

Tempo integral e educação integral: desafios na aproximação entre paradigma teórico e a prática pedagógica

Full-time school and integral education: challenges in the approach between theoretical paradigm and teaching practice

Euzeni Pedroso Grimm

Universidade Federal de Tocantins (UFT)

Lina Maria Gonçalves

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Resumo: Este trabalho analisa os principais avanços e desafios presentes na política municipal de escolas de tempo integral (ETI) no município de Palmas – TO, implantada a partir de 2007, visando apontar caminhos para a elaboração de ferramentas que impulsionem o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática educativa rumo à educação integral. Adota a abordagem qualitativa e procedimentos da pesquisa documental e de campo, com aplicação da técnica de Grupo Focal (GF) com profissionais de duas ETI. Como principais resultados foram evidenciadas as transformações ocorridas nas escolas e os desafios relacionados a confusões entre o conceito de escola de tempo integral e educação integral. Desafios em relação à adequação da infraestrutura, jornada de trabalho, formação contínua dos profissionais e, especialmente a construção de um currículo adequado à modalidade, que integre as atividades desenvolvidas no turno e contraturno escolar.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral. Políticas Públicas Educacionais. Formação Integral. Currículo Integrado.

Abstract: This paper analyzes the main advances and challenges in the municipal policy of full-time schools (FTEs) in the Tocantins state city of Palmas, implemented since 2007, aiming to find ways for the creation of tools that boost the development and improvement of the educational practice towards integral education. The research adopted a qualitative approach and documentary and field research procedures, with the application of a technique called Focal Group (FG) with professionals from two FTEs. Among the main results are the changes that the schools went through and the challenges related to the confusion between the concept of full-time schools and integral education. Challenges include infrastructure adequacy, working hours, continuing education for professionals and, especially, the construction of a curriculum suitable to the modality, which integrates the activities developed in both shifts of the day.

Keywords: Full-time School. Educational Public Policies. Citizenship. Integral Education. Integrated Curriculum.

Introdução

A rede municipal de ensino de Palmas, Tocantins, no ano de 2019, constituiu-se por 76 unidades de ensino, assim distribuídas: 31 centros municipais de educação infantil; 25 escolas de tempo parcial; 8 escolas de tempo integral adaptadas; 8 escolas de tempo integral padrão e 6 escolas do campo.

Além das escolas urbanas, as seis escolas estabelecidas em áreas rurais “escolas do campo”, são escolas de tempo integral (ETI). Com boas instalações e infraestrutura, também passaram por reformas e adaptações e, ainda, uma escola agroecológica recém inaugurada, com diversos ambientes, que favorecem o desenvolvimento de ações do currículo formal e diversificado, incluindo-se a estas atividades de cultivo, criação, preservação e integração comunidade-escola.

A modalidade ETI foi implantada na rede pública municipal de ensino, a partir do ano de 2007, com a construção de uma escola padrão, projetada com infraestrutura adequada para ofertar as atividades propostas nessa nova modalidade. Posteriormente, foram realizadas adaptações em escolas de oferta em tempo parcial para, também, se tornarem ETI, concomitante à construção de novos prédios escolares.

Na perspectiva descrita, todos os dados, informações, depoimentos e demais evidências coletadas, a partir desse trabalho de pesquisa, pretende-se, não somente expor a realidade atual da política de educação nas escolas de tempo integral na rede pública municipal de ensino de Palmas - TO, mas também, e em especial, contribuir para uma reflexão quanto à “Escola de Tempo Integral e Educação Integral” e servir de referencial para ajustes e mudanças capazes de manter essa ação, como uma política contínua de estado, independente de representações político-partidárias, atingindo seu essencial papel na formação cidadã dos estudantes. Para tal, tem como objetivo geral, analisar a política pública de educação em tempo integral, no município de Palmas, Tocantins, visando explicitar ações de aperfeiçoamento e desenvolvimento da educação integral.

Para tal, foi preciso descrever as diferenças e semelhanças conceituais entre educação integral e escola de tempo integral e os desafios para o desenvolvimento da educação integral. Também se ocupou em identificar, na perspectiva dos docentes, os principais desafios enfrentados no contexto de duas unidades de ensino em tempo integral, da rede municipal de Palmas – TO, sendo uma padrão e outra adaptada.

Metodologia

O presente estudo pautou-se na abordagem qualitativa, que “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa”, em um processo que possibilita “extrair desse convívio os significados visíveis e latentes, que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Foram desenvolvidos grupos focais com os servidores das duas unidades educacionais de tempo integral. Também foi utilizada pesquisa documental (documento normatizador da implantação das ETI, em Palmas; projetos temáticos desenvolvidos nas ETI; currículo escolar e materiais didáticos disponibilizados aos alunos).

Os grupos focais deram voz àqueles que estão, no cotidiano, vivenciando a realidade do trabalho nas ETI, conforme definem Borges e Santos (2005, p.79), aos maiores interessados, cuja escuta nem sempre é feita “[...] ou é feita sob a ótica do outro que não compartilha de suas questões e questionamentos”. A realização dos grupos focais, por ETI e categoria profissional (docente e não docente), desenvolveu-se a partir da pergunta estruturante: “ Ao longo de mais de onze anos da implantação das ETI, no município de Palmas, como os senhores avaliam os processos de implantação e consolidação das ETI, em Palmas? Abordem os avanços e as principais dificuldades enfrentadas, em todos os aspectos, e destaquem o que seria necessário para que esse "tempo integral" favoreça uma "educação integral” .

As respostas foram categorizadas e submetidas à análise qualitativa, com validação das falas tomadas dos relatos dos participantes, a partir do confronto com os resultados de pesquisas correlatas. “Esta é uma forma a garantir a fidedignidade dos resultados encontrados, fugir à ideia de verdade única, mostrando a diversidade de sentidos expressos pelos interlocutores, pelo confronto com outros pontos de vista” (MINAYO, 2001; 2012).

Para a análise, os participantes foram identificados como Participante Docente (PD) ou Participante Administrativo (PAD), acrescido de numeração aleatória, atribuída no início dos grupos focais, e da respectiva unidade escolar. E os dados foram organizados nas seguintes categorias: 1) Educação integral e escola de tempo integral; 2) Educação em tempo ampliado e a jornada de trabalho dos servidores; 3) Educação em tempo ampliado e a infraestrutura escolar; 4) Educação Integral e a formação do professor e, 5) Integração curricular entre o turno e o contraturno.

Resultados e discussão

Sobre a fase de implementação das ETI em Palmas, destacam-se os objetivos constantes do documento norteador da proposta de implantação da escola de tempo, que são:

Implantar, implementar, acompanhar e avaliar a Escola de Tempo Integral na região norte do município de Palmas – Tocantins.

Apontar subsídios para a construção de uma proposta pedagógica em que o currículo do Ensino Fundamental seja concebido de forma integrada e com base na formação integral da criança e do adolescente (PALMAS, 2007, p. 7).

Observou-se uma intencionalidade em fazer do tempo ampliado suporte para o desenvolvimento de uma formação integral dos estudantes. Como proposta de governo, durante os dois mandatos do então gestor do executivo municipal (2005/2008 e 2009/2012), a política de implantação de escolas de tempo integral figurou como uma das principais bandeiras da gestão municipal. Recursos públicos do erário municipal e da união destinados à construção, ampliação, reforma, custeio e recursos humanos foram capitaneados para promover essa política no município de Palmas. Entretanto, os docentes avaliam que ocorreram falhas na implantação da política de escola de tempo integral.

A Secretaria lançou a escola de tempo integral, no começo foi aquele *booomm*. Só que deve haver uma política para trabalhar a parte do ensino, porque a escola tem uma estrutura boa, mas o aluno não tem os resultados esperados. Os gestores precisam vir para o chão da escola e conhecer a realidade. Não se deve só pensar nas avaliações do SAEB, porque trabalhamos os conteúdos e eles vão sair bem (PD8- ETI 1).

Estou na escola desde sua inauguração; essa escola foi implantada como um projeto de governo, naquele momento era um cenário favorável, com verbas federais, tinha um encaminhamento para que a escola acontecesse. Mas desde o início houve uma série de problemas, posso generalizar dizendo que a escola de tempo integral em Palmas ainda não aconteceu, porque ela nunca conseguiu fazer uma educação integral. Já começou com nove horas de aula, uma carga horária excessiva (PD3-ETI 2).

Esses docentes demonstram preocupação com a realização de uma educação integral e reivindicam o apoio da gestão para a concretização da educação integral no município, para além de somente expandir o tempo escolar. Outro docente avalia que as ETI têm assumido um papel assistencialista:

Vejo a escola de tempo integral ainda como uma política assistencialista, os pais não têm onde deixar os filhos, não estão preocupados se os filhos vão progredir, estão preocupados só

com onde deixá-los. Reclamam muito quando tem um feriado ou reunião que os filhos são dispensados mais cedo, a maioria não vem buscar, ficam até o final do dia (PD6- ETI 2).

Ainda outro relato afirma que a ETI consegue “manter o aluno aqui longe das situações de risco, mas não fazemos uma educação integral” (PAD1- ETI 1).

Os participantes expressam o entendimento das diferenças entre escola de tempo integral e educação integral e parecem ressentir-se por não alcançarem a segunda. “A escola de tempo integral não caminha junto com a educação integral, devido às várias fragilidades apontadas como infraestrutura, currículo, formação, principalmente por ser uma escola adaptada” (PDA8- ETI 1). “Na perspectiva dos conceitos, [a educação Integral] ainda é algo para o futuro [...] Ainda falta muito para alcançarmos uma formação integral, há muito para se corrigir” (PD4- ETI 2).

As fragilidades da educação ofertada nas ETI, reveladas nas falas dos profissionais que nelas atuam, são traduzidas muitas vezes em insatisfação ou frustração profissional, pois não há clareza do que se quer atingir e demonstram a necessidade e urgência de atuação da gestão em busca da consolidação da política pública de Educação Integral na rede municipal de ensino. Nesse sentido, a fala de participantes da equipe administrativa corrobora com a concepção dos docentes.

A escola de tempo integral foi pensada e implantada a princípio nesta área, visando ao assistencialismo; era para atender as classes mais necessitadas. Se pensou numa escola de tempo integral, mas há uma diferença entre escola de tempo integral e educação integral. Talvez nós temos uma escola de tempo integral, mas que não fornece educação integral (PAD1- ETI 2).

Minha filha estuda aqui, mas eu como mãe não sou favorável à escola de tempo integral. Os filhos precisam de uma participação maior da família e, para a maioria dos pais, a escola de tempo integral é um abrigo para os filhos. Eles não estão preocupados que os filhos cresçam em conhecimento, que aprendam. Não vejo um bom rendimento nos alunos, eles chegam muito cedo e ficam até tarde, vão muito cansados para casa, a mente não descansa e no dia seguinte a rotina é a mesma (PAD2- ETI 2)

Parece consenso, entre os profissionais, a falta de clareza sobre a definição da finalidade precípua das ETI no município de Palmas. Também se observa que a questão social é recorrente em suas falas. Na visão destes participantes, a ETI foi pensada para ser uma escola mais assistencial, para que os pais pudessem trabalhar e os filhos não ficassem nas ruas. Ademais, o acesso inicial dos alunos se deu a partir da visita nas casas para a conferência das condições da família. Na prática, a ideia era trazer o aluno para permanecer mais tempo na escola, o que não significa necessariamente fornecer uma educação integral, embora o texto do documento de implantação traga em seu bojo atenção especial à formação integral do aluno.

Corroboram com os resultados pesquisas como a de Nunes (2011), para quem a ênfase na educação pública brasileira, atualmente, está voltada à permanência do aluno na escola. Os resultados da pesquisa sobre ETI, realizada por Maurício et al (2009), também se aproximam dos relatos dos participantes dessa pesquisa, ao revelar que a geração de pais dos atuais alunos, em sua maioria, não foi totalmente escolarizada. Desse modo, essa faceta da história sobrecarrega a escola atual com demandas que não foram atendidas no passado. E a concepção assistencialista, de instituição que abriga as crianças e não necessariamente faz sua formação integral, parece angustiar muito os docentes, especialmente os da escola adaptada, que não tem uma estrutura adequada para atender a todas as necessidades decorrentes da permanência dos alunos, por tantas horas diárias.

A escola de tempo integral virou um depósito, os pais reclamam quando há algum feriado, conselho de classe e, até mesmo as férias escolares, com a preocupação de onde deixar os filhos. [...]. Isso também compromete bastante nosso trabalho (PD8- ETI 1).

Assim, o trabalho deixa de ter a perspectiva do ensino-aprendizagem para a formação integral do aluno. E os participantes demonstraram ter entendimento sobre a necessidade de mudanças na política educacional, assim como nas práticas, para a oferta de educação integral nas ETI. Entretanto, na visão dos profissionais, “a escola não consegue atingir esse objetivo, nós estamos conseguindo [oferecer] a escola em tempo integral, manter o aluno aqui longe das situações de risco, mas não fazemos uma educação integral” (PAD1- ETI 1).

A pesquisa de Maurício et al (2009) realizada em quatro Cieps também constatou fatos semelhantes aos descritos pelos participantes na presente pesquisa. Os resultados encontrados dão conta de que, também lá, o aluno vai para a escola de horário integral porque a mãe trabalha e não tem outra alternativa, ou para não ficar exposto aos perigos da rua. “Esta concepção implica o reconhecimento da escola como um depósito, onde a criança fica guardada enquanto a mãe vai trabalhar, para suprir a carência de necessidades objetivas e primárias (MAURÍCIO et al, 2009, p. 23).

As conclusões da pesquisa de Maurício et al (2009) também demonstram inquietudes e fragilidades, resultantes das condições de trabalho - mesmo na ETI Padrão - especialmente por parte dos docentes, pois, sem uma direção claramente definida quanto ao que se pretende da escola de tempo integral e sem a integração família e escola, sentem-se sobrecarregados. Para os profissionais da escola adaptada, a visão de escola de tempo integral também não se distancia dos relatos dos servidores da padrão.

Resta demonstrado, nas falas dos profissionais, certa insatisfação com o trabalho nas escolas de tempo integral, por não conseguirem efetivar a oferta de uma

educação integral aos alunos. Para eles, a escola de tempo integral é uma política pública que foi implantada sem que houvesse um olhar diferenciado e específico da gestão para essa modalidade de ensino. Essa lacuna, ainda não superada segundo eles, dificulta o avanço e as possibilidades de avaliação e correção das deficiências existentes nas rotinas destas escolas, para uma transformação real do ensino ofertado atualmente. Paradoxalmente, o documento de implantação da ETI, no município declara que

nesta unidade de formação integral, um dos pontos-chaves deve ser a participação efetiva da comunidade através de uma gestão democrática, que atue com autonomia e garanta às famílias, aos alunos e à comunidade em geral, um ambiente físico e humano por meio de estruturas e funcionamento adequado que propicie experiências e situações intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos aos bens culturais, esportivos e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz (PALMAS, 2007, p.24).

A dicotomia entre documento oficial e visão dos sujeitos envolvidos pode ser reflexo da forma como a política pública foi implementada, em um modelo *top down* (de cima para baixo). Embora as intenções dos governantes sejam boas, os resultados nem sempre são satisfatórios. Esse modelo é baseado na distinção entre política e administração pois ocorre uma ruptura entre a proposta política e a implementação. Ou seja, esse modelo de implementação da política pública baseia-se na distinção entre “Política e Administração” (WILSON, 1887), na qual os formuladores (políticos) são separados dos implementadores (administração) (SECCHI, 2013).

Sobre esse aspecto, Parente (2018) argumenta que os estudos sobre políticas de educação integral, em tempo integral, podem concentrar-se em níveis mais estratégicos e estruturais da política pública, buscando captar as articulações entre política formulada e política implementada. Este tipo de estudo parece fundamental para possibilitar avanços nos projetos em andamento. No futuro, espera-se que problemas como os detectados deixem de ser tão frequentes.

A articulação entre formulação e implementação das políticas públicas mostra-se indispensável para que a escola de tempo integral possa promover educação integral. De fato, parece que ainda há muita confusão sobre o que seja Educação Integral e Tempo Integral ou Tempo Ampliado. O tempo pode ser um facilitador da Educação Integral, mas aumentar o tempo não implica, necessariamente, a promoção de uma formação integral para os alunos.

Depreende-se dos relatos, documentos e literatura pesquisada que a temática tem sido muito presente nas discussões e agendas políticas, bem como em estudos de diferentes esferas, realizados por pesquisadores e estudiosos da educação. Contudo, Brasil afora, percebe-se o distanciamento entre o que está formulado e o que é

vivenciado no ambiente escolar. O déficit conceitual existente não é restrito ao contexto da presente pesquisa. Cabe lembrar a pesquisa de Gomes (2016) e seus argumentos sobre o longo caminho a ser percorrido para que a educação brasileira cumpra as metas do Plano Nacional de Educação-PNE 2014, especialmente quanto à qualidade do ensino nesse “tempo ampliado” (BRASIL, 2014).

Para tal, assegurar a gestão democrática da escola pública, implantar políticas de formação, valorização e profissionalização docente e garantir infraestrutura adequada nos prédios escolares para atendimento às especificidades da ampliação da jornada escolar são ações fundamentais.

Educação em tempo ampliado e a jornada de trabalho dos servidores

A ampliação da jornada escolar, no caso de Palmas, de nove horas diárias, implica significativas alterações não somente na vida dos alunos e familiares, mas na rotina dos profissionais da educação, inseridos nesta realidade. As falas dos profissionais trouxeram manifestações diversas de consideráveis impactos:

Quero resumir essa resposta, parafraseando uma música dos Beatles que diz “hoje eu não sou nem metade do homem que eu costumava ser”. Depois do tempo integral, no sentido do ser humano mesmo, de preocupar com outro, de ser mais sensível, não sou nem metade do homem que eu era. Me tornei mais calejado, mais duro, porque essa rotina exige muito de nós, temos uma hora de almoço somente, a correria é muito grande. Não tem espaço para florescer ações tendo em vista o cansaço. Não temos tempo para olhar as particularidades do outro como deveríamos. A maioria dos professores não saem da escola no período do almoço em função do tempo curto. Não temos um ambiente para descanso nesse intervalo (PD1- ETI 1).

Outro participante dá um exemplo que justifica sua insatisfação:

Sem contar que nós almoçamos com os alunos, estamos com o prato na mão e ao mesmo tempo cuidando da disciplina, orientando os alunos. Não conseguimos sentar e relaxar para almoçar, pois se fizemos isso perdemos o controle. Voltamos com os alunos para as salas e quando tem o intervalo de uma hora, também não conseguimos descansar, devido ao barulho, não temos um lugar adequado para o descanso. Quando retornamos para a sala já estamos “pilhados”, no final do dia as aulas já não fluem mais tanto em razão do nosso cansaço, como também dos alunos (PD8- ETI 1).

Ainda sobre o acúmulo de responsabilidades e preocupação com a segurança dos alunos nessa jornada diária, especialmente durante o intervalo, outro reitera:

Primamos muito pela segurança dos alunos, nessa uma hora de intervalo, fazemos uma escala para cuidar desses quase 500 alunos, para que nada aconteça. É muito tenso, temos que rezar para que nada aconteça. Não temos esse suporte para cuidar dos alunos (PAD8- ETI 1).

No documento de implantação das ETI há um trecho que trata especificamente do perfil dos profissionais aptos a atuarem nessas escolas, assim definidos.

Os servidores para atuar na unidade escolar “Escola de Tempo Integral” (ETI) da rede pública municipal da Educação e Cultura de Palmas devem ser habilitados de acordo com o cargo, em conformidade com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Os servidores são responsáveis pela condução do processo ensino-aprendizagem, estimulando a reflexão e autonomia do pensamento dos alunos [...] (PALMAS, 2007, p. 30)

O texto ainda evidencia as características destes profissionais.

Todos os servidores da unidade escolar “Escola de Tempo Integral” (ETI) da Rede Pública Municipal de Educação e Cultura de Palmas devem, portanto, ter um espírito investigativo e criativo e perspicácia para selecionar conteúdos e propostas inovadoras a serem implementadas junto aos estudantes do Ensino Fundamental.

Desta forma, no decorrer do processo educativo, os servidores devem refletir sobre sua prática e transformá-la sempre que necessária, bem como ter disponibilidade para os programas de formação continuada promovidas pela unidade escolar e pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Os mesmos devem considerar-se uma pessoa nova na vida dos alunos e provavelmente em um novo ambiente, com novas regras a serem negociadas e estabelecidas (PALMAS, 2007 p. 31).

Mesmo em relação aos profissionais da escola padrão, ainda que estes possuam um espaço físico dotado de melhorias e ambientes inexistentes nas escolas adaptadas, as falas registram problemas semelhantes e igual descontentamento com a rotina escolar estabelecida. “Saímos daqui exaustos todos os dias” (PD1- ETI 2), tendo sua fala complementada por outro participante que se manifesta “Só temos uma hora para dar uma respirada, é muito cansativo para nós e para os alunos também” (PD6- ETI 2).

Parafraseando Oliveira (2012), é perceptível que a política pública de escolas de tempo integral, teoricamente, pressupõe uma escola democrática, cidadã. Entretanto, na prática o que se percebe é uma insatisfação, questionamentos e desencontros com o fazer pedagógico. Essas angústias e insatisfações estão presentes

especialmente nos docentes, ratificadas nas falas apuradas durante a pesquisa. Confrontando com a pesquisa de Oliveira (2012), tais angústias e queixas estão diretamente vinculadas ao desconhecimento quanto ao propósito e alcance dessa política pública. Contudo, são observadas, também, demandas para a gestão escolar em relação à organização do trabalho, assim como uma provável ampliação da equipe de trabalho.

Os dados mostram que a jornada ampliada impactou, favorável ou desfavoravelmente, a todos que nela estão inseridos. Seja como família, que vê nesta uma possibilidade de acolhimento de seus filhos em lugar seguro, seja para os gestores públicos, com a redução dos índices de marginalidade, vulnerabilidade social e estatísticas positivas quanto ao acesso e permanência na escola ou seja para o corpo técnico administrativo das escolas de tempo integral que também teve suas rotinas alteradas, mesmo porque, nas ETI de Palmas em sua maioria, a hora do intervalo é de responsabilidade da equipe administrativa. As falas dos participantes sinalizam que não ocorreu apropriação adequada dessa jornada ampliada na rede municipal de ensino de Palmas. Chamam a atenção, nesse sentido, os seguintes relatos:

Na escola de tempo integral sempre se trabalha em dobro, costume dizer que “escola de tempo integral é para os fortes”. A rotina é muito intensa e as demandas são muitas. Estamos resolvendo o problema dos outros enquanto que as vezes o problema em nossa própria casa se acumula pelo desgaste e falta de tempo para nossas famílias (PAD8- ETI 1).

Não somos só nós que temos que nos adequar à rotina da escola de tempo integral, nossas famílias também precisam se adequar. Na minha casa o almoço é feito seis horas da manhã e eles esquentam quando chegam para almoçar. Impacta a vida da família toda (PAD6- ETI 1).

Outro tópico citado pelos participantes, alusivo à jornada de trabalho, refere-se à modulação da ETI adaptada: “Ainda temos a mesma estrutura de quando ofertávamos o ensino parcial”(PAD2- ETI 1). Em meio ao debate, os profissionais ratificaram a necessidade da designação de mais servidores para o quadro funcional, para compor equipes de apoio e coordenações de áreas não contempladas na modulação atual. “Temos muitas necessidades na escola, principalmente nessa questão da modulação, falta de servidores e, percebemos que isso não é uma prioridade. [E finaliza] Isso compromete o trabalho provocando sobrecarga a toda a equipe” (PAD6- ETI 1).

Os resultados alcançados na presente pesquisa, encontram respaldo em autores como Marques (2017), ao afirmar que são recorrentes as análises que destacam a falta de formação para o trabalho com o tempo integral, além da fragmentação entre os turnos e a falta de adequação da carga horária de trabalho dos profissionais da educação para o tempo integral.

Também corrobora com estes resultados, a pesquisa de Gomes, (2016, p. 149) para quem “o debate sobre a jornada de trabalho de tempo integral para o professor está para além dos limites da vida cotidiana”. A autora ressalta que tal debate “ resulta de lutas, reflexões teóricas e legais dos pesquisadores em educação e dos sindicatos da categoria, entre outros movimentos sociais em defesa da educação pública” (GOMES, 2016, p. 149).

Estes e outros estudos certificam a importância da jornada ampliada para a consolidação de uma educação integral. Nesse cenário, amplia-se também a jornada dos profissionais das escolas de tempo integral; entretanto urge focar não somente no tempo em que o aluno permanece na escola, mas essencialmente o que é feito desse tempo. Um planejamento elaborado de forma colaborativa pode ajudar a identificar as melhores formas para fazê-lo, além de ser fator preponderante para o êxito da política.

Além disso, estes profissionais carecem de uma formação contínua que os capacite para a jornada ampliada e precisam, ainda, estar preparados para os incontáveis desafios dessa realidade. Isso inclui o bem estar físico e psicológico, assim como: salários dignos, ambientes adequados, trabalho pedagógico que contemple as necessidades da rotina escolar e apoio constante de todos os envolvidos (equipe pedagógica, gestores públicos, família, universidades e sociedade).

Na perspectiva do aprimoramento profissional para a superação dos desafios diários, cabe lembrar Maurício et al (2009) que corrobora com os resultados, ao afirmar que neste horário integral é imprescindível que os docentes tenham tempo para reuniões diárias, destinadas ao planejamento de suas atividades, ao estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas, que permitam o aperfeiçoamento de sua visão sobre o trabalho desenvolvido e lhes dêem segurança para o enfrentamento das adversidades cotidianas nas ETI.

Educação em tempo ampliado e a infraestrutura escolar

Nesta categoria, foram consideradas as particularidades da escola padrão, projetada e construída para a finalidade da oferta em tempo integral separadamente da escola adaptada, anteriormente projetada para a oferta do ensino em tempo parcial que, após reforma, passou a ofertar a jornada em tempo integral. A pesquisa reconhece essas duas realidades como elementares para um resultado o mais aproximado possível da prática cotidiana.

As falas dos participantes da ETI adaptada, relativas aos impactos da infraestrutura escolar para o desenvolvimento adequado das ações na escola de tempo integral, indicam que a adaptação das escolas, anteriormente de oferta parcial, não atendem às necessidades requeridas pelo ensino em tempo integral. Nesta ETI

falta auditório, espaços para o desenvolvimento de atividades como artes, dança, teatro e atividades físicas, além da piscina, relevante ao se considerar o clima tropical da cidade. Estas queixas passaram as falas dos profissionais.

A estrutura física influencia demais... A movimentação com os alunos de um local para outro, acaba por tirar a concentração dos alunos, perda de material... Se houvesse local adequado para cada atividade, influenciaria positivamente no aprendizado dos alunos” (PD2- ETI 1).

Relatos como inadequação e insuficiência dos espaços foram evidenciados como causas determinantes das frustrações vinculadas à infraestrutura da escola. Talvez sejam, também, causa de parte da insatisfação com a carga de trabalho. Segundo depoimentos, a falta de espaços adequados impede o melhor aproveitamento do tempo escolar.

Temos um grande problema com o refeitório entre as salas de aula; quando as crianças começam a almoçar por volta de 10:30 até 12h é impossível conseguir trabalhar com o barulho que vem de fora. O professor está ficando doente, a acústica da escola é totalmente insalubre para o professor (PD5- ETI 1).

Hoje as crianças chegam cansadas na escola, dormem em sala de aula, ficam sujas, passam o dia todo, têm educação física, tem o intervalo, elas se sujam muito, não tem banheiro para tomarem banho. Então percebo que eles pensaram numa escola melhor, visando um local onde os pais pudessem deixar os filhos para não ficarem na rua; eu vejo isso como algo bom para o aluno, melhor estar na escola do que na rua, só que eles não pensaram como isso vai acontecer dentro da escola (PD5-ETI 1) .

Depreende-se dos relatos analisados que, embora a escola tenha recebido reformas e adaptações, diversos espaços fundamentais para o desenvolvimento das atividades e o bom andamento das ações, bem como, o número insuficiente de profissionais, são desafios iminentes e que, para a resolução destes, indispensavelmente, reclama-se a ação da gestão municipal.

Não obstante, os relatos dos profissionais da escola padrão, projetada e construída especialmente para acolher a modalidade de tempo integral, embora dotada de uma ampla construção com refeitório, piscina, quadras esportivas, laboratórios, auditório e outros ambientes, próprios à realização das atividades propostas para os alunos tempo integral, possivelmente em razão do tempo decorrido da construção e carência de manutenção constante e adequada, também revelaram desafios relacionados à infraestrutura.

Nesta ETI, para além das questões evidenciadas na ETI adaptada, outros aspectos chamaram a atenção. Dentre eles, os relatos em relação ao número de alunos por turma, apontado pelos docentes como um obstáculo ao ensino de

qualidade. O quantitativo total de alunos, muito acima da capacidade prevista por ocasião da construção do prédio escolar, figura como um agravante à infraestrutura escolar. Sobre a questão acima, relata um participante:

A escola foi mesmo construída para tempo integral e sua capacidade era para 800 alunos, hoje atendemos 1200 alunos. Algumas salas que eram para ser de descanso e outras atividades, foram transformadas em salas de aula para atender às demandas da comunidade. Talvez para 800 alunos as condições seriam melhores (PD7- ETI 2).

Infere-se, das falas dos profissionais da escola padrão e da escola adaptada, que em ambas há problemas de espaço físico e ausência de recursos necessários à melhoria do ensino-aprendizado em relação a ambientes apropriados para alunos e profissionais, durante essa extensa jornada.

Na ETI padrão os problemas são um pouco diferentes: falhas de engenharia na construção do prédio, espaços subutilizados, super lotação das turmas, laboratórios sem condições de uso, falta de ambiente adequado para o descanso dos alunos, perpassaram as falas dos profissionais.

A proposta elaborada pela gestão por ocasião da implantação das ETI, quanto à infraestrutura define: “Essa escola deve ser redimensionada e enriquecida em sua estrutura organizacional com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos, sem perder de vista os ganhos já conquistados” (PALMAS, 2007, p.16). Entretanto, o tempo passou, o número de alunos aumentou consideravelmente e os espaços precisam ser readequados.

Na presente pesquisa, foi possível analisar duas realidades distintas, numa mesma rede de ensino. Os participantes, oriundos destes dois subcontextos, no contexto da pesquisa, apresentam relatos semelhantes, quando o assunto é a relevância da infraestrutura escolar para o desenvolvimento e fortalecimento do ensino em tempo integral. Essa relevância está legitimada pela contribuição de vários autores.

Cavaliere (2014), ao tratar sobre escola pública de tempo integral no Brasil, afirma que as escolas são instituições complexas e uma ETI é ainda mais complexa. Segundo a autora, o Brasil não tem construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral. Portanto, construção e reformas destas escolas é condição primordial a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI. Os estudos de Alencar e Souza, (2016) sobre a concretização da política de educação no Brasil, por sua vez, corroboram com estes resultados. Evidenciam os dilemas e fragilidades a serem superados para a transformação da política pública de educação integral no Brasil.

Segundo os autores, a escola de tempo integral enquanto espaço e tempo de atividades diferenciadas, onde vigora uma proposta educacional assimilacionista, “ao agregar os diferentes num único espaço para integrá-los na cultura padrão, nega suas especificidades e particularidades”. Portanto, a ausência das condições infraestruturais faz com que “a concepção de educação integral se efetive de forma superficial, em condições mínimas e que não potencializam a transformação social e o desenvolvimento do aluno nas diferentes dimensões” (ALENCAR; SOUZA, 2016, p. 264).

Gadotti (2009), também corrobora com os resultados e contribui afirmando que a plataforma do Fórum Mundial de Educação (FME), aprovada em janeiro de 2007, em Nairóbi (Kênia), aponta não só para a necessidade de integralidade e intersetorialidade da educação, mas também para esses aspectos infraestruturais, determinantes da qualidade da educação.

Para que os alunos tenham uma formação multidimensional, coerente com a concepção da integralidade do ensino, faz-se necessário não somente a adequação do tempo, mas também dos espaços. Para tanto, a gestão pública precisa atuar no levantamento das necessidades das escolas da rede, sejam elas padrão ou adaptadas e prover com recursos financeiros os gestores escolares para que possam corrigir as deficiências e alcançar a educação integral, na rede pública municipal de ensino de Palmas.

Educação Integral e a formação do professor

Os docentes participantes desta pesquisa evidenciaram lacunas na formação inicial ou na continuada para atuarem nas ETI. Ao expressar-se sobre a necessidade de formação continuada um participante ressalta o necessário e urgente um

[...] olhar da gestão diferenciado para as escolas e, especialmente, para os profissionais que nelas atuam, no sentido [...] de uma formação docente adequada, com foco no aproveitamento desse tempo ampliado do aluno na escola (PAD1- ETI 2).

Os docentes também consideram que a formação inicial não os habilitou para a formação integral do aluno.

[...] ainda estamos muito distantes, a começar pelas universidades que também não formam os profissionais para uma educação integral. Os professores, em sua grande maioria, não têm essa definição de conceitos de educação integral, muito menos formação (PAD3- ETI 2).

Já em relação à formação continuada,

[...] não fala com nossa realidade, acho que deveríamos ter momentos de encontro dos profissionais, por área de atuação, para fazermos estudos da nossa realidade e trocar experiências para melhorar nossa atuação em sala de aula (PD4- ETI 2).

Entretanto, confirmam: “as formações não surtem efeito [...] Precisamos de coisas práticas que realmente vamos fazer depois em sala” (PD8- ETI 1).

Corroborando com estes relatos, André (2013, p. 48,) em um estudo sobre a formação docente, revelou que em grande parte dos estados e municípios são oferecidas ações de formação docente “na forma de oficinas, palestras, cursos de curta e longa duração, presenciais e a distância, voltados, em geral, para um professor genérico, sem um acompanhamento dos efeitos dessas ações na escola e na sala de aula”. Cabe destacar que a gestão municipal, por ocasião da implantação das ETI em Palmas, ciente das medidas essenciais à formação docente com foco na escola de tempo integral, determinou o desenvolvimento de “um programa especial de formação continuada [pautada] na reflexão sobre a teoria e prática anteriormente adquirida, incorporando a nova prática pedagógica proposta para esta unidade escolar” (PALMAS, 2007, p. 41).

Contudo, os relatos dos profissionais, no decurso da pesquisa, apontam para uma grande lacuna entre o proposto e o cotidiano dessas ETI. A escola do turno dissociada do contraturno prevalece como prática, sem interação com as disciplinas do currículo diversificado para a formação cultural, social, física, moral, para além da cognitiva.

Quanto às disciplinas alusivas ao currículo diversificado, que comumente acontecem no contraturno, ficaram evidenciadas nos relatos dos participantes como uma das fragilidades dessa formação docente, sobretudo na escola adaptada.

A parte diversificada é um problema, não há uma preocupação em que os professores que atuam sejam formados ou faça uma formação para trabalhar na área diversificada. A secretaria envia o professor sem perguntar se ele está apto a ministrar aulas de música, dança, teatro, informática, artes (PD7 – ETI 1).

Os profissionais apontam para a necessidade de uma formação docente adequada à modalidade. Consideram, ainda, indispensável e salutar a definição de um plano de qualificação profissional, pela gestão municipal, para aqueles docentes que buscam, individualmente, melhor qualificação profissional, como especializações, mestrados e doutorados. Eles apresentaram algumas sugestões: (i) “Outra possibilidade viável seria fazer uma formação somente com os professores das escolas de tempo integral” (PD4 - ETI 2); (ii) “Quando um professor passa num mestrado, não tem o apoio da secretaria (PD2 - ETI 2); (iii)” Fiz o mestrado sem conseguir uma única licença (PD3- ETI 2); (iv) “ Não adianta trazer doutores de fora

para fazer palestra, eles não conhecem nossa realidade, isso já aconteceu aqui, mas não nos ajudou” (PD1- ETI 2).

Estas falas demonstram as falhas no aspecto da formação continuada, direcionada aos profissionais das ETI da rede municipal de Palmas e indicam possibilidades de ação para a gestão pública. Nesta lógica, corroboram com os resultados autores como Marques (2017), ao afirmar que todas as atividades relacionadas à apropriação de conhecimentos que o professor realiza podem e devem contribuir para o enriquecimento das ações, desenvolvidas em sua prática diária.

Gadotti (2009, p. 54) cita Paulo Freire, ao defender a formação docente no Brasil. Para ele “para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor”. O autor destaca que é fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão”.

Os estudos de Saviani (2011, p. 10) mostram nuances dessa política ao longo da trajetória histórica, assim como, o cenário atual evidenciado nas pesquisas. O autor destaca a “permanente precariedade das políticas formativas, que não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente”.

Cavaliere (2014) reafirma a necessidade de pensar sobre a necessidade de projetos pedagógicos específicos nas ETI, articulados a um verdadeiro fortalecimento da instituição escolar e de seus profissionais. Para além de uma coleção de atividades oferecidas de forma pontual, faz-se necessária uma articulação entre formação docente e a estruturação de um currículo integrado e integrador. Caso contrário, a ampliação do tempo escolar transforma esse tempo ampliado meramente em tempo para a pacificação e controle dos alunos, com pouca repercussão na qualidade educacional.

Contudo, em busca de uma educação ampla, plena ou integral, parafraseando Teixeira (1997), destaca-se a necessidade de ofertar, a cada indivíduo, sejam alunos ou professores, os meios para participar, plenamente, em conformidade com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da sociedade, assegurando o exercício de sua plena cidadania.

Assim, em termos de ganhos na qualidade do ensino com a adoção da jornada ampliada, demonstrou-se que significativas fragilidades e grandes desafios precisam ser superados. Para além da implantação de escolas de tempo integral, faz-se necessário repensar a política, no contexto das realidades das rotinas escolares, na perspectiva do benefício desse tempo ampliado.

Parece evidente a necessidade de adequar o currículo das ETI, de modo a propiciar a integração de todas as atividades e todos os atores nesse tempo escolar. Aliado a isso, é preciso construir uma proposta de formação docente que atenda as mudanças em curso e a efetividade destas formações como fator essencial de melhoria na qualidade do ensino público nas ETI.

(Des)Integração entre o turno e o contraturno ou por onde caminha o currículo para a educação Integral?

O documento da proposta de implantação das ETI em Palmas, já citado nas categorias anteriores, aborda, também a questão da organização curricular.

A organização curricular dessa escola deve manter o desenvolvimento do currículo do Ensino Fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, de modo a revesti-lo de uma singularidade que ofereça novas oportunidades de aprendizagem e se constitua em uma escola com projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados (PALMAS, 2007, p.16).

Salientado desde a concepção das ETI no município, observa-se a importância e necessidade de um currículo adequado ao fazer pedagógico dessas escolas, para que se construa um ambiente educativo, em toda sua dimensão. Nesta perspectiva de assegurar aos alunos formação, numa concepção que envolva as múltiplas dimensões do ser humano, o documento de implantação das ETI, não se omitiu de propor que

a Escola de Tempo Integral se pautará numa proposta curricular construída coletivamente, cujos núcleos de formação são apreendidos pelos alunos de modo a proporcionar-lhes condições de se apropriarem de seus saberes e experiências em torno da consolidação e potencialização de sua convivência educativa na escola. É nessa perspectiva que a equipe pedagógica da Escola de Tempo Integral propõem-se a construir um currículo como crítica do fazer pedagógico uma vez que concebem como fruto da discussão dos envolvidos no processo de educação escolar, e que o conhecimento assume a tarefa de formar os alunos para enfrentarem os problemas inerentes a formação da nova rede de convivência no mundo moderno (PALMAS, 2007, p.21).

Para fazer Educação Integral é de extrema relevância ter um planejamento coletivo e compartilhado pelos diferentes participantes do processo educativo, para o pleno desenvolvimento do aluno. Os profissionais, no entanto, declaram a ausência deste planejamento respaldado por um currículo integrador de todas as rotinas da escola.

Dentre os principais desafios a serem enfrentados, o que indica ser um grande impasse nestas escolas é a estrutura curricular, os relatos sobre a “escola do

turno e do contraturno” foram constantes durante a realização dos grupo focais. Os docentes afirmam não haver uma interação entre as atividades desenvolvidas no currículo ‘regular’ e na ‘parte diversificada’, onde ocorrem as atividades culturais e esportivas, desvinculadas das demais atividades escolares. Além da falta de integração, parece existir uma dicotomia no currículo praticado no turno e no contraturno escolar.

Durante muito tempo o foco da escola era o contraturno, apresentações culturais e o esporte... E continuou assim, um turno tradicional e o contraturno com atividades teoricamente mais emancipadoras. O aluno vivia uma dupla realidade, ele estava numa escola tradicional porque a maioria dos professores são defensores do ensino tradicional e no contraturno tinha toda uma abertura para que a cultura acontecesse. Ainda hoje não conseguimos fazer um trabalho interdisciplinar, são três realidades diferentes, o turno tradicional, o esporte e a cultura (PD3-ETI 2).

Outros docentes corroboram com esta fala. Pode-se observar nos relatos que a relação turno e contraturno escolar se apresenta como um imenso obstáculo, seja na escola padrão, como na escola adaptada. Percebe-se, nas falas, a desarticulação entre as atividades desenvolvidas no turno regular, planejadas e desenvolvidas pelos professores regentes e as realizadas no contraturno, focadas em atividades artísticas e culturais, dentre outras. É recorrente nos relatos dos educadores a constatação de não há planejamento colaborativo. Alegam, também, que não há um referencial curricular que atenda às singularidades da modalidade educacional.

Parafrazeando Gadotti (2009, p. 98), é preciso considerar o conceito de integralidade como um princípio organizador do currículo escolar, sendo que “numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos”.

Os profissionais das escolas pesquisadas foram enfáticos ao afirmar que ainda não ocorre esta interação entre os turnos. Para eles, o trabalho continua na linha tradicional e citam a falta ou insuficiência da formação docente e orientação pedagógica, como algumas das principais causas do problema. As falas destes participantes trazem à tona uma questão fundamental à concretização de uma educação integral, para além do tempo integral, um currículo escolar próprio para a modalidade. Esse dado indica a organização curricular, como um dos principais desafios para a consolidação da educação Integral nas ETI de Palmas, considerando que este seja construído de forma colaborativa, como proposto pela gestão, à época de sua implantação.

Embora a concretização de uma formação integral, promovida via currículo integrador, figure como um dos objetivos identificados na proposta de implantação da escola de tempo integral, este parece ser atualmente um desafio para a

consolidação dessa primordial política pública. Nesse sentido, os resultados encontrados por Santos e Silva (2017) ao analisarem o projeto para a ETI, em Minas Gerais, também evidenciaram a necessidade de organização curricular, privilegiando o trabalho do contraturno e a matriz curricular do Ensino Regular.

Castro e Lopes (2011, p. 265), em estudo realizado na rede pública estadual de São Paulo, verificaram que não ocorreram alterações significativas na organização do espaço e do tempo, pois “as aulas das disciplinas do currículo básico e das oficinas obedeciam aos moldes de uma aula expositiva tradicional”.

Portanto, identificar a concepção proposta e seguida pela política educacional de escolas de tempo integral no município de Palmas parece ser o caminho natural para a elaboração de um referencial curricular, apto a fazer a integração de todas as ações desenvolvidas pela escola, para que possam interagir nessa construção pedagógica alunos, educadores e sociedade visando promover uma Educação Integral.

Cabe lembrar Cavaliere (2007), Moreira e Candau (2007), Sacristán e Gómez (2009), ao entender que a concepção de educação integral determina a forma como a escola se organiza e estrutura seu currículo. E, mais, todas as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, constituem o currículo.

Diante das falas dos profissionais, confrontadas com o documento de implantação das ETI e corroboradas pela literatura analisada, expõe-se um vazio decorrente da falta de um currículo adequado à realidade destas escolas. Este é um desafio para a gestão municipal, que precisa ser vencido para que seja dada nova orientação, não somente ao fazer pedagógico das escolas como também, à formação continuada dos docentes, estruturada a partir de um currículo norteador das ações. É fundamental assegurar melhor aproveitamento do tempo escolar, rumo à formação de cidadãos críticos, cientes e conscientes de seus direitos e obrigações, capazes de promoverem as transformações necessárias ao mundo atual.

Ao analisar as marcas do pensamento e das ações do educador Anísio Teixeira nos diferentes momentos de sua vida pública, percebe-se, em todos eles, a concepção que trazia consigo de uma educação integral, que estivesse voltada à preparação do sujeito para a vida (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2013). Ao adotar a concepção anisiana, é preciso entender que uma formação integral, cidadã, pressupõe a união de esforços de diferentes instâncias, capazes de assegurar as condições, sejam elas relacionadas à infraestrutura escolar, jornada de trabalho, formação docente ou à organização curricular.

E lembrando Gadotti (2009), para ser uma escola cidadã que forma cidadãos, a ETI precisa ter projeto próprio, precisa planejar-se a médio e a longo prazos, fazer

sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, colocá-los em prática e monitorá-los continuamente. Ou, nas palavras de Cavaliere (2014), uma condição essencial para que se torne “escola cidadã”, passa pela formulação e aperfeiçoamento de modelos de trabalho, que articulem as áreas disciplinares e temáticas, tratadas tanto nas atividades desenvolvidas no turno regular, quanto no contraturno. Essa é uma tarefa a ser desenvolvida, necessariamente, no âmbito das discussões mais aprofundadas sobre currículo.

Do que se pôde extrair na realização deste trabalho, o município de Palmas tem alcançado patamares consideráveis de acesso e permanência dos alunos na rede; entretanto, o tempo ampliado ainda não está relacionado, direta ou indiretamente, à formação integral, destes alunos. Os participantes da pesquisa reivindicam, sobretudo, um currículo adequado às necessidades e especificidades das ETI.

Outra condição fundamental é o aumento do efetivo de professores com a incorporação regular, e não precariamente, de profissionais de diferentes formações, para além dos professores. Faz-se necessária a intencionalidade político-pedagógica na relação professor/aluno/conteúdos de ensino em sala de aula. Além disso, também são imprescindíveis, ações no âmbito da gestão no sentido da organização do trabalho pedagógico, do exercício da docência, da infraestrutura educacional, do financiamento público e das condições materiais e humanas para o desenvolvimento da política em condições de qualidade.

Considerações Finais

Fundamentada pela concepção anisiana das finalidades da política educacional de ampliação da jornada escolar, essa pesquisa analisou a política pública de escolas de tempo integral no município de Palmas, concebendo esse “tempo integral” indispensável, mas não suficiente, para a concretização de uma educação integral, na perspectiva da transformação na educação brasileira.

Os dados revelaram que o município tem alcançado patamares consideráveis de acesso e permanência dos alunos na rede, de democratização do acesso a bens culturais e esportivos, além de outros ganhos como os recursos financeiros geridos pelas próprias escolas, por meio das associações, alimentação de qualidade aos alunos e melhorias dos prédios escolares. Isso não é pouco; entretanto, não é suficiente para que a ampliação do tempo e espaços nas escolas reflita o alcance das metas da educação integral.

Cabe destacar os esforços governamentais para o alcance da meta 6 (seis), do PNE que estabelece, no mínimo, 50% das escolas públicas brasileiras, com jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024. Contudo é preciso que os educadores e os gestores compreendam que o simples alcance da meta não indicará melhorias na

qualidade do ensino da educação pública brasileira. Não basta inserir o tema ETI nas agendas governamentais, ou seja, formular e implantar políticas públicas é vital a ação de acompanhar e avaliar regularmente tais políticas, a fim de identificar as dificuldades e corrigi-las, para que estas possam se efetivar.

Em relação à Jornada de Trabalho de quem atua nas ETI, conclui-se que as mudanças ocorridas parecem não agradar aos profissionais; portanto precisam ser repensadas para reduzir conflitos e contribuir para melhores resultados. Na escola adaptada, o desagrado com a sobrecarga de trabalho mostrou-se mais evidente, o que indica uma relação entre esse quesito e inadequação da infraestrutura escolar, que acaba por impor-lhes muitas responsabilidades extras.

Essas responsabilidades e compromissos educacionais que sobrecarregam os profissionais também foram mencionados por Cavaliere (2002). Parece que essa sobrecarga ocorre, principalmente em decorrência no caráter adotado pela ETI, que neste município, conforme relatos, se configura numa visão assistencialista.

Mesmo na escola padrão, construída, no município de Palmas, para acolher os alunos em tempo integral, no cenário atual a infraestrutura demonstra-se insuficiente para atender ao número de alunos frente às demandas da rotina escolar.

Ademais, a ausência de uma rotina escolar estruturada, integrada e interdisciplinar, dificulta a interação entre os profissionais e a integração dos conteúdos, provocando um desencontro entre o tempo integral e a educação integral, anunciada formalmente nos documentos oficiais. Esse desencontro, também compromete, e é comprometido, pela ocupação e utilização dos espaços, equipamentos e materiais, que certamente em muito podem agregar ao ensino e aprendizagem do aluno, em tempo integral.

Com relação à formação docente, foi possível identificar a presença pontual de ação de formação para os profissionais, ofertada pelo órgão gestor da educação municipal. Todavia, parece que tais formações foram insuficientes ou não consideraram as singularidades existentes nas escolas de tempo integral. A expectativa dos profissionais por uma formação apropriada, apta a subsidiar o trabalho pedagógico, pautada por um currículo próprio para a educação integral, é notória nos seus relatos.

Sem desconsiderar os avanços identificados, em termos de oferta de educação integral com a adoção da jornada ampliada, a pesquisa mostrou significativas fragilidades e desafios a serem superados. Dentre as deficiências explicitadas pelos participantes, destacaram-se a inexistência de um currículo integrado, adequado ao tempo ampliado. Também há um déficit de formação docente, respaldada por este currículo integrado e integrador. Este significaria o

ponto de partida para que o tempo ampliado seja efetivamente empregado para uma formação também ampliada, na perspectiva da integralidade dos sujeitos.

Assim, ficou constatada a necessidade da construção de um referencial curricular, adequado às especificidades do tempo escolar integral, considerando a integração singular que deve haver entre profissionais, áreas e conteúdos desenvolvidos nos dois turnos e destes com os alunos. Sem uma real interação e integração das ações de todos os indivíduos que atuam no universo da escola de tempo integral, não se fará educação integral.

Referências

ALENCAR, A. C.; SOUZA, R. Educação e diversidade: Interfaces e desafios na escola de tempo integral. **Revista Histedbr On-line**, 01 February 2016, Vol.15(66), pp.247-266.

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, v. 29, n. 50, p. 35-49, 2013.

BORGES, C. D.; SANTOS, M. A. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP** - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo Jan.-Jun. 2005, Vol. 6, Nº. 1, pp. 74-80.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014 – Edição Extra.

CASTRO, A. de; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, 2011.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

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

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS FELÍCIO, H. M.; SILVA, C.M.R. Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 51, p. 147-166, 2017.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. Produção de terceiros sobre Paulo Freire: Série Livros, 2009.

GOMES, M. P. **O prescrito e o vivido: Estudo da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia, Goiânia-GO**, 2016.

- MARQUES, G.F.C. **A Formação e o trabalho docente na escola de tempo integral**, Juiz de Fora, 2017.
- MAURÍCIO, L. V. et al. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, p. 26, 2009.
- MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, M.C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva [online]**. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626.
- MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.
- NUNES, G. C. **Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará-Distrito Federal**. Brasília-DF, 2011.
- OLIVEIRA, R. R. de. **Educação Integral: Cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente**, Brasília – DF, 2012.
- PALMAS. **Lei Orgânica do Município de Palmas**, 2008. Disponível em <<http://www.palmas.to.gov.br/media/doc/lei/2806.pdf>> Acesso 20 mai. 2019.
- PALMAS. **Projeto Político Pedagógico Escola Pe. Josimo Moraes Tavares**, 2007. Disponível em: <http://www.palmas.to.gov.br/media/doc/arquivoservico/2007_n%C2%BA_004_PARECER_Dispo%C3%B5e_sobre_o_Credenciamento_Autoriza%C3%A7.pdf> Acesso 20 mai. 2019.
- PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 425, 2018.
- SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.
- SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Congage Learning, 2013
- TEIXEIRA, A. S; **Educação não é privilégio**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.
- TEIXEIRA, A; **Educação Para a Democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- TENÓRIO, A. F.; SCHELBAUER, A.R. **A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira**. Universidade de Maringá, 2013.
- WILSON, W. **The Study of Administration**, Political Science Quarterly (June 1887), reprinted in Frederic C. Mosher, Basic Literature of American Public Administration, 1787-1950. 1981.

Sobre os autoras:

Euzeni Pedroso Grimm é Mestre em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL) pela UFT; Licenciada em História. Servidora do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Palmas-TO, Gestora de convênios na Fundação Cultural de Palmas, desde 2010.

Lina Maria Gonçalves é Professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), colegiado de Pedagogia da Unidade de Divinópolis, MG. Colaboradora no Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins.

Recebido em: 23/05/2020

Aceito em: 12/09/2020