aula	Salas ambientes diversificadas
Excesso de conteúdos sistematizados	Conteúdos transversais, multiculturais
Imposição da EITI (expansão)	Atividades diversificadas, aulas extra curriculares
Muito cansaço dos alunos	Proposta de atividades de lazer, cultura, esporte, dança, arte e outras
Comprometimento político	Mais programas específicos para a EITI com condições de efetivação por meio de políticas públicas de continuidade
Professores de 20 horas. Há uma ruptura no processo de ensino e aprendizagem	Professores de 40h, aumenta a continuidade na atividade com o aluno

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O quadro acima retrata as dificuldades e as possibilidades de ampliação do tempo na escola baseada numa EITI em que se entendem os problemas de infraestrutura, que muitas vezes se tornam empecilho para atividades para além e fora da sala de aula. Outro aspecto que chama atenção no discurso dos professores refere-se à expansão do tempo do professor com os mesmos alunos, os quais, em muitos momentos, não possuem capacitação suficiente nos aspectos sócioemocionais diante do anseio dos alunos por atividades lúdicas no decorrer da ação pedagógica seja pela faixa etária em que se encontram, bem como por passarem muitas horas no ambiente escolar.

Também se constata que os conteúdos organizados e sistematizados para e pela escola muitas vezes tem sua ampliação somente no sentido quantitativo, isto é, havendo uma diversidade de atividades no período escolar, sobrecarregando os

professores que afirmam não dispor tempo suficiente para desenvolver atividades diversificadas capazes de atingir outras capacidades dos seus alunos. Isso em alguns momentos para os professores é motivo de sentir-se como “carcereira” (SIC, P.4), sensação e responsabilidade de “vigiar e guarda”. E, continuando a respeito desses sentimentos dos professores, percebe-se que “Em alguns momentos, exige-se um “excesso” de conteúdos, que sobrecarregam as crianças e acaba-se deixando de lado o lúdico, a aprendizagem de uma forma prazerosa” (SIC, P.4).

Diante disso os professores indicam como uma das justificativas para a ampliação do tempo na escola um aspecto social que confere à EITI no contexto da prática nuances ainda assistencialistas “devido aos pais trabalhar o dia todo, e o município se responsabilizar com questões que deveria ser dever da família, como princípios, saúde, social, emocional, atitudinais, estão sobrecarregando os professores e não estamos dando conta de tudo que é imposto” (SIC, P.1). “A família, ainda, é vista como um adendo à escola, não como integrante dela. Além do mais um fator que dificulta muito é a família, que cada vez mais se exime da responsabilidade de educar os filhos, deixando tudo por conta da escola” (SIC, P2).

Os professores chamam atenção para o fato de a criança ficar mais tempo longe dos pais e familiares dificultando as relações entre eles, mas também declaram que “mesmo quando os pais estão em casa, boa parte das crianças estão na rua, convivendo com pessoas que nem sempre são boas influências. Em algumas famílias, há ainda a convivência com o álcool, a droga, a violência e a pobreza” (SIC, P4)”.

Sendo assim, os professores destacam a atribuição social da EITI, pois em suas práticas a escola acaba por se caracterizar, diante da demanda da comunidade, como um momento apenas de acolhimento das crianças em tempo integral, tendo uma conotação assistencialista e, “Nesse sentido, mesmo com todas as dificuldades da escola, o maior tempo na escola já está contribuindo para uma melhoria no desenvolvimento dessas crianças (SIC, P4)”. Nota-se que os professores tem um olhar crítico para a EITI no sentido de compreendê-la como uma educação que precisa se distanciar do assistencialismo, ao mesmo tempo que compreendem que a necessidade de acolher estas crianças em tempo integral é uma demanda social que também precisa ser sanada. A esse respeito, os professores afirmam que a EITI consegue “favorecer os pais na questão de ter um lugar para deixar seus filhos” (SIC, P16).



Diante da análise destes depoimentos, se torna nítida que os professores possuem uma concepção de EITI para além do assistencialismo. Que apesar da EITI no contexto da prática representar hoje uma resposta assistencialista para as demandas da sociedade, ela precisa revelar também sua atribuição social de educar integralmente por meio de estratégias, possibilidades, relações, valorização dos saberes sistematizados e empíricos, nas quais teríamos, conforme Saviani (2004), que curvar a vara tendo uma intencionalidade, para o lado oposto também, do desenvolvimento da consciência, da cultura, de aspectos comportamentais e afetivo, na tentativa de que a vara pendesse para o centro e assim se mantivesse, e assim sucessivamente.

Fica claro na análise dos depoimentos dos professores que essa incoerência entre os fundamentos, sejam teóricos ou normativos, da EITI e o que se materializa na prática pedagógica no contexto das escolas de EITI os confunde em relação ao entendimento da real atribuição social dessa modalidade de educação. Os professores ora se sentem educadores, de fato, e ora 'cuidadores'. Acredita-se que por isso nem todos os professores pensam a EITI como "um ensino de maior qualidade, melhorar a aprendizagem dos alunos visto que obviamente ele passará mais tempo na escola" (SIC, P.5).

Percebe-se, também, que os professores tem uma preocupação com suas próprias práticas considerando a qualidade do tempo da escola, não somente a quantidade: "Olhando para o aumento quantitativo podemos considerar uma carga horária com a intencionalidade educativa e se o olhar for no qualitativo vejo uma oportunidade do aluno ver o mundo de um outro ângulo estimulando a exploração e oportunizando o protagonismo além de vivências significativas (SIC, P.6)". Evidencia-se que o professor da EITI precisa de tempos e espaços no cotidiano escolar para expor e compartilhar suas reflexões a respeito de suas próprias práticas.

Alguns professores possuem uma visão politizada da EITI e afirmam que há "A necessidade de mostrar ao mundo uma política pública que tente melhorar as condições de vida de nossas crianças" (SIC, P14). Percebe-se que mesmo em um contexto de trabalho em que o tempo por mais que seja ampliado é escasso, os professores são capazes de olhar para as políticas públicas, de sentir-se como cidadãos ativos e participantes na sociedade em prol de melhorias que promovam o bem estar social.

No entanto, na análise das respostas do questionário, evidencia-se respostas que ainda não contem em seu teor essa reflexão mais universal da EITI, nas quais os professores afirmam que a justificativa para ampliar o tempo na escola seria “por que o governo ordenou” (SIC, P.17) ou “Da forma que é uma questão mais política” (SIC, P.18). Como se a intencionalidade, qualificar o debate, o amparo nos conceitos e nas teorias dos pensadores da EITI não fosse ou não tivesse amparando a proposta. E que mesmo acreditando que a EITI se materializa na rede municipal apenas por ser uma imposição legal os professores demonstram ser fortes enquanto educadores para “garantir o cumprimento dos compromissos entre governo federal, entes federais e sociedade brasileira para consolidação desta agenda (MOLL, 2012, p. 18)”.

Diante da capacidade dos professores em se comprometer com a escola da EITI, seja por acreditar nas concepções democráticas e emancipatórias da EITI ou seja por crer que é uma obrigação imposta pelo governo, no contexto desta modalidade educacional os professores estão implicados na tarefa de ir “além do conformismo e da repetição, ousando com novos tempos e espaços para a educação integral” (MOLL, 2012, p.18).

Os professores ao se referirem aos aspectos positivos de uma EITI em termos de escolarização do aluno e sua prática diária, indicaram que:

A princípio a forma que está vejo que tenho que usar bastante a criatividade para prender a atenção e deixar mais prazeroso, já sugeri um projeto sobre inteligência emocional mas a equipe pedagógica achou inviável eu realizar esse projeto na escola toda. Faço o possível mas estou a ponto de desistir de trabalhar em escola em tempo integral, já assinei uma ata por falar que não concordo como funciona a escola de tempo integral. Minha visão é diferenciada sobre como é verdadeiramente o funcionamento (SIC, P.1).

É possível perceber, pelo depoimento, que a respondente traz uma situação a respeito de sua prática no contexto da escola de EITI e tenta inserir propostas de mudanças com inovação de ideias, mas nos impactos do dia-a-dia acaba sofrendo com a inoperância e com um sistema criado, organizado para atender as questões conteudistas do currículo formal. Sinaliza que sua visão do que é uma EITI vai para além do ambiente de sala de aula. Constata-se no contexto da prática que a EITI, como indicam os seus teóricos, consiste numa modalidade de concepção que precisa ser materializada por meio de concepções e práticas de educação diferenciadas daquelas que são desenvolvidas em escolas de tempo parcial.

Essa falta de meios para compreensão e para poder realizar ações pedagógicas que de fato convergem com a EITI de perspectiva democrática e emancipatória cria uma descrença nos professores que afirmaram que “nenhum” (SIC, P16) ponto é positivo na EITI ou, ainda, que “Da forma que é na nossa realidade não vejo aspecto positivo” (SIC, P.18). Mesmo assim, há professores mais otimistas e persistentes que diante das dificuldades ainda acreditam e destacam aspectos positivos da EITI, tais como:

As crianças ficam um maior tempo longe do celular, da rua, televisão e computador; Professores dispõem de mais tempo para desenvolver os conteúdos; Melhoria dos hábitos alimentares e alimentação balanceada, contribuindo para a aprendizagem do aluno; Professores comprometidos com a aprendizagem dos alunos; Colaboração entre os professores (SIC, p.10).

O tempo da criança ou do adolescente é otimizado quando se pensa na ampliação no tempo para uma Educação Integral e, isso, de alguma forma estimula os professores a desenvolver práticas diversificadas para atender o aluno que vem pra escola em busca de mais oportunidades de aprendizagem. A atenção para uma alimentação saudável ofertada pela escola favorece a possibilidade de melhoria da saúde e bem estar físico, assim como mental.

Por fim, é presente, também, os respondentes indicando a questão da expansão do tempo como algo positivo para os pais que “trabalham o dia inteiro e não tem como deixar os filhos em casa, por isso deixá-los na escola deve ser uma opção que seja positiva e que desenvolva ainda mais esses alunos” (SIC, P. 2) e que “os pais podem trabalhar tranquilos sabendo que os filhos recebem alimentação adequada e estão livres da influência de pessoas mal intencionadas (SIC, P.7). Sendo assim, os “alunos fiquem menos tempo na rua, tendo contato com coisas que não acrescentam nada em suas vidas” (SIC, P. 9). No entanto, para além da importância da escola de EITI poder acolher as crianças, a maioria dos professores destacam que o “aprofundamento dos conteúdos é o principal aspecto positivo, tanto para a escolarização quanto para a prática docente” (SIC, P.11).

A análise da concepção dos sujeitos de pesquisa a respeito da EITI declaradas no questionário, expostas no presente capítulo, possibilitaram a reflexão acerca da relação entre a teoria e a prática no contexto da atuação em uma escola municipal de Ensino Fundamental de EITI. Evidencia-se que a formação dos

professores é um aspecto fundamental para a atuação na EITI, pois a mesma consiste em uma modalidade de educação na qual a rotina escolar, a estrutura curricular, a infraestrutura e a interação com a comunidade exigem o desenvolvimento de ações educativas específicas e para além daquelas desenvolvidas no contexto de uma escola de tempo parcial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida ao longo dessa discussão em Educação Integral em Tempo Integral (EITI) a qual a presente tese abordou, trouxe reflexões e buscas permanentes frutos de inquietações que estiveram presente na vida profissional, acadêmica e pessoal da pesquisadora.

Para a realização desta pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa e o encaminhamento metodológico foi o estudo de caso em uma escola pública de EITI de Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa-PR. O objetivo geral consistiu na apreensão das concepções dos docentes sobre a EITI no contexto da prática em uma escola de ensino fundamental do município de Ponta Grossa-PR.

Evidencia-se que a EITI vem sendo de grande importância para a educação por trazer em seu bojo especificidades para além do ensino regular uma vez que valoriza a emancipação e humaniza o ensino e a aprendizagem por meio de práticas direcionadas, pela maior participação da comunidade entorno, e pelo trabalho com as artes, a estética, a música, ampliando os aspectos afetivos, artísticos, espirituais, valorativos, de saúde e de corporeidade.

Percebe-se que a escola comprometida com uma EITI traz elementos novos, essenciais para o processo educativo. Ampliando o tempo escolar são favorecidas mudanças na qualidade do ensino-aprendizagem, em que o ato de ensinar se torna contínuo, por meio de discussões, reflexões indispensáveis para a ampliação de projetos e práticas pedagógica que repensem o novo tempo escolar. Essa proposta favorece a transformação de teorias em práticas alinhadas que pensem mais na transversalidade dos conteúdos que precisam estar mais conectados com a realidade do aluno dialogando com o que ele traz para o ambiente escolar e vice-versa. Assim, oportunizando situações e condições para que crianças, adolescentes e jovens possam ter referências para estar e compartilhar no mundo enquanto cidadãos.

Por mais que a escola perceba a necessidade e importância de mais tempo e espaços de aprendizagem, ela também se vê diante do desafio de criar formas e estratégias para se trabalhar com esse tempo adicional. Na EITI não adianta ampliar o tempo escolar do aluno sem estar atento às exigências de planejamento pedagógico que aproveite mais esse tempo expandido por meio do desenvolvimento

de atividades coerentes com o contexto escolar e com uma perspectiva de Educação Integral.

Há necessidade de mudar o formato de escola no que diz respeito à forma de pensar e de fazer educação. Não é coerente com os pressupostos da EITI a oferta de oficinas, projetos, ateliês e outras atividades pedagógicas sem uma intencionalidade, uma fundamentação teórica, uma integralidade e uma transversalidade. Essas ações e intenções precisam dialogar mais com os alunos, com suas necessidades, com a comunidade, com a família, com os propulsores do ensino e da aprendizagem, com a gestão. É preciso romper com conteúdos isolados, proporcionar atividades contextualizadas que tragam significado.

A questão a ser enfrentada é, portanto, que a escola fundamentada numa EITI precisa ir além da permanência prolongada do aluno na escola, isto é, a oferta deve ser mais do que simplesmente inserir crianças, adolescentes e jovens dentro da sala de aula com atividades alternadas e extracurriculares sem um propósito educativo de diálogos, autonomia, emancipação e transformação.

Diante disso, defende-se a tese de que há a predominância em escolas públicas de EITI de práticas docentes baseadas em concepções superficiais a respeito desta concepção de ensino, sem responsabilizar os docentes, uma vez que essa carência de compreensão é oriunda da falta ou inexistência de formação tanto inicial quanto continuada específica para a prática docente neste contexto escolar de ampliação de tempo e espaço, considerando que esta concepção de educação apresenta-se como uma preocupação recente na gestão da escola pública brasileira.

Percebe-se com isso que esta pesquisa evidencia a importância de repensar a formação docente e a prática pedagógica numa perspectiva de EITI, preocupada com a qualidade do ensino e da aprendizagem, com a capacitação dos professores, com a adequação da infraestrutura da escola e comprometida com a emancipação do ser humano.

O entendimento sobre as concepções e práticas docentes na EITI é um tema amplo, não muito pesquisado. Está intrinsecamente ligado a um discurso educacional de escola pública para todos, enquanto um direito, com a responsabilidade de formação humana e cidadã em que o aluno é considerado no âmbito de uma reflexão para a transformação da sociedade em que está inserido.

Reportando-se à gênese da Educação Integral que é inerente à formação humana, o estudo revelou que os caminhos para uma EITI está intrinsecamente

conectado a uma ideia de configuração, de (re)significar dos tempos e dos espaços educativos, (re)humanizando a educação, estabelecendo conceitos e práticas que desvelem possibilidades de avanços e transformações. Além disso, buscar a continuidade de políticas públicas em prol da EITI; configurar escolas com currículos intertranscultural (relações entre as culturas) e integrados; pensar uma sociedade que acolha a EITI na construção de uma escola democrática em que a comunidade local possa sentir a escola “enraizada” em parceria naquele local; trabalhar com a formação inicial e continuada dos docentes e trazer para o bojo da discussão a ampliação do tempo como algo de reflexão na ação (SCHÖN, 2000).

Assim como em experiências anteriores, a ampliação da jornada escolar busca por uma formação mais abrangente e articulada com o cotidiano do aluno e contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais (BRASIL, 2010b). Uma das formas de saber se as atividades estão se aproximando dos objetivos é conhecer a opinião daqueles que estão à frente delas nas escolas: os professores.

Embora possa ser uma importante ação para diminuir as desigualdades socioeducacionais, a complementação curricular ou educação em tempo integral precisa ser constantemente avaliada para verificar como ela está ocorrendo, quais os resultados alcançados e quais as dificuldades encontradas pelos professores. Na análise desenvolvida nesta tese é possível observar que a rotatividade do professor foi um problema para o desenvolvimento e aprofundamento das atividades de ampliação de jornada escolar. Há que garantir a continuidade dos professores nas atividades. Em um cenário ideal, deveriam ser assumidas por professores efetivos, contudo, mesmo que isso não ocorra, a distribuição de aulas deveria criar mecanismos que priorizassem a continuidade do docente que elaborou a atividade no decorrer dos anos. A permanência do professor facilitaria a discussão com a comunidade escolar e a inclusão das necessidades indicadas pelos alunos em relação à aprendizagem e a vivência das propostas desenvolvidas. Além disso, a permanência proporcionaria a reflexão dos resultados alcançados e o replanejamento das propostas, de modo a superar os obstáculos iniciais e os problemas que aparecem.

As contribuições dessa pesquisa para o meio acadêmico consiste na originalidade da pesquisa em trazer para a discussão a apreensão e análise das concepções docentes a respeito da concepção de EITI no contexto da prática em uma escola pública de Ensino Fundamental, como também, sinalizar ações para

ampliar a formação tanto inicial quanto continuada específica em EITI com foco na expansão do tempo e nos espaços educativos que está diretamente ligada à concepção de Educação Integral e se encontra cada vez mais presente e preocupante para os gestores da escola pública brasileira.

Em relação às contribuições para o campo de pesquisa houve um avanço significativo no que se refere ao momento de “parar” e pensar em sua prática cotidiana com um olhar mais sensível ao ensino-aprendizagem. Entende-se que com o desenvolvimento de atividades diárias o professor fica em meio a inúmeras atividades didático-pedagógicas e acaba sendo cooptado pelo processo, sem haver a oportunidade, um tempo e um espaço, para que reflita sobre suas próprias práticas. O tempo para os docentes acaba sendo apenas nas atividades práticas e esquecem de (re)pensar seu momento de ação por meio da reflexão contínua e do compartilhamento de concepções e transversalidades.

A pesquisa oportunizou momentos de diálogo com os professores como, também, a introspecção por meio das respostas ao questionário que fez com que pudessem refletir e estar atentos às concepções e práticas das suas ações e intenções pedagógicas no dia-a-dia escolar.

Na tabulação dos dados pertinentes ao perfil do profissional que trabalha com a EITI no campo desta pesquisa pode-se perceber que a maioria já concluiu a formação inicial (graduação), mas que, ainda, existem profissionais que não possuem pós-graduação, mesmo com as demandas de oferta em nível presencial ou à distância. A formação continuada ou curso de extensão na EITI, ainda é precária, sem sistematizações ou peculiaridades de concepções e práticas para esse momento de tempo a mais na educação.

A tese indicou que a formação inicial e a formação continuada (cursos de extensão, capacitação em serviço, dentre outras) ainda não contemplam a EITI em seus currículos. É como se essa concepção não estivesse acontecendo ou que não se tivesse situações de implantação ou implementação da EITI nas escolas ao longo da história. A educação está tomando novos rumos e o meio acadêmico precisa acolher essa demanda.

A preocupação com a formação específica em EITI decorre ao fato de que a capacitação dos profissionais da educação não ocorra apenas enquanto uma exigência do poder público. Mas, também, pela pré-disposição dos seus professores em buscar novas formas de capacitação e estarem disponíveis para receber o



conhecimento específico do seu cotidiano de trabalho para estar preparados aos desafios impostos pela EITI.

Os achados da pesquisa demonstram que os professores da EITI ainda estão se adaptando ao tempo expandido na questão de horas semanais a qual atuam. De acordo com os pressupostos teóricos da EITI (apresentados no Capítulo 1) há a necessidade dos professores estarem mais tempo na escola, cumprindo uma carga horária semanal de 40 horas, para que se tenha mais engajamento com a comunidade escolar, com a coerência do currículo, possibilitando a continuidade das atividades didático-pedagógicas e promovendo a ampliação das interações entre os professores, os alunos, os pais, a gestão e a comunidade.

Pela coleta de dados junto aos sujeitos de pesquisa, percebeu-se nas repostas do questionário que, ainda, os professores não se deram conta desta especificidade da EITI a respeito da importância do cumprimento da carga horária integral na mesma escola. Quando os participantes da pesquisa foram questionados a respeito desta questão não referiram que há necessidade de atuarem nas escolas de EITI em 40 horas semanais. Isso demonstra uma fragilidade na compreensão das concepções da EITI.

Nas respostas do questionário, os sujeitos de pesquisa não declaram que a expansão do tempo pode contribuir para maiores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, indicando uma fragilidade em suas concepções de qualidade educacional na EITI. Há necessidade de investir na formação específica para atuar na EITI, pois somente pela prática os professores não conseguem compreender as relações entre o ensino, a aprendizagem e a expansão do tempo na escola de EITI.

A pesquisa demonstrou que a concepção de EITI dos professores da escola municipal Professora Zilá Bernadete Bach abrange os seguintes aspectos: a ideia de que a EITI está intrinsecamente ligada a desenvolver o ser humano de forma integral, mas não cria ou desenvolve estratégias de como fazer; a indicação de que não possuem alicerces para dar conta das especificidades da EITI; a preocupação constata com os espaços educativos de infraestrutura para atender a EITI e as aulas diferenciadas que possam complementar o tempo a mais destinado a EITI; a necessidade de implementar propostas que se preocupe com o desenvolvimento integral dos sujeitos na EITI; a formação inicial incipiente nas questões da EITI na qual se discutiu pouco ou quase não havia momentos específicos para a EITI e, nem

tão pouco relações com esta prática; a compreensão de que a ampliação do tempo na escola numa proposta de EITI oportuniza e promove aprendizagens significativas e emancipatórias.

Ao destacar as questões dos limites e possibilidades da EITI os professores demonstraram em suas respostas que o sucesso da EITI só é possível se os seus propulsores (professores, pais, equipe pedagógica, gestores, comunidade e alunos) estabelecerem parcerias, bem como se a autonomia do professor fosse promovida e respeitada no cotidiano escolar. Os participantes destacam a aprendizagem do aluno associada ao tempo disponível para a mesma e isso é mais visível quando amplia-se o tempo na escola. Porém voltam a destacar a questão de que o tempo na escola não é condição para aumentar as possibilidades de aprendizagem quando o tempo a mais não for bem trabalho e com qualidade. Além disso, indicam que os espaços educativos precisam ser pensados e estruturados para atender as especificidades da EITI.

As respostas dos professores evidenciam suas preocupações em relação à quantidade de conteúdos que sobrecarregam os professores e os alunos, diminuindo a possibilidade de atividades extramuros ou um olhar para a comunidade/território, indicando que a escola se torna um lugar de sistematização do saber sem intencionalidade.

Observa-se o fato de que os respondentes insistem em culpabilizar ora o sistema, ora os pais e ora os aspectos econômicos que afetam a dinâmica escolar pela sobrecarga dos professores, impondo mais ações e intervenções, destacando o aspecto assistencialista da educação, de apenas acolhimento dos alunos sem finalidade educativa, com o intuito apenas de retirá-los da condição de vulnerabilidade social.

Há momentos em que os professores referem a melhoria na educação em relação a expansão do tempo na escola quando indicam a importância do desenvolvimento dos aspectos emocionais, atitudinais, econômicos, sociais e educacionais, os quais correspondem aos pressupostos da EITI. Mas a todo o momento retomam as angústias de que faltam estrutura, espaço, comprometimentos, poder político, gestão, incentivos, capacitação e outros, para que a EITI consiga ser desenvolvida.

Percebeu-se ao longo das análises dos respondentes que a falta de uma formação específica contribui para a descrença e a desmotivação para com a EITI. A

escola alvo desta pesquisa, sendo pioneira no município na implantação da EITI, em 2012 quando se tornou a primeira escola municipal dessa concepção de educação, recebeu somente uma reestruturação de infraestrutura para a implantação de projetos no intuito de expandir o tempo na escola em uma perspectiva de Educação Integral.

Sendo assim, o tempo foi expandido na escola por meio do desenvolvimento de projetos caracterizados por: taekwondo, dança, música, dentre outros. Essas atividades eram realizadas em espaços específicos na escola. No entanto, houve um crescimento populacional na comunidade a qual a escola faz parte o que demandou o aumento da oferta de matrículas pela escola. Para que se pudesse ofertar o acesso à educação para a demanda existente na comunidade houve a necessidade de utilizar os espaços destinados ao desenvolvimento de projetos como salas de aula. Não havendo a expansão da infraestrutura da escola para abranger a nova demanda de matrículas não há mais salas específicas para o desenvolvimento dos projetos. Eles passaram a ser desenvolvidos nas próprias salas de aula e, também, em outros espaços como, por exemplo, a quadra de esportes, o saguão do refeitório e os espaços destinados a Educação Infantil de acordo com a disponibilidade dos usos dos mesmos.

Este fato relatado diverge das disposições legais da EITI, que preconizam a adequação da infraestrutura da escola para realização das atividades no tempo expandido. Além disso, a possibilidade da prática docente na escola supracitada foi comprometida, pois a falta de espaço para realização das atividades de EITI foi mencionada pelos sujeitos de pesquisa como uma das dificuldades do seu trabalho em uma perspectiva de EITI.

Neste cenário, perderam-se propostas e isso impactou na concepção dos professores, especificamente em suas crenças em relação à possibilidade da EITI se concretizar nas práticas pedagógicas diárias em coerência com os pressupostos de seus divulgadores. Sendo assim, os achados da pesquisa evidenciam que a transição da escola campo de pesquisa para a EITI foi realizada sem a apresentação de um projeto inovador, não havendo capacitações para os educadores e sem orientações políticas que atendessem as reais necessidades da escola de EITI.

Pela análise dos principais marcos legais da EITI no Brasil e no município de Ponta Grossa, foram observadas disposições a respeito da adequação de

infraestrutura da escola para abranger as especificidades da EITI. No entanto, não se constatou nenhuma disposição a respeito da realização de um processo de transição das escolas regulares para a EITI, como no caso da escola municipal campo da presente pesquisa.

Acredita-se que a falta de uma capacitação e preparação dos recursos humanos no processo de transição da escola regular para a EITI contribui para a dificuldade na prática docente nestas escolas, assim como torna mais difícil que os professores desenvolvam suas práticas fundamentadas em algum pressuposto da EITI.

Como já destacado, na EITI as ações pedagógicas precisam estar vinculadas a uma intencionalidade, uma fundamentação teórica, uma integralidade e uma transversalidade em coerência com o contexto no qual se inserem. Sendo assim, é impreterível que a proposta municipal para a ampliação das escolas de EITI explicita suas concepções a respeito desta oferta educacional e desenvolva ações para a promoção destas concepções no contexto escolar.

Por fim, considerando que esta como todas as pesquisas tem suas limitações, almeja-se que as discussões apresentadas nesta tese possam contribuir no futuro para o desenvolvimento de investigações a respeito da EITI que possam aprimorar a prática docente e promover a universalização da educação com qualidade.

Em suma, os limites da EITI desvelados por meio da concepção dos professores da Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach referem-se, principalmente, a cerca da formação inicial dos docentes que atuam na EITI; da infraestrutura necessária e adequada às atividades de uma escola de EITI; o número insuficiente de professores atuantes; e a escassez de recursos financeiros.

Em relação às possibilidades da EITI apontadas nos discursos dos professores da Escola Municipal Professora Zilá Bernadete Bach, destaca-se: um aprimoramento da articulação da educação básica com as Instituições de Ensino Superior; a abordagem da EITI na formação inicial; e a oferta de formação continuada específica em EITI direcionada especificamente aos professores atuantes nessa modalidade educacional.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Editora Paz e Terra, 1995.

ALENCAR, F. *Google Forms*. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-forms.html>>. Acesso em: 10 abril 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, A; PADILHA, P. R. **Educação Cidadã, Educação Integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetória e tempos de alunos e mestres. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 30-10, mai. 1988.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, jul.-set. 2012, p. 111-123.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 3**. Normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, Brasília, DF, agosto 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)> em: 29 set. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 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, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007/2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe do Programa Mais Educação. Diário Oficial, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção 1, p. 2. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53 de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos artigos. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.ht)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano nacional de Educação e da outras providencias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990.** Estabelece o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.608 de 18 de fevereiro de 1998.** Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) >. Acesso em: 13 set 2018.

BRASIL. **Manual operacional de educação integral.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1113](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 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, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga 162 dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mais Educação:** cartilha caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-cecipe-seb-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-cecipe-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação - Manual passo a passo.** Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação- Rede de Saberes Mais Educação.** Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação: gestão intersetorial no território.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Portaria 867, de 04 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Declaração de Salamanca e ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 4, de 17 de março de 2009**. 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. Brasília, DF, 2009, 18/03/2009. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_2009/res04\\_17032009.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2009/res04_17032009.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2015

BRASIL. **Série Mais Educação**. Educação Integral. Texto referencia para o debate nacional. Brasília, 2009d.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.144 - 10 de out. 2016**. Dispõe sobre o Programa Novo Mais Educação. Brasília: DF, 2016. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>.

BRASIL. Programa Novo Mais Educação. **Portaria MEC nº 1.144/2016**. Plano de Desenvolvimento da Educação. 2017. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: set. 2018.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(em) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília: SECAD, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: SEB, 2010.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil. Bauru: EDUSC, 1999.



CAVALIERE, A. M. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, Rio de Janeiro, 2004a.

CAVALIERE, A. M. **Educação integral**: concepções e práticas na educação fundamental. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004b, Caxambu.

CAVALIERE, A. M. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 91-101, 2006.

CAVALIERE, A. M. **Escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

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

CAVALIERE, A. M. Políticas especiais no ensino fundamental. In: FONTOURA, H. A. (org.). **Políticas públicas, movimentos sociais**: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011.

COELHO, L. M. C. C.; PORTILHO, D. B. Educação integral, tempo integral e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, L. COSTA, M. C. da C. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-99.

COELHO, L. M. C. C.. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 4, p. 121-128, 1996.

COELHO, L. M. C. C.. “História(s) da educação integral”. In: MAURÍCIO, L. V. (org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009.

CRUZ, G. de; CIRINO, R. M. B.; HARACEMIV, S. M. C. Práticas avaliativas na educação integrada em tempo integral: por uma avaliação emancipadora. In: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (org.). **Educação Integral e Integrada**: no contexto da educação à distância. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2015, p. 119-157.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DOURADO, L. F. PNE 2014/2014: avaliações e perspectivas de um plano de Estado. In: DOURADO, L. F. (org.). **Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024**: avaliação e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 09-24.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. Brasília: INEP; MEC, 1969. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=28257](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28257)>. Acesso em: 12 abr. 2019.

ESCOLA municipal infantil profa Zila B. Bach em Ponta Grossa. Disponível em: <<https://guia-parana.escolasecreches.com.br/ensino-regular/ESCOLA-MUNICIPAL-INFANTIL-PROFA-ZILA-B-BACH-ponta-grossa-ponta-grossa-parana-i41386426.htm>>. Acesso em: 10 de abril 2018.

FERREIRA, C. M. P. dos S. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FREIRE, P. R. N. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (org). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42.

GARRIDO, E. PIMENTA. S. G.; MOURA, M. de O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão professor. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 89-112.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1961.

GOOGLE. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Google>> Acesso em: 08 abr. 2019.

KRAMER, S. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (org.) **Infância e produção Cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-24.

LAGE, A. C. P. Verbete: liberalismo no brasil. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_liberalismo.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm)>. Acesso em: 29 set. 2018.

LIMA, E. S.; **Diversidade e aprendizagem**. São Paulo: Editora Sobradinho, 2005.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACIEL, A. C.; GANZELI, Pedro; COSTA, Sinara Almeida (org.). **Sentidos da Educação Integral**: conceitos, programas e implicações na realidade educacional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas. vol. 30, no. 106. p. 303-318. Jan./Apr. 2009.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2007.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. Especial, agosto de 2006, p. 188-204.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda – as diferenças na escola. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 20, p.18-28. Fev-Abr 2002.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais: Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLL, J. (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros temas e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J.. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília: Série Mais Educação, 2011.

MORAES, J. D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 21-39.

MORIYÓN, F. G. (org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NADAL, B. G.; DELGOBO, P. S. Escola de tempo integral: a experiência no município de Ponta Grossa (PR). In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, **Anais...** 2015, p. 20200 – 20215.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 05-18, abr. 2001.

OLIVEIRA, L. G. de. **A formação continuada no âmbito do programa mais educação no município de Mesquita-RJ**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/IPF, 2007.

PARO, V. H. Educação Integral em tempo: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009, p. 13-20.

PEGORER, V. **Educação integral**: um sonho possível e de realização necessária. São Paulo: Textonovo, 2014.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIGNATA, M. I. B.; RABELO, D. Políticas Pedagógicas. In: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (org.) **Educação Integral e Integrada**: no contexto da educação à distância. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2010.

PONTA GROSSA. **Diretrizes curriculares**: ensino fundamental. Secretaria Municipal de Educação (SME): Ponta Grossa, 2015.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Convite para a cerimônia de implantação da primeira escola municipal de Educação em Tempo Integral de Ponta Grossa, 26 de abril de 2012**. Ponta Grossa: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Municipal n. 7.952, de 05 de novembro de 2013**. Decreta implantadas as escolas de Tempo Integral. Ponta Grossa: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

ROBIN, P. **Manifiesto a los partidários de la Educacion Integral**. Barcelona: Pequena Biblioteca Clamvs Scriptorivs, 1981.

RODRIGUES, C. T. O desenvolvimento do pragmatismo segundo Dewey. **Cognitio-Estudos: revista eletrônica de filosofia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 198-203. 2008.

SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade** – o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SAVELI, E. L. **Entrevista com a secretária municipal de educação de Ponta Grossa** [jun. 2014]. Entrevistador: Palloma Santos Delgobo. Ponta Grossa: Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2014. 1 gravador manual. Entrevista concedida para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-57

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. (org.). **Educação brasileira contemporânea**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976. p.174-194.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIMAMURA, E. A liberdade em Locke e Rousseau à luz da teoria de Jurgen Habermas. **Revista de Direito Público**. Londrina, v. 3, n. 2, 2008, p. 17-35.

SIGNIFICADO de MOOC. Disponível em <<https://www.significados.com.br/mooc/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, jul/set. 1962. p.21-33.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**: introdução a administração educacional. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

UBINSKI, J. A. da S.; MEGLHIORATTI, F. A. Ampliação da jornada escolar: a percepção do professor regente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 233-247, jan./jun. 2017.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. (org.); **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 13-34.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO

1. Sexo: F ( ) M ( )

2. Idade:

20 a 30 anos ( ) 30 a 40 anos ( ) 40 a 70 anos ( )

3. Tempo de Experiência na Educação Básica Ensino Fundamental

1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 20 anos ( ) acima de 20 anos ( )

4. Qual sua carga horária de trabalho semanal?

( ) 20 horas

( ) 40 horas

5. Você considera importante a sua permanência na escola em tempo integral (40 horas semanais)?

( ) Sim

( ) Não

Por favor, justifique sua resposta anterior:

6. Você possui graduação (Curso Superior)?

( ) Sim. Qual curso? \_\_\_\_\_

( ) Não

7. Considerando sua docência em uma escola de EITI, você considera que sua graduação contribuiu para tal atuação?

( ) Sim

( ) Não.

Justifique sua resposta.

8. Você possui Pós-Graduação?

( ) sim. Quais (Se for mais que uma, descreva cada uma)? \_\_\_\_\_

( ) não

9. Fez alguma formação (curso de extensão, formação continuada, demais aprimoramentos) e/ou pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado, outros) em EITI?

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não

10. Se você respondeu sim para as duas últimas questões, você considera que a pós-graduação e/ou as demais formações continuadas que realizou contribuíram para sua prática docente atual?

( ) Sim.

( ) Não. Por quê?

11. Na sua opinião, é necessária uma formação específica em EITI para atuar em escolas nessa concepção de ensino?

( ) Sim.

( ) Não.

Justifique sua resposta.

12. Como a formação acadêmica (graduação, pós-graduação e formação continuada) contribuiu para a apreensão da concepção de EITI?

Muito ( ) pouco ( ) não contribui ( )

Por favor, justifique sua resposta:

13. Você acredita que a ampliação do tempo na escola, o que caracteriza a EITI, conseqüentemente amplia a possibilidade do aluno aprender e se desenvolver?

Muito ( ) pouco ( ) nem um pouco ( )

Por favor, justifique sua resposta:

14. Você acredita que a ampliação do tempo na escola, o que caracteriza a EITI, possibilita melhores condições para sua prática docente (o maior tempo com o aluno favorece o seu trabalho)?

Muito ( ) pouco ( ) nem um pouco ( )

Por favor, justifique sua resposta:

15. Na sua opinião, qual é a justificativa para a ampliação do tempo na escola?

16. Na sua opinião, quais as dificuldades para a atuação profissional em uma escola de EITI?

17. Na sua opinião, quais os aspectos positivos de uma EITI (no sentido da escolarização e sua prática docente)?



## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Pesquisa: **EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES DE DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Doutoranda: Joselaine Aparecida Campos

Orientador: Prof. Gilmar de Carvalho Cruz

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UEPG)

Estamos realizando uma pesquisa sobre a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) – concepção e prática docente, em uma escola de ensino fundamental. O objetivo principal repousa em discutir conceitos e práticas docentes, e contribuir para a formação continuada em EITI que se constitui de espaços educativos específicos para atender as reais necessidades dos seus estudantes em tempo expandido.

A pesquisa, de caráter qualitativo, consistirá da utilização de questionário por meio do *Google Forms* e formação continuada em serviço, com 1 (um) encontro mensal, nas sextas-feiras de maio a dezembro (1ª edição). Caso seja necessário seguir com a formação no primeiro semestre de 2019, em função de demanda docente e após acordo com a Direção Geral da Escola, haverá continuação. A presente pesquisa foi protocolada como Proposta de Evento na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais – PROEX, da UEPG, com a Identificação n. 1742.02/2018, que propiciará certificação da formação oferecida às participantes da pesquisa.

A qualquer momento da realização dessa pesquisa qualquer participante ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo ao mesmo. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de tese ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração.

---

**JOSELAINÉ APARECIDA CAMPOS**

Doutoranda

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa – Programa de Pós Graduação  
em Educação

---

**Prof. GILMAR DE CARVALHO  
CRUZ**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa – Programa de Pós  
Graduação em Educação

---

Eu, \_\_\_\_\_,  
assinou o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa: “**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES DE DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes das participantes da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela doutoranda responsável pela pesquisa, ficando uma via com cada uma de nós.

---

Assinatura da participante

---

Doutoranda: Joselaine Aparecida Campos

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrem contato com os responsáveis pela pesquisa:

**e-mail:** jacampos@uepg.br

**Telefone:** (42) 99928-0688

## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL - CONCEPÇÕES DE DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** JOSELAINÉ APARECIDA CAMPOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 12192319.1.0000.0105

**Instituição Proponente:** NUCLEO DE ESTUDOS DE SAUDE PUBLICA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.295.908

**Apresentação do Projeto:**

Este estudo visa apreender as concepções dos docentes sobre a Educação Integral em Tempo Integral no contexto da prática em uma escola de ensino fundamental do município de Ponta Grossa/PR. Para auxiliar a busca deste objetivo foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: delinear o perfil profissional dos docentes que atuam em uma escola pública de Educação Integral em Tempo Integral de Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa/PR; refletir sobre a prática docente destacando as concepções de Educação Integral em Tempo Integral no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental; e, por fim, propor e realizar junto aos docentes no âmbito escolar um tempo e espaço de diálogo e formação em Educação Integral em Tempo Integral condizente com as demandas indicadas pelos próprios docentes, sujeitos de pesquisa. O encaminhamento metodológico utilizado é de caráter qualitativo. O período temporal abrange os anos 1988 a 2019 devido ao fato de que o primeiro documento que se tem referência sobre a EITI é a Constituição de 1988, sendo este o ano de partida, até o ano de 2019 em que serão coletados e analisados os dados da pesquisa. O universo de pesquisa corresponde a Escola Municipal Ensino Infantil Fundamental Professora Zília Bernadete Bach, de Educação Integral em Tempo Integral, localizada no município de Ponta Grossa/PR. Os sujeitos de pesquisa serão os professores do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), desta escola. Os instrumentos de coleta de dados

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

Continuação do Parecer: 3.295.908

correspondem a um questionário, elaborado pela pesquisadora, também serão analisados os documentos federais, estaduais, municipais e da própria escola. Os dados coletados serão analisados a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de gráficos, tabelas e categorias de análise.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Aprender as concepções dos docentes sobre a Educação Integral em Tempo Integral no contexto da prática em uma escola de ensino fundamental do município de Ponta Grossa/PR.

Objetivo Secundário:

Delinear o perfil profissional dos docentes que atuam em uma escola pública de Educação Integral em Tempo Integral de Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa/PR.

Refletir sobre as concepções de Educação Integral em Tempo Integral no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental. Propor e realizar junto aos docentes no âmbito escolar um tempo e espaço de diálogo e formação em Educação Integral em

Tempo Integral condizente com as demandas indicadas pelas próprias docentes participantes da pesquisa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A presente pesquisa envolve riscos mínimos aos participantes, sendo eles: a aplicação do questionário e a realização da formação podem provocar níveis incomuns de constrangimento aos participantes; também pode tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário e ao participar da formação; causar cansaço ou aborrecimento.

Benefícios:

O benefício da participação na presente pesquisa consiste em contribuir para a prática docente e para a área acadêmica da Educação Integral em Tempo Integral. A participação do sujeito não implicará em vantagem financeira.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está bem elaborado, com a metodologia condizente com os objetivos

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória encontram-se corretamente anexado

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.295.908

**Recomendações:**

Não se aplica

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Verificar datas futuras de apresentação de relatórios para não gerar pendências

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1335324.pdf	17/04/2019 19:52:31		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	17/04/2019 19:51:11	JOSELAINE APARECIDA CAMPOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	12/04/2019 12:32:45	JOSELAINE APARECIDA CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTO.pdf	12/04/2019 12:32:14	JOSELAINE APARECIDA CAMPOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	12/04/2019 12:23:56	JOSELAINE APARECIDA CAMPOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PONTA GROSSA, 30 de Abril de 2019

Assinado por:  
**ULISSES COELHO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br