

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

IVÂNIA MIRANDA RODRIGUES CARDOSO

**PROGRAMA ESCOLA INTEGRAL NO AMAZONAS: UM ESTUDO SOBRE A  
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO EM UMA ESCOLA DE MANAUS**

JUIZ DE FORA  
2016

**IVÂNIA MIRANDA RODRIGUES CARDOSO**

**PROGRAMA ESCOLA INTEGRAL NO AMAZONAS: UM ESTUDO SOBRE A  
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO EM UMA ESCOLA DE MANAUS**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à conclusão do Mestrado Profissional em  
Gestão e Avaliação da Educação Pública, da  
Faculdade de Educação da Universidade  
Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

JUIZ DE FORA  
2016

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

IVÂNIA MIRANDA RODRIGUES CARDOSO

### **PROGRAMA ESCOLA INTEGRAL NO AMAZONAS: UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO EM UMA ESCOLA DE MANAUS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação / Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, aprovada em 19/07/2016.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert – orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Arnaldo Lôpo Mont'Alvão Neto - membro externo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Victor Cláudio Paradela Ferreira - membro interno  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 19 de julho de 2016.

Aos meus eternos amores,  
minha filha Emilly e meu filho Obadias.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha família, que sempre me apoiou e esteve ao meu lado em todas as lutas e conquistas.

Ao Cardoso, por seu apoio e pela responsabilidade de ficar com nossos filhos nas semanas presenciais, suprindo minha ausência. Obrigada por ser esse amigo de todas as horas.

Aos assistentes de orientação Priscila Campos Cunha e Wallace Andrioli Guedes, que conduziram sabiamente a escrita, e ao Professor Dr. Luiz Flávio Neubert, cujas orientações auxiliaram na conclusão desta dissertação.

Aos professores e tutores do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelo comprometimento e pela oportunidade de aprendizado e crescimento.

À Secretaria de Estado da Educação do Amazonas e ao Programa de Pós-Graduação Profissional do CAEd/UFJF, pela iniciativa e pelo desenvolvimento profissional e acadêmico que me proporcionaram.

Aos servidores da escola pesquisada, pela receptividade e colaboração.

E a Deus, por propiciar esse momento em minha vida.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser. Mas, graças a Deus, não somos o que éramos.

(Martin Luther King)

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão analisado tem como objetivo investigar as dificuldades enfrentadas por uma escola de tempo integral na organização do tempo escolar. Destacamos as possibilidades de organização desse tempo no cotidiano das práticas educativas docentes, e como a gestão escolar, em suas múltiplas dimensões, pode contribuir para a apropriação qualitativa do tempo educativo. A metodologia adotada envolve uma abordagem qualitativa, com a adoção de um estudo de caso. Foram utilizadas, para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com o gestor, os coordenadores pedagógicos e os professores; análise documental; observação; e revisão bibliográfica. Na discussão teórica, dialogamos com os autores Ana Maria Cavaliere (2003, 2007, 2009, 2010), Vitor Henrique Paro (1988, 2013), Lúcia Velloso Maurício (2014a, 2014b), Heloísa Lück (1996, 2000, 2008, 2009), Moacir Gadotti (2009), José Carlos Libâneo (2012, 2013), Henry Mintzberg (2010), dentre outros, quanto ao posicionamento sobre a escola integral no Brasil e a atuação do gestor escolar. A partir da análise empreendida, o estudo mostra que a escola de tempo integral enfrenta alguns desafios que influenciam diretamente em sua qualidade, tais como: dificuldades na organização do tempo educativo devido a uma matriz curricular extensa, sem as chamadas atividades integradas; descontinuidade do trabalho pedagógico causada principalmente pela rotatividade de profissionais que atuam no programa; ausência de formação continuada para gestores e professores, de forma a atender as demandas formativas do tempo integral. A partir das reflexões sobre este estudo de caso, são propostas ações que podem subsidiar a escola e a Secretaria de Educação do Estado na implementação da escola de tempo integral, de forma a contribuir para a melhoria da educação dos alunos que participam do programa. As proposições do Plano de Ação Educacional (PAE) alcançam a formação continuada para gestores e professores; apontam para uma reconstrução permanente do currículo com o desenvolvimento de projetos e oficinas; indicam um processo seletivo de professores para atuação no programa; incentivam o protagonismo juvenil; e propõem a criação de uma coordenação geral com o objetivo de promover a avaliação e o monitoramento do programa e de seus resultados.

**Palavras-chave:** educação integral. Escola de tempo integral. Ampliação da jornada.

## ABSTRACT

This work was developed for the Professional Master in Management and Education Evaluation (PPGP) of the Public Policy and Education Evaluation Center from the Federal University of Juiz de Fora (CAED / UFJF). The case of management analyzed here aims to investigate the difficulties faced by a full-time school in relation to the organization of time. We highlight the possibilities for organizing this time in the daily educational practice of teachers, and how the school management, in its multiple dimensions, can contribute to the qualitative appropriation of the educational time. We use as methodology the qualitative approach and case study. They are used for data collect some semi-structured interviews with the manager, the coordinators and teachers; document analysis; observation; and literature review. In the theoretical discussion, we dialogue with the authors Ana Maria Cavaliere (2003, 2007, 2009, 2010), Vitor Henrique Paro (1988, 2013), Lúcia Velloso Maurício (2014a, 2014b), Heloísa Lück (1996, 2000, 2008, 2009), Moacir Gadotti (2009), José Carlos Libâneo (2012, 2013), Henry Mintzberg (2010), and others, who discuss the full-time school in Brazil and the role of the school manager. This study shows that the full-time school faces some challenges that influence directly their quality, such as: difficulties related to organization of the educational time due to an extensive curriculum without the so-called integrated activities; the pedagogical work discontinuance mainly caused by the rotation of professionals who work in the program; lack of continuing instruction for managers and teachers in order to meet the instructions demands of full-time. Considering the reflections about this case, we propose actions that may support the school and the State Department of Education on the implementation of full-time school, in order to contribute to improving the education of students who participate on the program. The Educational Action Plan propositions include the continuing instruction for managers and teachers; point to a permanent reconstruction of the curriculum with projects and workshops development; indicate a selection process of teachers to act in the program; encourage youth participation; and propose the creation of an overall coordination in order to promote the program evaluation and monitoring of its results.

**Keywords:** integral education. Full-time school. Working day extension.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AM</b>	Amazonas
<b>CAEd</b>	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
<b>CEE/AM</b>	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
<b>CIEPs</b>	Centros Integrados de Educação Pública
<b>CPD</b>	Centro de Processamentos de Dados
<b>DTDIE</b>	Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais
<b>Fundeb</b>	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>HTP</b>	Horas de Trabalho Pedagógico
<b>Ideb</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>Inep</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>Inse</b>	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PAE</b>	Plano de Ação educacional
<b>PEE</b>	Pano Estadual de Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>Sadeam</b>	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
<b>Seduc</b>	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
<b>Sigeam</b>	Serviço Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
<b>UE</b>	União Européia
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Principais aspectos de uma Gestão Engajada segundo Mintzberg	<b>79</b>
-----------------	--	-----------

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b>	Comparando o aprendizado nos anos iniciais do ensino fundamental em Língua Portuguesa	<b>25</b>
<b>GRÁFICO 2</b>	Comparando o aprendizado nos anos finais do ensino fundamental em Língua Portuguesa	<b>26</b>
<b>GRÁFICO 3</b>	Comparando o aprendizado nos anos iniciais do ensino fundamental em Matemática	<b>26</b>
<b>GRÁFICO 4</b>	Comparando o aprendizado nos anos finais do ensino fundamental em Matemática	<b>27</b>
<b>GRÁFICO 5</b>	Percentual de defasagem idade-série por nível de ensino, em anos recentes, no estado do Amazonas	<b>29</b>
<b>GRÁFICO 6</b>	Taxas de rendimento por etapa escolar da Escola Renascer (2014)	<b>38</b>
<b>GRÁFICO 7</b>	Taxas de rendimento por fase de ensino da Escola Renascer (2014)	<b>38</b>
<b>GRÁFICO 8</b>	Desempenho dos alunos do 9º ano da Escola Renascer na Prova Brasil	<b>40</b>
<b>GRÁFICO 9</b>	Projeção de metas da Escola Renascer	<b>40</b>
<b>GRÁFICO 10</b>	Distorção idade-série - anos finais - Escola Renascer - 2011 a 2013	<b>42</b>
<b>GRÁFICO 11</b>	Distorção idade-série - anos finais - Escola Renascer por fase de ensino	<b>42</b>
<b>GRÁFICO 12</b>	Comparando o aprendizado adequado nos anos finais do ensino fundamental em Língua Portuguesa - escolas regulares e escola integral Renascer	<b>93</b>
<b>GRÁFICO 13</b>	Comparando o aprendizado adequado nos anos finais do ensino fundamental em Matemática em escolas regulares e na escola integral Renascer	<b>94</b>

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b>	Campo de atuação dos coordenadores de área	<b>45</b>
<b>QUADRO 2</b>	Ampliação da jornada escolar europeia e suas características	<b>62</b>
<b>QUADRO 3</b>	Competências do coordenador pedagógico	<b>86</b>
<b>QUADRO 4</b>	Competências do coordenador de áreas	<b>90</b>
<b>QUADRO 5</b>	Síntese das ações propostas	<b>105</b>
<b>QUADRO 6</b>	Resumo das ações interventivas/ comunidades de prática	<b>107</b>
<b>QUADRO 7</b>	Resumo das ações interventivas/formação de gestores	<b>110</b>
<b>QUADRO 8</b>	Cronograma de atividades do projeto	<b>119</b>
<b>QUADRO 9</b>	Resumo das ações interventivas/formação de professores	<b>122</b>
<b>QUADRO 10</b>	Resumo das ações interventivas/lotação de professores	<b>128</b>
<b>QUADRO 11</b>	Resumo das ações interventivas/seleção de professores	<b>129</b>
<b>QUADRO 12</b>	Resumo das ações interventivas/currículo diversificado	<b>130</b>
<b>QUADRO 13</b>	Resumo das ações interventivas/ protagonismo juvenil	<b>133</b>
<b>QUADRO 14</b>	Resumo das ações interventivas/coordenação do programa	<b>134</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Matrículas na rede pública e privada em tempo integral/Amazonas - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio	<b>23</b>
<b>TABELA 2</b>	Escola integral nos municípios do Amazonas	<b>24</b>
<b>TABELA 3</b>	Índice de aprovação, reprovação e abandono em Manaus – AM	<b>28</b>
<b>TABELA 4</b>	Distorção idade-série nos anos iniciais em Manaus – AM	<b>30</b>
<b>TABELA 5</b>	Distorção idade-série nos anos finais em Manaus – AM	<b>30</b>
<b>TABELA 6</b>	Distorção idade-série no ensino médio em Manaus – AM	<b>30</b>
<b>TABELA 7</b>	Taxa de distorção idade-série do ensino fundamental - todas as redes - Amazonas	<b>31</b>
<b>TABELA 8</b>	Taxa de reprovação do ensino fundamental - todas as redes – Amazonas	<b>31</b>
<b>TABELA 9</b>	Taxa de abandono do ensino fundamental - todas as redes – Amazonas	<b>32</b>
<b>TABELA 10</b>	Carga horária do ensino fundamental - anos iniciais	<b>33</b>
<b>TABELA 11</b>	Carga horária do ensino fundamental - anos finais	<b>34</b>
<b>TABELA 12</b>	Carga horária do ensino médio	<b>35</b>
<b>TABELA 13</b>	Taxas de aprovação da escola Renascer/Ideb	<b>41</b>
<b>TABELA 14</b>	Matrículas da Escola Renascer em 2015	<b>44</b>
<b>TABELA 15</b>	Comparando os resultados de escolas regulares com a escola integral/anos finais/ 2013	<b>91</b>
<b>TABELA 16</b>	Comparando o rendimento entre escolas regulares e escola integral / ano 2013	<b>92</b>
<b>TABELA 17</b>	Comparando os resultados da Escola Renascer com outros CETIs/anos finais / Prova Brasil 2013	<b>95</b>
<b>TABELA 18</b>	Comparando os resultados da Escola Renascer com outros ETIs / anos finais / Prova Brasil 2013	<b>97</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 PROGRAMA ESCOLA INTEGRAL E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA RENASCER DO MUNICÍPIO DE MANAUS .....</b>	<b>18</b>
1.1 A educação em tempo integral na legislação educacional brasileira.....	19
1.2 A escola de tempo integral no Amazonas.....	21
1.3 A organização do tempo escolar no Programa Escola de Tempo Integral.....	32
1.4 Resultados educacionais da Escola Renascer .....	36
1.5 Caracterização da Escola Renascer .....	43
<b>2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL .....</b>	<b>50</b>
2.1 Escola ou educação integral: conceitos e discussões .....	51
2.2 Tempos e espaços escolares: configurações próprias para diferentes contextos ....	61
2.3 Aspectos metodológicos da pesquisa .....	64
2.4 Educação integral, tempo e espaço: implicações no cotidiano da Escola Renascer	66
2.5 Organização e gestão da escola .....	77
2.6 Análise comparativa da Escola Renascer: possíveis conclusões.....	91
<b>3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL .....</b>	<b>100</b>
3.1. Análise propositiva .....	101
3.2 Descrição das ações propostas .....	105
3.2.1 Ação 1: criação de comunidades de prática .....	106
3.2.2 Ação 2: formação continuada de gestores escolares .....	108
3.2.3 Ação 3: formação continuada de professores envolvendo as orientações e a dinâmica do Projeto Escola de Tempo Integral .....	122
3.2.4 Ação 4: fixar uma jornada docente compatível com a proposta de organização de tempo escolar ampliado .....	127
3.2.5 Ação 5: realizar uma seleção de professores com perfil adequado para trabalhar com o projeto .....	129
3.2.6 Ação 6: currículo com atividades diversificadas .....	130
3.2.7 Ação 7: Protagonismo Juvenil .....	131
3.2.8 Ação 8: criação de uma coordenação do programa.....	133
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>
<b>Apêndice A – Roteiro para Observação .....</b>	<b>143</b>
<b>Apêndice B - Roteiro para entrevista com o diretor escolar .....</b>	<b>144</b>
<b>Apêndice C - Roteiro para entrevista com o coordenador pedagógico .....</b>	<b>145</b>
<b>Apêndice D - Roteiro para entrevista com os professores .....</b>	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo investigar as dificuldades enfrentadas por uma escola de tempo integral na organização do tempo escolar. Pretendemos destacar as possibilidades de organização desse tempo no cotidiano das práticas educativas docentes, e como a gestão escolar, em suas múltiplas dimensões, pode contribuir para a apropriação qualitativa do tempo educativo. Para a realização desta pesquisa, investigamos uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Conforme acreditamos, este estudo poderá contribuir para com o desenvolvimento da proposta de educação integral na escola estudada, auxiliar na construção de uma educação de qualidade, bem como propor um plano de ação para a superação das dificuldades identificadas.

De acordo com Parente (2006), os tempos escolares são construções históricas, sociais e culturais. Isso significa entendê-los em sua complexidade e dialeticidade; significa, ainda, compreender os sujeitos da educação como seres históricos, sociais e culturais, imersos em um processo de construção para a criação de novos tempos escolares, pluralizando culturas, valores, concepções e olhares. Sendo os sujeitos plurais, devem também ser plurais as práticas e os tempos escolares. Nesse sentido, a escola pública deve assegurar que os tempos escolares sejam construídos por meio de um olhar mais atento aos sujeitos das práticas educativas.

Segundo Cavaliere (2007), a ampliação do tempo escolar por meio da implantação de propostas de escola integral tem sido crescente nas redes públicas de ensino no Brasil. Com a ampliação do tempo na escola pública, cresceu também a preocupação em relação à organização desse tempo, que sofre influência dos valores, interesses, concepções, e olhares de seus sujeitos.

O interesse em desenvolver esta pesquisa partiu da experiência profissional da pesquisadora, que atua, desde 2013, como gestora em uma escola estadual de tempo integral do município de Manaus. Nesse contexto, foi possível perceber os desafios na organização do tempo escolar dos alunos e dos professores, devido à ampliação da jornada.

Os desafios percebidos ficam evidentes na forma como as atividades são desenvolvidas na escola. A proposta é que essas atividades não representem apenas mais um acúmulo de trabalho, e sim uma oportunidade de ressignificar as situações de aprendizagem.

O contato direto da pesquisadora com docentes que atuam no programa levou à percepção de que é aparente a desmotivação de muitos, por conta da carga horária, i.e., devido às disciplinas serem ampliadas com o intuito de atender a uma jornada de sete horas diárias.

Portanto, espera-se que os aspectos relacionados ao tempo escolar sejam repensados, de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento global do aluno.

Diante desse desafio, existe uma preocupação com a apropriação qualitativa do tempo educativo nessas escolas, evidenciando que as horas que o aluno está nela devem se constituir em aprendizagens significativas adquiridas através de experiências relevantes.

Considera-se, para a compreensão do conceito, que aprendizagem significativa é aquela em que o aluno aprende a partir do que já sabe (MOREIRA, 2012). Portanto, é a estrutura cognitiva prévia, ou seja, os conhecimentos prévios hierarquicamente organizados, que são a principal variável a influenciar na aprendizagem significativa de novos conhecimentos pelos estudantes. Dessa forma, a escola deve levar em conta as experiências trazidas pelos alunos e, a partir desse conhecimento, organizar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Essa teoria, originalmente proposta por David Ausubel (1980, 2003), ocupa-se mais da aquisição significativa de um corpo organizado de conhecimentos em situação formal de ensino e aprendizagem do que apenas com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

As categorias de organização do tempo escolar são diferentes e dependem de cada sistema de ensino e de suas redes. A ampliação da jornada escolar no Brasil tem uma característica peculiar: a oferta de atividades organizadas pela escola e financiadas pelo Estado. Essas atividades podem acontecer também em outros espaços, inclusive em parceria com outros órgãos (MAURÍCIO, 2014a).

Visando a um debate amplo sobre a organização das escolas de tempo integral, foi realizada, em março de 2016, uma discussão sobre a Proposta Pedagógica das Escolas em Tempo Integral em todas as escolas da capital que funcionam com jornada ampliada. A organização do processo foi de responsabilidade do gestor escolar, o qual deveria reunir sua equipe pedagógica e realizar um amplo debate sobre a proposta vigente. A partir dessa discussão, foi construído um relatório por cada escola, dando enfoque a itens da proposta que devem ser revisados e reelaborados pela Secretaria de Educação.

Um dos questionamentos apresentados pelos docentes da escola administrada pela pesquisadora foi em relação à carga horária ampliada das disciplinas, o que não permitia que atividades extracurriculares (culturais, artísticas, esportivas, línguas) fossem desenvolvidas na escola. Os professores sentem-se sobrecarregados ao ter que desenvolver, dentro de seu componente curricular, atividades diversificadas que contemplem a educação integral do aluno. A organização dessas atividades requer um planejamento intenso e um trabalho interdisciplinar que contribuam para o desenvolvimento pleno do educando.

Para efetivar este estudo sobre a organização do tempo escolar, buscamos analisar e descrever o cotidiano de uma escola que funciona em tempo integral, buscando captar suas possibilidades e limitações. Para uma melhor compreensão do contexto da pesquisa, apresentamos, a seguir, uma breve descrição da instituição.

A Escola Estadual de Tempo Integral “Renascer”<sup>1</sup> está localizada na Zona Leste do Município de Manaus, em uma área de difícil acesso para o transporte coletivo. Escolhemos esta unidade escolar, entre tantas outras, pelo fato de estar localizada em um bairro carente da cidade, de vulnerabilidade social, e por atender diferentes níveis de ensino. Os diferentes níveis de ensino acabam interferindo na organização escolar, dificultando a realização de atividades diversificadas para cada etapa e a utilização dos espaços.

Assim, surge a pergunta que norteia a análise deste caso de gestão, bem como o define: quais são as dificuldades enfrentadas pela Escola Renascer na organização do tempo educativo?

Este trabalho tem como objetivo analítico investigar quais são as dificuldades encontradas por uma escola de tempo integral que atende ao ensino fundamental e ao ensino médio, localizada no município de Manaus, em relação à organização do tempo escolar. Como objetivo propositivo, buscamos apontar que atividades poderiam ser agregadas para expandir as competências dos educandos, tornando a escola mais interessante e com melhores resultados, e o que é necessário para que as atividades sejam viabilizadas e contribuam para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e para a apropriação qualitativa do tempo educativo.

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo é de abordagem qualitativa, com a adoção do estudo de caso. A observação, a análise documental e a realização de entrevistas com o gestor, com os coordenadores pedagógicos e com os professores foram utilizadas para a coleta de dados. Em relação à obtenção de informações e de dados para a pesquisa, foram realizadas visitas no ambiente escolar. O objetivo da observação *in loco* é conhecer a realidade da escola na prática, e problematizar as dificuldades e divergências que impedem ou dificultam a organização do tempo escolar em uma educação integrada.

Também foram analisados alguns documentos da escola, como as atas de reuniões e os resultados mensurados pelas avaliações externas, através do portal QEdu. Para a análise da organização das atividades e do desenvolvimento do programa na escola, foi consultada a

---

<sup>1</sup> “Renascer” é um nome fictício atribuído à escola pesquisada, a fim de garantir o anonimato da instituição e dos participantes.

Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Estado do Amazonas, que direciona o funcionamento do programa.

Dessa forma, este estudo estrutura-se da seguinte maneira: o Capítulo 1 constitui a apresentação do caso, e foi organizado em seções que abordam as bases legais da proposta de educação em tempo integral no país, as orientações do Projeto Escola de Tempo Integral no estado do Amazonas, a realidade escolar estudada, e os dados coletados referentes ao diagnóstico do estudo de caso.

No Capítulo 2, discutimos, a partir das teorias e de reflexões de autores como Ana Maria Cavaliere (2003, 2007, 2009, 2010), Vitor Henrique Paro (1988, 2013), Lúcia Velloso Maurício (2014a, 2014b), Moacir Gadotti (2009), José Carlos Libâneo (2012, 2013), dentre outros, o posicionamento sobre a escola integral no Brasil. Com Heloísa Lück (1996, 2000, 2008, 2009) e Henry Mintzberg (2010), refletimos sobre o papel do gestor escolar.

Dessa forma, o Capítulo 2 se organiza da seguinte maneira: na primeira seção, são abordadas algumas considerações sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral, buscando a compreensão quanto ao seu surgimento, aos conceitos que lhe foram atribuídos, e aos argumentos dos defensores e críticos desse projeto. O enfoque principal é a ampliação do tempo do aluno na escola e a organização desse tempo nos espaços escolares. Na segunda seção, buscamos descrever as diferentes bases a partir das quais se consolidam as propostas de ampliação da jornada escolar na Europa e no Brasil. São evidenciadas, então, algumas características brasileiras que limitam a configuração dos sistemas de ensino, tais como a profunda desigualdade social e a distribuição irregular de vagas nas escolas. Na terceira seção, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa. Na quarta seção, por sua vez, buscamos relacionar educação integral, tempo e espaços educativos e suas implicações no cotidiano da escola. Na quinta seção, propomos uma reflexão sobre a importância do gestor escolar como agente que pode contribuir para a apropriação qualitativa do tempo educativo na escola de tempo integral, assumindo espaços de produção de soluções adequadas às especificidades dos diferentes públicos atendidos. Nesse sentido, buscamos compreender alguns aspectos internos à escola e à sua gestão e, ainda, aspectos extraescolares, que são fatores influenciadores do sucesso ou insucesso de uma política pública, evidenciando o papel do gestor como fundamental para o alcance de bons resultados. Na sexta e última seção, realizamos uma análise comparativa da escola de tempo integral Renascer e de escolas de jornada regular e ampliada, com características semelhantes.

O terceiro e último capítulo apresenta uma proposta de intervenção na escola estudada. Dessa forma, esperamos ser possível apontar alternativas, soluções e sugestões de aperfeiçoamento na forma de um Plano de Ação Educacional - PAE.

## **1. PROGRAMA ESCOLA INTEGRAL E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA RENASCER DO MUNICÍPIO DE MANAUS**

O Programa Escola Integral, implementado em 2002 pela Secretaria de Educação do Amazonas, é uma proposta de ampliação da jornada educativa que visa a contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Oportuniza o desenvolvimento das capacidades, habilidades e potencialidades escolares dos educandos, de forma a contribuir para uma melhor distribuição das oportunidades de acesso ao acervo cultural, científico e tecnológico, produzido historicamente, constituindo-se, assim, em um instrumento importante de equidade e justiça social.

Este primeiro capítulo tem como objetivo apresentar e descrever o caso de gestão em estudo, abordando as bases legais que sinalizam a ampliação progressiva do período de permanência do aluno na escola. Dessa forma, o capítulo foi subdividido em cinco seções. A primeira seção apresenta as importantes contribuições da legislação para a área educacional, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, a proposta do novo Plano Nacional de Educação e a Portaria Interministerial nº 17, que institui o Programa Mais Educação, possibilitando a ampliação da jornada em várias escolas públicas no Brasil.

Na segunda seção, falamos da trajetória da educação integral no estado de Amazonas, apresentando sua primeira experiência de implantação de escolas de tempo integral no ensino médio, no ano de 2002, e uma análise dos resultados do estado a partir da Prova Brasil do ano de 2013. Na terceira seção, descrevemos a organização do tempo escolar no Programa Escola de Tempo Integral, com base na Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral do Amazonas e na Matriz Curricular instituída a partir de 2015 pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas - CEE/AM.

Na seção quatro, por sua vez, descrevemos a escola analisada, sua infraestrutura e equipes de profissionais que nela atuam. Apresentamos, também, uma análise de suas taxas de rendimento escolar baseada nos resultados da avaliação de desempenho. Na quinta e última seção, evidenciamos os elementos críticos que caracterizam o caso de gestão apresentado.

## 1.1 A educação em tempo integral na legislação educacional brasileira

O tema “educação integral” volta ao debate público depois de alguns anos, sendo compreendido como “[...] um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (GOUVEIA, 2006, p. 84). Experiências e análises sobre o tema estão ocorrendo em diferentes partes do Brasil.

De acordo com Silva (2013), todo esforço pela educação integral que vem sendo observado no Brasil encontra sustentação legal e inteira correspondência com os valores fundamentais de cidadania e de formação em nível escolar, ao se propor uma nova relação com os diferentes tipos de saberes que crianças e jovens podem adquirir e vivenciar em sua formação. É neste cenário político e institucional de convergência entre marco legal, seus fundamentos valorativos e as diversas possibilidades de oferta de educação que ressurge com força a proposição da educação integral como política nacional, manifesta em ações concretas protagonizadas pelas diversas instâncias de governo e entidades da sociedade civil.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 34, encontra-se a indicação de ampliação progressiva do período de permanência na escola, e aos sistemas de ensino é atribuída a responsabilidade pela implementação dessa política.

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) no decênio 2001/2010, representou um avanço com relação ao texto da LDB (Lei nº 9.394/96) ao citar a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e da educação infantil. Além disso, apresenta como uma de suas metas a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de pelo menos sete horas diárias.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar como uma de suas principais diretrizes:

[...] 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 (PNE, 2001).

A proposta do novo Plano Nacional de Educação<sup>2</sup> (PNE, 2011-2020) prevê que metade das escolas públicas brasileiras deve oferecer a educação integral aos seus alunos por

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/programas-metas>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

meio da ampliação da jornada. De acordo com o PNE, o poder público deve, ao final da vigência do plano,

**Meta 6:** Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica.

**6.1.** Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

**6.2.** Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, o programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (PNE, 2010).

No entanto, foi somente em 2007, com o advento da Portaria Interministerial nº 17 e, posteriormente, com o Decreto Presidencial nº 7.083/2010, que o governo federal assumiu uma política indutora, focando na implantação da educação integral nas escolas públicas brasileiras, com o objetivo principal de garantir a aprendizagem de todos os alunos.

A ampliação da jornada escolar, por meio do Programa Mais Educação<sup>3</sup>, ao colocar em questão o tempo de permanência dos alunos sob responsabilidade da escola, dentro ou fora dela, não destaca mais o tempo para o ensino, e sim o tempo para a aprendizagem. Dessa forma, as características de uma escola de tempo integral devem ser pautadas em uma proposta multidisciplinar, que ofereça aos estudantes condições necessárias para seu desenvolvimento pleno.

A proposta de ampliação da jornada escolar se apresenta como uma alternativa para enfrentar os problemas da repetência e do abandono escolar em nossas escolas públicas, e também como uma forma de prevenção de problemas sociais. Dependendo do projeto governamental, a dimensão política ou a preocupação social podem sobrepujar o caráter pedagógico do projeto educacional.

De acordo com Paro (2013, p. 17),

(...) os projetos de escola pública de tempo integral parecem constituir tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

políticas sociais – a da educação e a da promoção social. No primeiro caso, os projetos apresentam-se como alternativas para enfrentar os sérios problemas de fracasso escolar que percorrem a rede pública de ensino de ponta a ponta, mantendo elevados os índices de evasão e repetência. No segundo, eles constituem busca de soluções para o problema de abandono real ou latente de crianças e adolescentes e em alternativas de prevenção da delinquência (PARO, 2013, p. 17).

Analisando as palavras de Paro (2013), pode-se dizer que as escolas de tempo integral fazem parte de um conjunto de políticas públicas que visam à diminuição das desigualdades sociais brasileiras. São percebidas, portanto, como um novo lugar para a implementação de políticas que articulam uma dimensão assistencial. Dessa forma, torna-se evidente a preocupação do poder público em minimizar as diferenças sociais e os índices de evasão e repetência em nossa sociedade, através da ampliação da jornada escolar.

A ampliação das escolas em tempo integral tem sua base legal instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, em seu artigo 34, que prevê o “[...] aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. O Novo Plano Nacional de Educação<sup>4</sup> (PNE) defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar como suas principais diretrizes, e propõe, ainda, na Meta 6, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.

## **1.2 A escola de tempo integral no Amazonas**

O estado do Amazonas iniciou sua experiência com escolas de tempo integral em 2002, ao implantar dois projetos-piloto, no município de Manaus, nas escolas Marcantônio Villaça e Petrônio Portela, pertencentes à rede estadual de educação. Diferentemente de muitos municípios que priorizaram a educação integral nos anos iniciais do ensino fundamental, a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas ousou ao iniciar suas discussões sobre o tema a partir do ensino médio. A proposta pedagógica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral do Estado do Amazonas aponta este caminho:

[...] A Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, com o compromisso de melhorar o nível de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, assegurou a ampliação da jornada escolar não só para o ensino

---

<sup>4</sup>Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/programas-metas>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

fundamental, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96, Art. 34) e o Plano Nacional de Educação (Lei 10. 172/01), mas estendeu também para o ensino médio. Com isso, consolida políticas públicas de crescimento dos índices de desenvolvimento da educação no Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2011, p. 12).

De acordo com Lomonaco (2013), os desafios encontrados pelas escolas do Amazonas não foram poucos. Cientes das particularidades do ensino médio (altos índices de abandono escolar e assuntos relacionados ao mercado de trabalho), mostrava-se necessário motivar os jovens a prosseguirem com a trajetória de estudos, agora em período integral.

A solução encontrada pela Escola Estadual Marcantônio Villaça foi readequar a matriz curricular e envolver ativamente os jovens em projetos de iniciação científica, nos quais a curiosidade de descobrir o mundo é constantemente aguçada. Todas as semanas, jovens pertencentes ao primeiro, segundo e terceiro anos passaram a se agrupar, conforme seus interesses, em projetos de iniciação científica que seriam desenvolvidos ao longo do ano, com o apoio de um professor. Estudantes das mais diferentes idades começaram a trabalhar juntos, partilhar saberes e buscar respostas para seus questionamentos. Dessa forma, os professores introduzem os alunos em um universo diferente ao auxiliá-los a escrever artigos científicos, realizar fichamentos das leituras e elaborar planos de pesquisa.

O projeto é desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, que possuía, no ano de 2015, trinta e três escolas de tempo integral em pleno funcionamento no estado. O objetivo de oferecer uma formação em tempo integral aos seus estudantes foi também impulsionado pelos marcos legais que atribuem aos sistemas de ensino a responsabilidade pela implementação dessa política.

[...] Com o objetivo de oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com as áreas de conhecimento e saberes necessários à vida, é que se propõe no estado do Amazonas a implantação de escolas estaduais de tempo integral em consonância com os marcos legais e com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96, art. 81, Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 3268/08 que aprova o Plano Estadual de Educação - PEE (AMAZONAS, 2011, p. 8).

Vale destacar, porém, que o simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, tampouco favorece o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos; assim, não quer dizer, necessariamente, mais aprendizagem, o que torna ainda mais importante à escola refletir sobre as diferentes dimensões da educação integral. Por essa razão, o estado do Amazonas propõe uma jornada

ampliada que garanta não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o sucesso escolar dos alunos.

[...] A natureza fundamental dessa proposta não é só a extensão escolar, mas o acesso, a permanência e o sucesso da criança, do adolescente e do jovem nas escolas públicas estaduais, e também a melhoria da aprendizagem. Quanto mais tempo o estudante permanecer na escola, mais longa será a sua exposição a conteúdos didáticos que aprofundarão sua formação. Os estudantes terão assistência integral em suas necessidades educacionais para o desenvolvimento do aprendizado escolar (AMAZONAS, 2011, p. 10).

Com base nos dados apresentados na Tabela 1, a seguir, pode-se observar que o atendimento em tempo integral no estado do Amazonas aponta uma evolução de 3,5% em relação ao ano de 2012. Porém, para que se cumpra a meta estipulada no PNE, é imprescindível a implementação de políticas educacionais de ampliação da jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias, nas diversas redes públicas de ensino. Isso representa um aumento de 39,1% em matrículas de tempo integral, utilizando-se, quando possível, espaços físicos além dos existentes nas redes públicas de ensino.

**Tabela 1 - Matrículas na rede pública e privada em tempo integral / Amazonas - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**

ANO	TODAS AS REDES (pública e privada)	
	PERCENTUAL	TOTAL DE MATRÍCULAS
2011	8,5%	89.513
2012	7,4%	79.574
2013	10,9%	116.560

Fonte: elaborado pela autora com base em dados do Inep (2013).

No presente ano, de 2016, o estado do Amazonas possui 54 (cinquenta e quatro) escolas funcionando em tempo integral. Do universo de escolas que atendem no estado em tempo integral, 31 funcionam na capital e 23 no interior, conforme o quadro a seguir:

**Tabela 2 - Escola integral nos municípios do Amazonas**

<b>MUNICÍPIOS DO AMAZONAS</b>	<b>QUANTIDADE DE ESCOLAS</b>
Anori	01
Boca do Acre	02
Carauari	03
Envira	01
Humaitá	01
Iranduba	01
Itamarati	01
Itapiranga	01
Japurá	01
Lábrea	01
Manaus	31
Maués	01
Nhamundá	01
Novo Airão	03
Novo Aripuanã	01
Parintins	01
Santa Isabel do Rio Negro	01
São Sebastião do Uatumã	01
Urucará	01
<b>Total</b>	<b>54</b>

Fonte: SEDUC/DPGF/SIGEAM/GEPES

O atendimento em tempo integral oportuniza ao aluno orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e culturais, bem como alimentação adequada, com no mínimo três refeições diárias. É um avanço significativo no sentido de diminuir as desigualdades sociais e os índices elevados de repetência e abandono, democratizando as oportunidades de aprendizagem.

De acordo com Cavaliere (2007, p. 1021), a ampliação do tempo diário na escola tem sido apresentada como uma aposta para a diminuição das diferenças entre os sistemas de prestígio e os sistemas desprestigiados, entre os alunos com forte capital cultural e os oriundos de famílias com baixo capital cultural. Partindo desse pressuposto, percebe-se que o aumento do tempo diário poderá contribuir para a melhoria da aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, ganha força a ideia de que o aumento do tempo diário escolar é condição para a melhoria do ensino e para a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos.

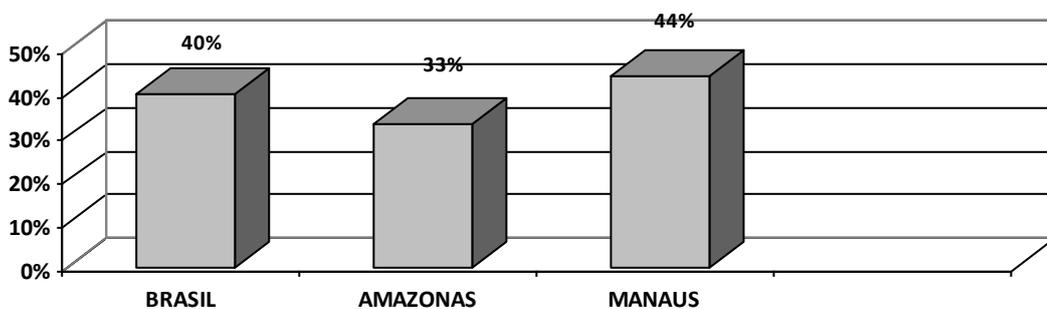
De acordo com informações divulgadas pelo Observatório do PNE (2010), foram considerados os seguintes itens como o básico de infraestrutura escolar para o

desenvolvimento de uma educação integral: refeitório, banheiros dentro do prédio, cozinha, laboratório de informática, biblioteca ou sala de leitura, quadra poliesportiva, laboratório de ciências e auditório.

Como aponta Borges (2012), a estrutura física e espacial é um fator importante para o sucesso do funcionamento da escola em tempo integral, considerando que a variedade e a quantidade de atividades exigem mais salas de aula e espaços apropriados. Contudo, não é o primeiro fator para a concretização da educação integral. Essa depende, primeiramente, de profissionais preparados, qualificados e comprometidos, e de uma estrutura física básica que atenda às especificidades de uma instituição que funcione em tempo integral.

Democratizar as oportunidades de aprendizado é fator primordial para a educação brasileira; no entanto, oferecer um ensino de qualidade para todos tem sido um desafio à escola pública. Considerando essa questão, nos gráficos que se seguem, apresentamos uma comparação do aprendizado nas etapas da educação básica a partir dos resultados da Prova Brasil de 2013. Pode-se perceber, assim, que ainda há muito que se melhorar para a apropriação qualitativa da aprendizagem nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

### **Gráfico 1- Comparando o aprendizado nos anos iniciais do ensino fundamental em Língua Portuguesa**

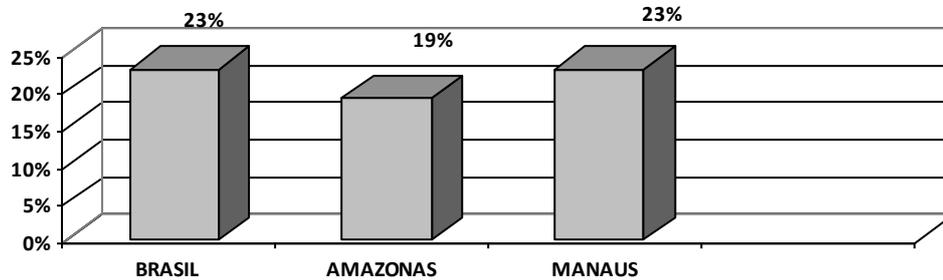


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep - Prova Brasil (2013).

Em Manaus, apenas 44% dos alunos da rede pública de ensino desenvolveram adequadamente as competências de leitura e interpretação de textos até o 5º ano. Dos 31.261 alunos matriculados nos anos iniciais, 13.568 demonstraram o aprendizado adequado. O Brasil apresentou 40%, e o Amazonas teve 33% nesta disciplina.

O gráfico mostra que Manaus teve um índice de aproveitamento mais elevado do que o estado do Amazonas e do que a média brasileira.

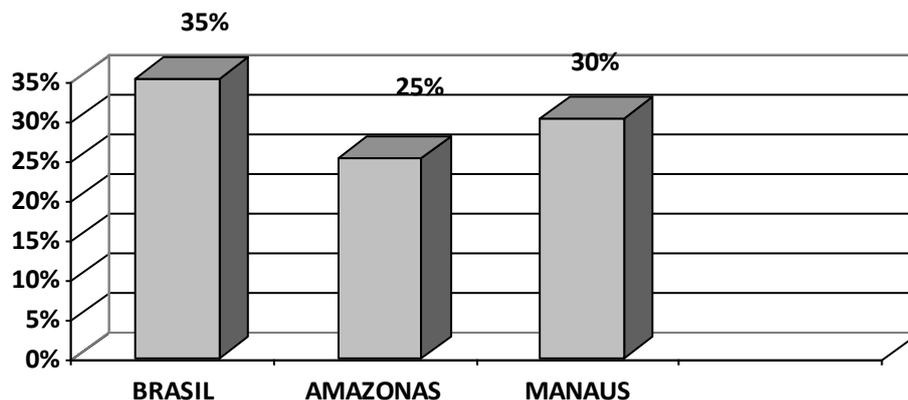
### Gráfico 2- Comparando o aprendizado nos anos finais do ensino fundamental em Língua Portuguesa



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep - Prova Brasil (2013).

Em Manaus, apenas 23% dos alunos da rede pública de ensino desenvolveram adequadamente as competências de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. Não foi possível calcular o número de matriculados e presentes no município de Manaus. Observa-se que, dos 61.524 alunos matriculados nos anos finais no estado do Amazonas, 11.945 demonstraram o aprendizado adequado.

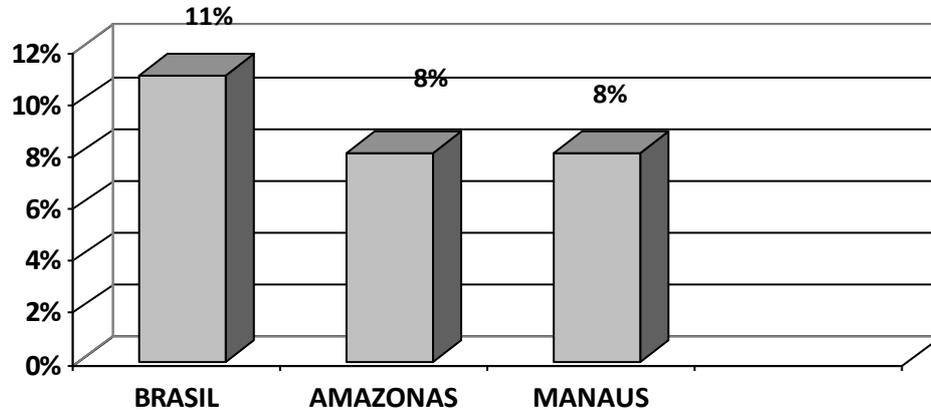
### Gráfico 3 - Comparando o aprendizado nos anos iniciais do ensino fundamental em Matemática



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep - Prova Brasil (2013).

Em Manaus, apenas 30% dos alunos da rede pública de ensino aprenderam o adequado quanto à competência de resolução de problemas até o 5º ano. Dos 31.261 alunos matriculados nos anos iniciais, 9.252 demonstraram o aprendizado adequado.

#### Gráfico 4 - Comparando o aprendizado nos anos finais do ensino fundamental em Matemática



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep - Prova Brasil (2013).

Em Manaus, apenas 8% dos alunos da rede pública de ensino aprenderam o adequado para a competência de resolução de problemas até o 9º ano. Não foi possível calcular o número de matriculados e de presentes no município de Manaus. Observa-se que, dos 61.524 alunos matriculados nos anos finais no estado do Amazonas, 4.792 demonstraram o aprendizado adequado.

Ao analisarmos os resultados desses gráficos, é possível comprovar a baixa qualidade do processo educacional no estado do Amazonas. Na disciplina Matemática, a defasagem é ainda maior, pois a maioria dos alunos que conclui o ensino fundamental não domina as competências básicas para resolver problemas. Em relação à leitura e à interpretação de textos, os resultados são melhores do que em Matemática; contudo, longe do ideal. A maioria das crianças e dos jovens conclui seus estudos com um índice elevado de lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

As reprovações e os abandonos em grande escala produzidos pela escola pública brasileira atrasam o progresso social, gerando despesas e aumentando o investimento em políticas públicas para sanar as deficiências causadas pelo rendimento. A Tabela 3, a seguir, permite uma reflexão sobre o índice elevado de alunos que não concluem a educação básica no tempo correto, no município de Manaus, devido ao índice elevado de reprovações e abandono.

**Tabela 3 - Índice de aprovação, reprovação e abandono em Manaus - AM**

	<b>REPROVADOS</b>	<b>ABANDONO</b>	<b>APROVADOS</b>
ANOS INICIAIS	7,9%	1,6%	90,5%
	15.256 alunos reprovados	3.168 alunos abandonaram a escola	174.554 alunos aprovados
ANOS FINAIS	9,4%	7,8%	82,9%
	14.979 alunos reprovados	12.375 alunos abandonaram a escola	132.249 alunos aprovados
ENSINO MÉDIO	7,9%	12,7%	79%
	7.779 alunos reprovados	12.461 alunos abandonaram a escola	77.969 alunos aprovados

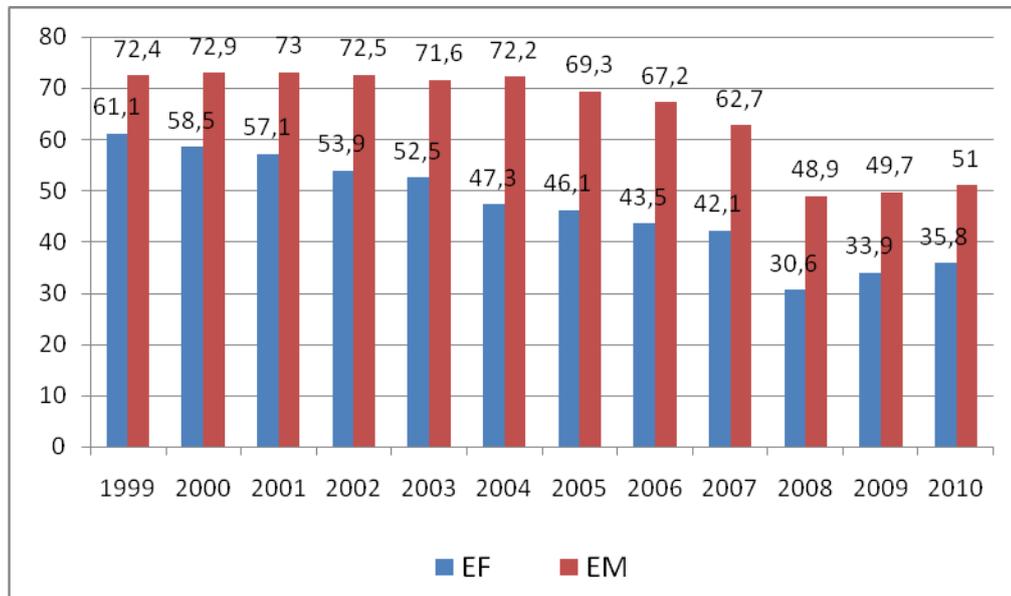
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep - Prova Brasil (2013).

Através da Tabela 3, é possível identificar que o número de alunos reprovados no ano de 2013 é muito grande no município de Manaus. 38.014 alunos ficaram retidos na educação básica, gerando para o estado um déficit enorme, que coloca em discussão, junto aos especialistas em educação, as prováveis causas desse índice elevado de alunos que não conseguem atingir a média para aprovação.

A situação não é diferente para os alunos que abandonam a escola no decorrer do ano letivo. São 28.004 alunos que, por vários motivos, deixaram de frequentar a educação básica do município de Manaus. Esses alunos geralmente retornam no ano letivo posterior, em busca de vagas nas escolas.

Os elevados índices de evasão e repetência no Brasil e no Amazonas têm produzido um elevado índice de distorção idade-série. O Gráfico 5, a seguir, apresenta a evolução das taxas de distorção idade-série ao longo dos últimos anos no estado do Amazonas, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio. Observa-se que os problemas de distorção idade-série são ainda maiores no ensino médio. Enquanto no ensino fundamental a maior taxa de defasagem fica em torno de 61,1%, no ensino médio é de 73%. Percebe-se, também, uma consistente queda dessas taxas em ambas as fases de ensino, ao longo dos últimos anos.

**Gráfico 5 - Percentual de defasagem idade-série<sup>5</sup> por nível de ensino, em anos recentes, no estado do Amazonas**



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2011).

Pela Legislação<sup>6</sup> que organiza a oferta de ensino no país, a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do ensino fundamental, e concluir a etapa aos 14 anos. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio. O valor da distorção é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

As principais causas apontadas, em pesquisas<sup>7</sup>, para a distorção idade-série são a evasão e o abandono escolar; todavia, existem causas primárias que também contribuem e, apesar de muitas vezes estarem intimamente ligadas à situação socioeconômica do aluno, esse nem sempre é fator determinante.

Uma das principais consequências da distorção idade-série é o baixo desempenho dos alunos em atraso escolar se comparados aos alunos regulares, o que pode ser evidenciado pelos resultados inferiores aos esperados nas avaliações nacionais do ensino fundamental. As tabelas a seguir apresentam a distorção idade-série por fase de ensino:

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 março 2016.

<sup>6</sup> Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>>. Acesso em: 05 março 2016.

**Tabela 4 - Distorção idade-série nos anos iniciais em Manaus - AM**

<b>ANOS INICIAIS</b>	<b>TAXAS (%)</b>	<b>ATRASSO ESCOLAR</b>
1º ANO	2%	De cada 100 alunos, 2 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais
2º ANO	17%	De cada 100 alunos, 17 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais
3º ANO	25%	De cada 100 alunos, 25 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais
4º ANO	27%	De cada 100 alunos, 27 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais
5º ANO	28%	De cada 100 alunos, 28 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep - Prova Brasil (2013).

Observa-se, através da Tabela 4 apresentada, que o 5º ano do ensino fundamental apresenta o maior percentual de distorção idade-série nos anos iniciais, indicando que, a cada ano escolar subsequente, mais alunos não concluem seus estudos em idade adequada.

**Tabela 5 - Distorção idade-série nos anos finais em Manaus – AM**

<b>ANOS FINAIS</b>	<b>TAXAS (%)</b>	<b>ATRASSO ESCOLAR</b>
6º ANO	39%	De cada 100 alunos, 39 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais
7º ANO	37%	De cada 100 alunos, 37 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais
8º ANO	35%	De cada 100 alunos, 35 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais
9º ANO	36%	De cada 100 alunos, 36 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep - Prova Brasil (2013).

Dos anos finais do ensino fundamental, o 6º ano apresenta o maior número de alunos que não consegue concluir os estudos; porém, é notório que todas as demais séries dessa etapa têm um percentual elevado de alunos cuja trajetória escolar foi interrompida.

**Tabela 6 - Distorção idade-série no ensino médio em Manaus – AM**

<b>ENSINO MÉDIO</b>	<b>TAXAS (%)</b>	<b>ATRASSO ESCOLAR</b>
1º ANO	43%	De cada 100 alunos, 43 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais
2º ANO	38%	De cada 100 alunos, 38 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais
3º ANO	39%	De cada 100 alunos, 39 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep - Prova Brasil (2013).

O ensino médio, dentre as demais etapas, é o nível que mais tem alunos com distorção idade-série. Em 2006, o índice era de 71% dos alunos nessa situação. Ao longo de oito anos, essa realidade vem diminuindo. Contudo, em 2013, havia um total geral de 40% dos alunos matriculados nesta etapa de ensino com atrasos em relação à idade e à série.

A Tabela 7, a seguir, apresenta a taxa de distorção idade-série no ensino fundamental do estado do Amazonas, em anos mais recentes. Os indicadores mostram que existe uma redução dessa taxa; contudo, ainda é muito alta nos anos finais do ensino fundamental, apresentando um percentual de 46,7% em 2013.

**Tabela 7 - Taxa de distorção idade-série do ensino fundamental - todas as redes - Amazonas**

ANOS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2010	28,5%	51,0%
2011	28,4%	50,1%
2012	27,0%	48,8%
2013	25,3%	46,7%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep - Prova Brasil (2013).

A Tabela 8, a seguir, apresenta a taxa de reprovação no ensino fundamental do Amazonas, nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013. Observa-se que, ao final do ensino fundamental II, o percentual de alunos reprovados ao longo dos anos tem se mantido em torno de 8,5% a 10,8%. Esses alunos retornam à rede no ano posterior, e são incluídos como alunos em atraso escolar.

**Tabela 8 - Taxa de reprovação do ensino fundamental - todas as redes - Amazonas**

ANOS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2010	13,2 %	10,8 %
2011	11,4 %	8,5 %
2012	10,8 %	8,7 %
2013	8,6 %	8,6 %

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep (Prova Brasil), 2013.

Na Tabela 9, observa-se que a taxa de alunos que abandonam a escola nos anos iniciais do ensino fundamental é bem reduzida, com um percentual de apenas 3% em 2013. O ensino fundamental nos anos finais apresentou uma taxa de 7,6% de abandono em 2013.

**Tabela 9 - Taxa de abandono do ensino fundamental - todas as redes - Amazonas**

ANOS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2010	4,9 %	9,0 %
2011	3,9 %	8,4 %
2012	3,6 %	8,4 %
2013	3,0 %	7,6 %

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep - Prova Brasil (2013).

Todos esses fatores apresentados dificultam a consolidação de uma educação de qualidade. No entanto, as escolas de tempo integral fazem parte de um conjunto de políticas públicas voltadas para a melhoria do quadro negativo em que se encontra a educação nas cidades e capitais brasileiras, visando à diminuição das desigualdades sociais, da reprovação, do abandono e, portanto, evidenciando a dimensão assistencial desse tipo de escola.

De acordo com a Proposta Pedagógica do Estado do Amazonas, as escolas integrais têm por objetivos:

[...] Proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo, seu espaço, e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade; criar, na escola de tempo integral, espaços de socialização onde os estudantes possam vivenciar atitudes de cidadania, de valores éticos e morais; proporcionar aos estudantes alternativas de acesso ao campo social, cultural, esportivo e tecnológico; desenvolver projetos voltados para a rotina diária (hábitos de estudo, alimentação, higiene e recreação), favorecendo, assim, a saúde física e mental dos estudantes; desenvolver as competências dos estudantes, considerando as divergências múltiplas de seus conhecimentos prévios e aprendizagem; proporcionar um relacionamento com a família dos estudantes, integrando a comunidade escolar, em seus aspectos sociais, políticos, humanos e pedagógicos; estruturar a escola com recursos materiais e humanos para a execução das atividades pedagógicas e complementares (AMAZONAS, 2011, p. 11).

Organizar o tempo e o espaço de forma a consolidar uma educação com qualidade é o desafio das escolas públicas que ampliam a jornada diária, a fim de oportunizar um ensino que promova aprendizagens significativas a todos os alunos.

### **1.3 A organização do tempo escolar no Programa Escola de Tempo Integral**

As escolas estaduais de tempo integral do município de Manaus estão organizadas a partir de uma Matriz Curricular diferenciada daquelas em que os alunos permanecem em

apenas um turno. A Matriz Curricular do ensino fundamental e do ensino médio das escolas de tempo integral da capital e do interior do estado do Amazonas foi aprovada em 17 de dezembro de 2014, através da Resolução nº 165/2014 – CEE/AM. A matriz estabelece uma carga horária para cada disciplina, de forma a contemplar a ampliação do tempo do aluno na escola.

Dessa forma, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, a matriz curricular é composta por 09 (nove) disciplinas obrigatórias e 01 (uma) disciplina facultativa: Ensino Religioso. A carga horária de cada disciplina é organizada de forma a atender o aluno que precisa permanecer na escola o dia inteiro e cumprir 07 (sete) horas diárias. A seguir, apresentamos as Tabelas, com a carga horária das disciplinas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio:

**Tabela 10 - Carga horária do ensino fundamental - anos iniciais**

<b>DISCIPLINAS DO 1º AO 5º ANO</b>	<b>HORAS SEMANAIS</b>	<b>AULAS BIMESTRAIS</b>	<b>HORAS ANUAIS</b>
Língua Portuguesa	10	100	400
Matemática	08	80	320
História	02	20	80
Geografia	02	20	80
Ciências	03	30	120
Língua Estrangeira	02	20	80
Educação Física	04	40	160
Ensino das Artes	02	20	80
Metodologia do estudo	01	10	40
Ensino Religioso	01	10	40
Total geral da carga horária	35	350	1.400

Fonte: elaborada pela autora com base na Matriz Curricular de 2015 das escolas estaduais de tempo integral do Amazonas.

Na Proposta Curricular do Ensino Fundamental (AMAZONAS, 2008) dos 4º e 5º anos, foram incorporadas como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela Unesco<sup>8</sup> como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: (i) aprender a conhecer (descobrir os caminhos do conhecimento, conhecer onde e como ele se organiza, aprender para conhecer); (ii) aprender a fazer (vincular a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais); (iii) aprender a viver (trabalhar a aprendizagem da convivência, pois todos dependemos uns dos outros; descobrir o outro em

<sup>8</sup> UNESCO/MEC. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

sua diversidade) e (iv) aprender a ser (capacidade de autonomia, julgamento e responsabilidade consigo e com o outro).

É importante destacar que os quatro pilares da educação não se apóiam, exclusivamente, numa fase da vida ou num único lugar. Os tempos e os espaços da educação devem ser repensados continuamente, completando-se de maneira que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa fazer parte de um ambiente educativo em constante ampliação.

**Tabela 11 - Carga horária do ensino fundamental - anos finais**

<b>DISCIPLINAS DO 6º AO 9º ANOS</b>	<b>HORAS SEMANAIS</b>	<b>AULAS BIMESTRAIS</b>	<b>HORAS ANUAIS</b>
Língua Portuguesa	06	60	240
Matemática	06	60	240
História	04	40	160
Geografia	04	40	160
Ciências	04	40	160
Língua Estrangeira	03	30	120
Educação Física	04	40	160
Ensino das Artes	02	20	80
Metodologia do estudo	01	10	40
Ensino Religioso	01	10	40
Total geral da carga horária	35	350	1.400

Fonte: elaboração própria com base na Matriz Curricular de 2015 das escolas estaduais de tempo integral do Amazonas.

A Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino referente à educação em tempo integral do Amazonas propõe uma carga horária anual de 1.400 horas de efetivo trabalho em sala de aula para os alunos do ensino fundamental I e II. Contudo, essa ampliação temporal poderá ser utilizada para a realização de atividades diversificadas e inovadoras, conforme preconizado na proposta.

[...] Na Escola Estadual de Educação em Tempo Integral será oportunizado um currículo onde [sic] compreenda os componentes curriculares da Base Nacional Comum e atividades pedagógicas que ampliarão, por meio de projetos e oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do currículo básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante. Como os estudantes permanecerão mais tempo na escola, o “dever de casa” tão comum no universo pedagógico será realizado nas dependências das Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral, com assistência dos professores. O maior

tempo na escola permitirá a efetivação de um trabalho com a participação dos estudantes em atividades extracurriculares (AMAZONAS, 2011, p. 15).

A matriz curricular do ensino médio é composta por 14 (quatorze) disciplinas obrigatórias, conforme mostra a Tabela 12, a seguir:

**Tabela 12 - Carga horária do ensino médio**

<b>DISCIPLINAS DO 1º, 2º e 3º ANOS</b>	<b>HORAS SEMANAIS</b>	<b>AULAS BIMESTRAIS</b>	<b>HORAS ANUAIS</b>
Língua Portuguesa	05	50	200
Ensino das Artes	02	20	80
Educação Física	03	30	120
Física	04	40	160
Química	03	30	120
Biologia	03	30	120
Matemática	04	40	160
História	02	20	80
Geografia	02	20	80
Sociologia	01	10	40
Filosofia	01	10	40
Metodologia do estudo	01	10	40
Língua estrangeira moderna - Inglês	02	20	80
Língua Espanhola	02	20	80
<b>Total geral da carga horária</b>	<b>35</b>	<b>350</b>	<b>1.400</b>

Fonte: elaboração própria com base na Matriz Curricular de 2015 das escolas estaduais de tempo integral do Amazonas.

Observa-se, na Matriz Curricular<sup>9</sup> do ensino fundamental, que os conteúdos de Língua Estrangeira Moderna serão trabalhados apenas em um dos componentes curriculares: Inglês, Francês ou Espanhol, visando a atender as peculiaridades locais. Portanto, apenas uma língua estrangeira constituirá a parte diversificada do currículo proposto, diferente do ensino médio, no qual são trabalhadas duas línguas estrangeiras.

No componente curricular de Educação Física, as atividades motoras e as de participação social serão desenvolvidas dentre as atividades correspondentes (jogos, ginásticas, xadrez etc.). O componente curricular de Metodologia do estudo será desenvolvido

<sup>9</sup>Matriz Curricular de 2015 encontrada na Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral do Amazonas, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas.

mediante orientação pedagógica, e em todas as atividades pedagógicas que permeiam os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum.

A rotina dos alunos, prevista na Proposta da Escola de Tempo Integral do Estado do Amazonas, apresenta uma jornada diária de 7 horas de aulas, sem contar com o tempo para o café, o almoço e a merenda.

Os alunos têm sete tempos de aula por dia, sendo que cada um corresponde a uma hora/aula, divididos da seguinte forma: quatro tempos de aula pela manhã e três tempos de aula pela tarde. Ao chegarem à escola, às 7h da manhã, os alunos tomam café e depois se dirigem às salas de aula para o início das atividades das disciplinas. Depois de assistirem a quatro tempos de aula pela manhã, são liberados para o almoço a partir das 11h30. No período do almoço, ficam livres para circular pelas salas de aula, corredores, quadra e biblioteca. A partir de 13h, são encaminhados para as salas de aula, a fim de começarem os tempos da tarde. Depois de assistirem a mais três tempos de aula, finalmente os alunos são liberados às 16h para a merenda da tarde e para o retorno às suas casas.

#### **1.4 Resultados educacionais da Escola Renascer**

É importante considerar que a ampliação do tempo escolar representa uma ampliação de oportunidades e de situações que promovam novas aprendizagens aos alunos. Pode ser justificado, de acordo com Cavaliere (2007), como uma forma de se alcançar melhores resultados com os alunos, devido à maior exposição às práticas e rotinas escolares. Portanto, na área educacional, o projeto busca alternativas de enfrentamento do fracasso escolar, da evasão, da repetência e, conseqüentemente, da diminuição da distorção idade-série (PARO, 2013).

Dessa forma, mostra-se importante a apresentação dos resultados educacionais da escola em estudo, uma vez que analisaremos, posteriormente, se a ampliação do tempo escolar contribuiu para a melhoria dos índices de aprovação, reprovação e abandono escolar.

Para uma melhor compreensão do assunto, realizamos uma breve explicação sobre taxas de rendimento. As taxas de rendimento escolar<sup>10</sup> de cada escola são geradas a partir da soma da quantidade de alunos aprovados, reprovados, e que abandonaram a escola ao final de um ano letivo. Elas são importantes porque geram o Indicador de Rendimento, utilizado no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/educacao.../taxas\\_rendimento\\_escolar](http://portal.inep.gov.br/educacao.../taxas_rendimento_escolar)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

O Ideb é um índice nacional destinado a medir o desenvolvimento educacional, que permite a formulação de políticas públicas de educação e estratégias pedagógicas eficazes. Ele é o resultado da combinação de dois índices, com valores de 0 a 10: fluxo e desempenho dos estudantes. Quanto mais próximo de 10 for o resultado, maior a competência demonstrada nos testes padronizados e mais regular é o fluxo dos alunos por série.

Para calcular as taxas de aprovação, reprovação e abandono, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep se baseia em informações sobre o movimento e o rendimento escolar dos alunos, fornecidas pelas escolas e pelas redes de ensino municipais, estaduais e federais. Descrevemos, a seguir, o que indica cada uma das taxas de rendimento:

1. **Taxa de aprovação** – indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, alcançou os critérios mínimos para a conclusão satisfatória da etapa de ensino na qual se encontrava.

$$\text{Taxa de aprovação} = [\text{APR} / (\text{APR} + \text{REP} + \text{ABA})] \times 100$$

2. **Taxa de reprovação** – indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, não alcançou os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino na qual se encontrava.

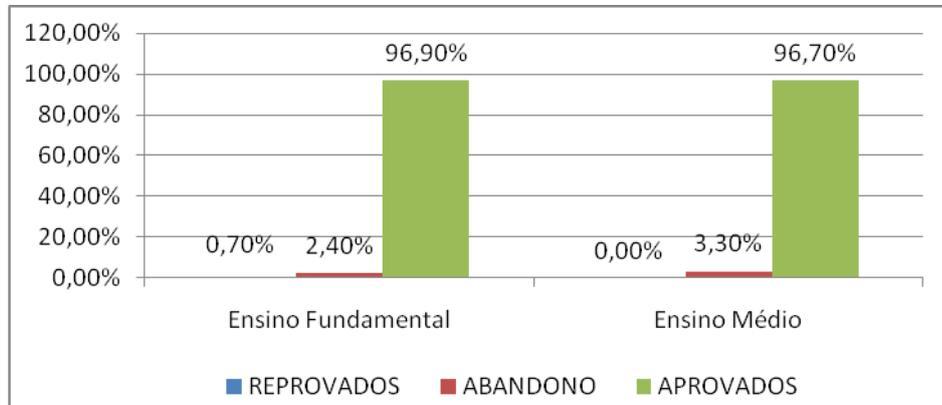
$$\text{Taxa de reprovação} = [\text{REP} / (\text{APR} + \text{REP} + \text{ABA})] \times 100$$

3. **Taxa de abandono** - indica a porcentagem de alunos que deixou de frequentar a escola após a data de referência do Censo.

$$\text{Taxa de abandono} = [\text{ABA} / (\text{APR} + \text{REP} + \text{ABA})] \times 100$$

Apresentamos, a seguir, nos Gráficos 6 e 7, as taxas de rendimento da Escola Renascer por etapa escolar e por fase de ensino:

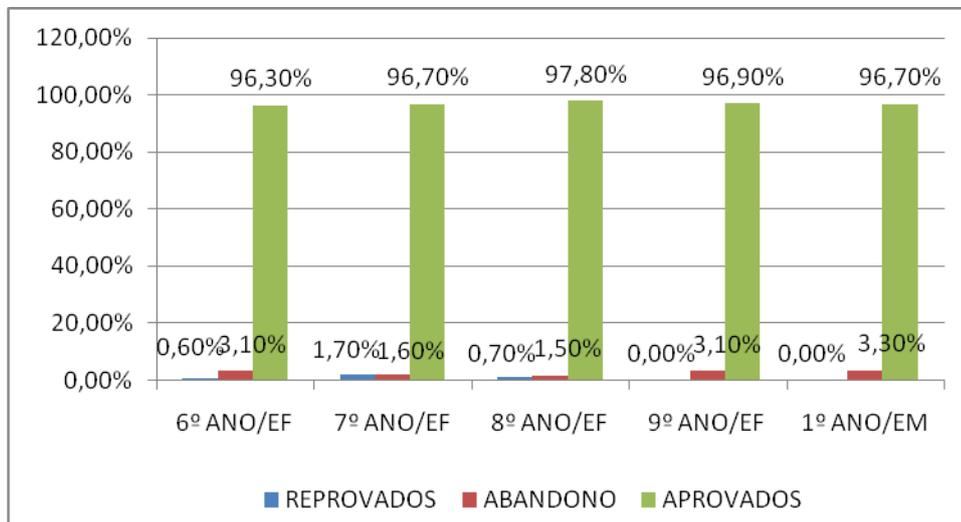
**Gráfico 6 – Taxas de rendimento por etapa escolar da Escola Renascer (2014)**



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU (2014).

Observa-se, no Gráfico 6, que não houve reprovações, ao final do ano letivo de 2014, no ensino médio; contudo, há um percentual de abandono de 3,3%.

**Gráfico 7 – Taxas de rendimento por fase de ensino da Escola Renascer (2014)**



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU (2014).

Legenda: EF: ensino fundamental / EM: ensino médio

Analisando o Gráfico 7, identificamos que no 9º ano do EF e no 1º ano do EM não houve alunos reprovados. No entanto, em todas as fases de ensino, houve alunos que abandonaram a escola no decorrer do ano letivo. Apenas os 6º, 7º e 8º anos tiveram alunos reprovados.

De acordo com o Portal QEd<sup>11</sup>, são diversas as razões para a evasão dos alunos. No caso do ensino fundamental I, as famílias ou responsáveis muitas vezes alegam a distância de casa, a falta de transporte escolar ou mesmo de um adulto que possa levar a criança / o adolescente até a escola, por motivo de doença ou mesmo por falta de interesse por parte dos alunos. No que se refere ao ensino médio e aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos), notamos que a proibição dos pais, a necessidade de trabalhar ou mesmo de ajudar a família em casa ou no trabalho também fazem com que muitos alunos deixem de frequentar a escola ao longo do ano letivo.

A partir de 2014, nas avaliações da educação básica, o Inep optou por contextualizar as medidas de aprendizado, apresentando informações sobre o nível socioeconômico dos alunos. O Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas<sup>12</sup> (Inse) é uma medida cujo objetivo é situar o conjunto de alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, pela renda e pela contratação de serviços pela família, bem como pelo nível de escolaridade dos pais. A medida de nível socioeconômico dos alunos da Escola Renascer foi calculada a partir dos dados da Prova Brasil de 2011 e 2013, sendo definida em 51,92%, no grupo IV.

A Escola Renascer encontra-se no Nível IV<sup>13</sup>, com variação em uma escala de 50 até 60. Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem Internet); bens suplementares, como *freezer*, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre um e dois salários mínimos; o pai e a mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

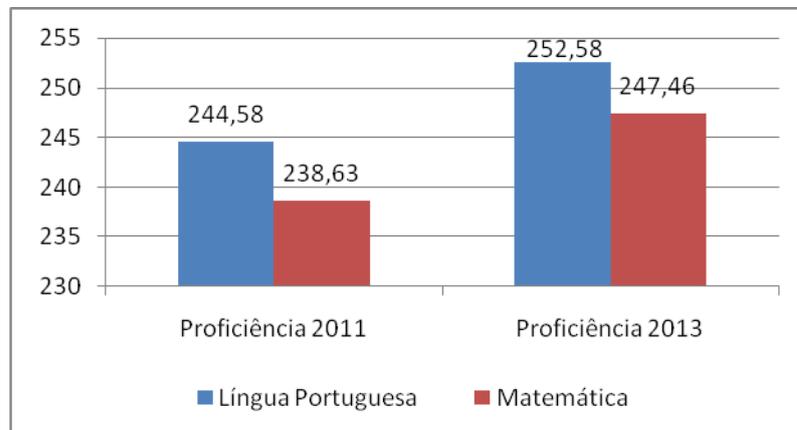
A seguir, são apresentadas algumas informações que caracterizam a escola selecionada para este estudo e seus resultados nas avaliações externas referentes aos anos de 2011 e 2013. A instituição de ensino em questão apresenta os resultados da Prova Brasil conforme a dados apresentados no Gráfico 8:

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/taxa-de-rendimento>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

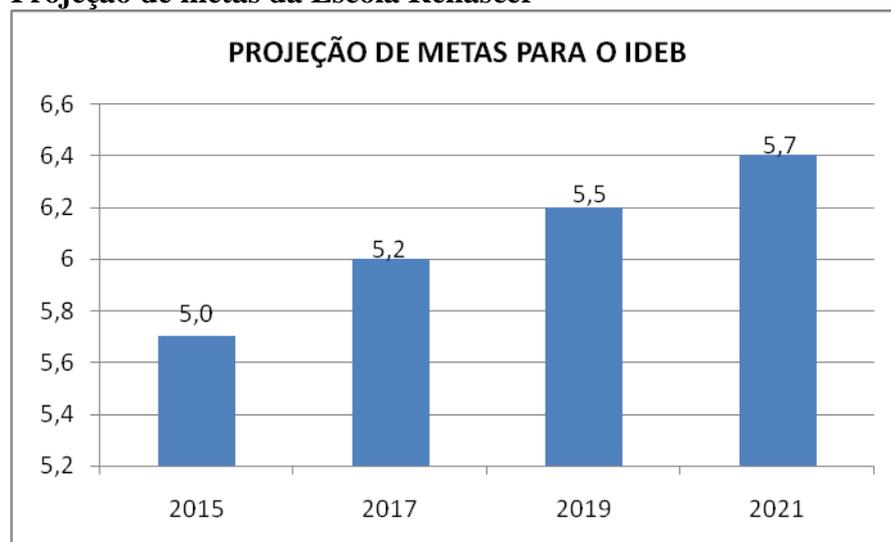
<sup>12</sup> Fonte: Inep. Censo Escolar 2014.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/13096591>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

**Gráfico 8 - Desempenho dos alunos do 9º ano da Escola Renascer na Prova Brasil**

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU (2011 e 2013).

Segundo dados do Inep<sup>14</sup>, o Ideb da escola, em 2011, seu primeiro ano de funcionamento, foi de 4,5 pontos, tendo como meta projetada 4,7 pontos em 2013. Em 2013<sup>15</sup>, a escola superou a meta e apresentou uma média de desempenho de 4,9 pontos. Esse indicador demonstra que a escola está caminhando para atingir a meta projetada até 2021; contudo, tem como desafio manter o crescimento do Ideb para atingir as metas. No Gráfico 9, a seguir, apresentamos a projeção de metas da escola até o ano de 2021:

**Gráfico 9 – Projeção de metas da Escola Renascer**

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU (2014).

<sup>14</sup>Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/260061/ideb>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

De acordo com Júnior *et al.* (2013), um dos mais graves problemas do sistema educacional brasileiro é a interrupção do fluxo escolar normal, ou seja, quando o aluno é reprovado ou abandona a série em curso. Os indicadores de fluxo são os resultados da aprovação, da reprovação e do abandono de estudantes ao término do ano escolar. Nosso sistema educacional é muito excludente e de baixa qualidade, contribuindo para indicadores de fluxo ainda perversos, conforme preconizado pelo autor em suas pesquisas:

[...] O filtro entre o ingresso e a conclusão do ensino fundamental é muito seletivo, produzindo enorme exclusão educacional. Ainda sem corrigir completamente esse problema, ao mesmo tempo em que ele era atacado, gestava-se no interior do sistema de ensino uma severa deterioração da qualidade. O resultado conjunto desses dois processos é, ao final da primeira década do novo milênio, um sistema educacional ainda muito excludente: com qualidade muito baixa e fluxo ainda perverso, principalmente nas escolas que atendem à clientela de menor poder aquisitivo, o que tende a elevar a desigualdade de oportunidades, em especial a educacional (JÚNIOR *et al.*, 2013, p. 64).

Em 2011, a escola apresentou um indicador de fluxo de 0,95, pois a cada 100 alunos, cinco não foram aprovados ao final do ano letivo. Em 2013, o indicador de fluxo foi de 0,97, indicando que, a cada 100 alunos, três não foram aprovados. A Tabela 14, a seguir, apresenta as taxas de aprovação da escola. Observa-se que há um aumento na taxa de aprovação em 2013 em relação a 2011.

**Tabela 13 - Taxas de aprovação da Escola Renascer / Ideb**

ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
2011	95,7 %	94,9 %	98,4 %	92,9 %
2013	98,6 %	98,1 %	95,9 %	95,7 %

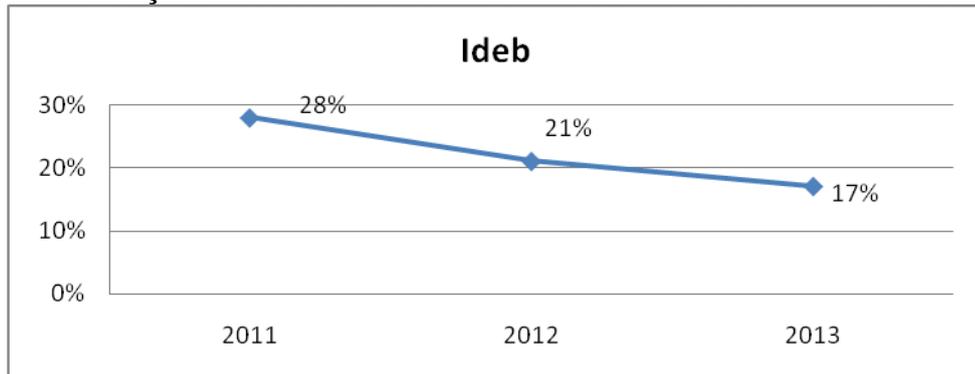
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2013).

Com base nos resultados da Prova Brasil 2013, é possível calcular a proporção de alunos que apresentaram um aprendizado adequado à sua etapa escolar. Na escola analisada, apenas 30% dos alunos do 9º ano do ensino fundamental aprenderam o adequado nas competências de leitura e interpretação de texto, i.e., dos 146 alunos, 44 demonstraram o aprendizado adequado (apenas um em cada cinco alunos aprendeu o que era esperado para sua série). Além disso, apenas 14% dos alunos do 9º ano do ensino fundamental aprenderam o

adequado na competência de resolução de problemas, i.e., dos 146 alunos, 20 demonstraram o aprendizado adequado (poucos alunos).

No gráfico a seguir, observa-se que os alunos que terminaram os anos finais do ensino fundamental apresentam uma distorção idade-série, a qual vem diminuindo no decorrer dos anos:

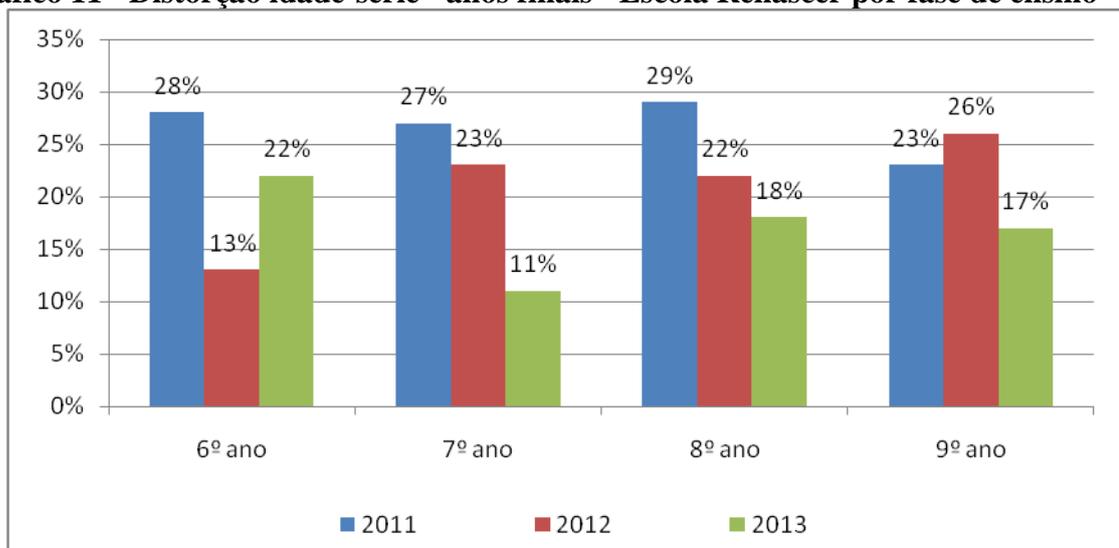
**Gráfico 10 - Distorção idade-série - anos finais - Escola Renascer - 2011 a 2013**



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2013)

O gráfico a seguir mostra a distorção idade-série por fase de ensino na escola. Pode-se observar que o 8º ano apresentou, em 2011, o índice mais elevado de alunos cursando a série em idade não adequada.

**Gráfico 11 - Distorção idade-série - anos finais - Escola Renascer por fase de ensino**



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2013).

Os dados dos gráficos refletem um sistema educacional excludente. De acordo com Parente (2004), dentre os fatores que mais agravam a distorção idade-série, destacam-se a

entrada tardia de crianças na escola e a repetência escolar associadas à cultura de reprovação praticada nas escolas. Os impactos causados por esse desequilíbrio na educação brasileira são vários:

[...] A distorção idade-série acarreta múltiplas e graves perdas que podem promover impacto em diferentes dimensões: i) no desenvolvimento econômico e social do país, porque o induz a um grande atraso; ii) no sistema educacional, porque a repetição de uma série por um aluno implica perdas de recursos financeiros e de esforços técnicos; iii) para o professor, também a questão do atraso na aprendizagem representa perda, porque frustra suas expectativas de promoção da aprendizagem dos alunos e enfraquece sua identidade profissional; iv) para a escola, porque a sua imagem na comunidade perde credibilidade; e v) por fim, para os alunos e as famílias os prejuízos são inúmeros, envolvendo dificuldade de aproveitamento dos bens culturais, rebaixamento da autoestima, impossibilidade de melhoria de condições socioculturais e baixos níveis salariais, entre outros. Portanto, o problema da distorção idade-série constitui um obstáculo para a formação da cidadania e do desenvolvimento econômico e social do país, e é uma resultante da má qualidade da educação associada às precárias condições socioeconômicas dos alunos da escola pública (PARENTE, 2004, p. 19).

A apresentação deste conjunto de dados tem como intenção inicial caracterizar a escola analisada neste estudo de caso, de forma a refletir posteriormente, no Capítulo 2, se a ampliação do tempo escolar é de fato a solução para melhorar a qualidade do ensino e atender às demandas da sociedade atual, conforme defendia Anísio Teixeira na década de 30 (CAVALIERE, 2010).

### **1.5 Caracterização da Escola Renascer**

A escola de tempo integral Renascer está localizada no bairro Gilberto Mestrinho, na comunidade Nova Vitória, na cidade de Manaus (Zona Leste), e atende a um público que reside em comunidades próximas menos favorecidas. No entorno da escola, há áreas destinadas ao comércio e a moradias. A escola atende aos bairros adjacentes, tendo como clientela alunos de baixa renda.

A instituição de ensino em questão foi inaugurada em 2011, integra a Rede Estadual de Ensino do Amazonas e funciona em jornada integral. Oferece, desde 2015, os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio. Possui 24 salas de aula, tendo atendido a um total de 801 alunos no ano de 2015.

**Tabela 14 – Matrículas na Escola Renascer em 2015**

SÉRIES ATENDIDAS	NÚMERO DE ALUNOS POR FASE DE ENSINO	
	MATRÍCULA INICIAL	CURSANDO
4º ANO/EF/2º CICLO	83	79
5º ANO/EF/2º CICLO	92	82
6º ANO/EF	82	73
7º ANO/EF	146	117
8º ANO/EF	120	94
9º ANO/EF	121	108
1º ANO/EM	111	74
2º ANO/EM	46	33
<b>TOTAL</b>	<b>801 alunos</b>	<b>660 alunos</b>

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Sigeam (2015).

Legenda: EF: ensino fundamental / EM: ensino médio

A partir da Tabela 13, é possível observar que, em 2015, a escola tinha 141 alunos que se matricularam no início do ano letivo, mas que não estavam mais cursando a série naquela unidade escolar. Os motivos estão relacionados à solicitação de transferência escolar, ao abandono dos estudos e à inadaptação de alguns alunos ao regime de tempo integral. Os dados finais de alunos transferidos e de abandono são consolidados ao término do ano escolar.

Os Centros Educacionais de Tempo Integral do Amazonas são exemplos de projeto-padrão para uma educação em tempo integral. A Escola Renascer é composta por dois pavimentos ligados a uma rampa central, sendo que, em cada pavimento, foram construídas 12 salas de aula, 01 sala dos professores, 01 sala da coordenação, 01 sala de almoxarifado e banheiros. No térreo, foram construídos os seguintes ambientes: secretaria, diretoria, sala de reunião, enfermaria, consultório odontológico, telefonia, CPD, refeitório, biblioteca, videoteca, laboratório de ciências I e II, laboratório de informática, auditório, depósitos de materiais, cozinha, banheiros e escovódromo. Na área reservada para atividades de lazer e esportes, há: quadra coberta com arquibancada, campo, piscina, academia, vestiários, sala de artes, sala de música e depósitos para materiais de educação física.

Na implantação dessas escolas, utilizou-se um novo conceito de prédio escolar, a fim de corresponder aos objetivos do programa, adequando-se às novas funções da educação e fugindo dos padrões tradicionais. Compreende-se que o espaço escolar é um dos requisitos básicos ao desenvolvimento de várias atividades educativas; portanto, cada escola criará sua identidade, desenvolvendo o que se pode chamar de “cultura escolar”. Esta cultura se

desenvolverá e se consolidará com a convivência dos diferentes atores escolares no espaço, sendo que cada instituição terá suas particularidades. De acordo com Lück (2008, p. 112), a equipe gestora da escola deve criar e manter uma cultura escolar favorável e propícia ao trabalho educacional, à formação dos alunos e a sua aprendizagem. Dessa forma,

[...] A cultura escolar consiste no modo de ser e de fazer da escola, construído pelas relações interpessoais no seu interior, pelos valores e atitudes que orientam sua atuação, pelas suas crenças, modo de pensar e modo de encarar e resolver desafios. A cultura escolar constitui-se no ambiente que, por suas características, condiciona a orientação dos alunos, sendo, portanto, determinante na formação de atitudes que favoreçam a aprendizagem (LÜCK, 2008, p. 112).

A escola possui, em seu quadro administrativo, trinta e um professores, uma gestora, uma administradora, um secretário, um pedagogo, quatro coordenadores de área, um coordenador pedagógico para a área de Linguagens, um coordenador pedagógico para a área de Ciências Naturais e Matemática, um coordenador pedagógico para a área de Ciências Humanas e Sociais, e um coordenador pedagógico para atender aos alunos do ciclo (4º e 5º anos). Cada coordenador atua diretamente com o professor das áreas específicas, colaborando para a integração das disciplinas e para o acompanhamento do trabalho pedagógico. O quadro a seguir mostra o campo de atuação dos coordenadores de área:

**Quadro 1 - Campo de atuação dos coordenadores de área**

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO</b>	<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>
Linguagens	Língua Portuguesa, ensino das Artes, Educação Física e Língua Estrangeira.
Ciências da Natureza e Matemática	Matemática, Física, Química, Ciências e Biologia
Ciências Humanas e Sociais	História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso e Metodologia do Estudo

Fonte: elaboração própria com base na Matriz Curricular de 2015 das escolas estaduais de tempo integral do Amazonas.

O pedagogo atua mais especificamente através do acompanhamento sistemático dos alunos, de problemas de indisciplina, de relações conflituosas entre professor-aluno e aluno-aluno, e mantém contato direto com os pais através do telefone e de conversas presenciais na escola ou na casa do aluno (quando é necessário). Acompanha semanalmente a frequência dos alunos à escola, evitando, com isso, a evasão escolar das crianças e dos adolescentes. Além

disso, organiza com os coordenadores de área e docentes o planejamento das atividades realizadas no decorrer do ano letivo.

Os professores regentes de turma possuem uma carga horária de quarenta horas semanais e de vinte horas semanais, distribuídas entre manhã e tarde, sendo que um terço dessas horas é destinado à realização das atividades pedagógicas fora do contato com o aluno. É assegurado ao docente um horário para reuniões pedagógicas, administrativas, formações, entre outras atividades, ao final da tarde.

Os docentes têm formação específica na disciplina que ministram, facilitando a construção do planejamento e a concretização das metas previstas no ano letivo. De acordo com os indicadores educacionais de 2014<sup>16</sup>, o percentual de docentes com nível superior atuando na Escola Renascer é de 97,3% para os anos finais do ensino fundamental e 90,9% para o ensino médio.

A situação da escola pesquisada, de acordo com Cavaliere (2003), torna-se ainda mais complexa quando se têm, no mesmo espaço físico, turmas das séries iniciais e finais do ensino fundamental, além do ensino médio. Os diferentes níveis de ensino podem interferir na organização escolar, dificultando o rodízio de atividades, a utilização dos espaços, os deslocamentos, enfim, a manutenção de uma rotina enriquecedora e agradável em tempo integral para todos.

A escola recebe o aluno por 45 horas semanais, sendo incluídas nessas horas o café, o almoço e a merenda. Observa-se que os alunos da escola estudam sete horas diárias, e a maioria das aulas acontece na sala de aula designada para a série. A carga horária ampliada das disciplinas que compõem a base nacional comum e a parte diversificada é distribuída por sete tempos diários para cada turma. Assim, cada turma tem, em sua grade curricular, sete aulas por dia. Em geral, o professor é o responsável pelas oficinas e pelos projetos educativos dentro de sua carga horária semanal.

A utilização dos diferentes espaços, tais como a biblioteca, a videoteca, e os laboratórios de ciências e de informática, é agendada previamente pelos professores que pretendem desenvolver alguma aula específica naquele ambiente. De acordo com a gestora, no momento, essas salas específicas estão sendo utilizadas pelas turmas que estão sem ar condicionado funcionando. O clima da região é muito quente e, sem o ar condicionado, fica praticamente impossível manter os alunos em sala durante todo o dia.

---

<sup>16</sup> Censo Escolar 2014 – Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

Quanto à organização do tempo e do espaço na escola, quase nada foi alterado em relação ao ensino regular. As aulas continuam sendo ministradas pelos professores das disciplinas e o protagonismo juvenil é pouco desenvolvido. A equipe escolar não realiza passeios e excursões de cunho educativo com frequência, o que acaba por reduzir a ação educativa apenas aos recursos materiais e humanos do ambiente escolar.

Vale ressaltar que a maioria das atividades diversificadas que são realizadas é fruto da própria iniciativa dos docentes e da equipe pedagógica. Dessa forma, a aprendizagem fica restrita apenas ao que o professor ensina em sala de aula.

Em relação à organização dos tempos de aula dos professores, percebe-se que cada docente tem, em média, de quatro a cinco tempos de aula por dia. A duração do tempo de aula foi modificada a partir de 2015, quando o tempo de cada aula passou de quarenta e cinco minutos para uma hora de duração. O restante das horas (um terço) é destinado à realização das atividades pedagógicas, e são usadas pelos docentes para o planejamento das aulas, para correção de atividades semanais, e para lançamento de frequência, de conteúdos e de avaliações periódicas no “Diário Digital”.

Diferentemente dos sistemas de escola de tempo integral da maioria dos estados brasileiros, a rede estadual do Amazonas ampliou a grade curricular das disciplinas, de forma a preencher o tempo de sete horas em que o aluno deve permanecer em atividades de estudo. É excluído desse tempo o período para alimentação e descanso – o que totaliza em média nove horas de ampliação da jornada na escola. Dessa forma, não há atividades ou projetos desenvolvidos por monitores ou estagiários no contra turno, muito comuns em outros estados. Esse fator tem gerado reclamações por parte de alunos e professores.

Essa intensificação de horas de aulas para os alunos deixa-os cansados, principalmente no período da tarde, ocasionando desgaste físico e mental. De acordo com relatos dos professores, os alunos reclamam que, à tarde, estão cansados, e fica muito difícil mantê-los sentados e prestando atenção às aulas que, na maioria das vezes, são expositivas e não despertam a curiosidade, obedecendo à regra caderno/livro, lousa, pincel e carteira.

No período intermediário, correspondente ao horário do almoço e de descanso, a escola conta com o trabalho de nove professores monitores que são responsáveis pelos alunos nesse período. Os alunos do ciclo (menores) descem para almoçar primeiro, às onze horas, e depois são encaminhados para o auditório da escola. Nesse período, participam de gincanas, assistem a filmes, dentre outras atividades. Vale ressaltar que, no dia da observação *in loco*, foi possível constatar os problemas de infraestrutura que a escola apresenta, os quais, segundo a gestora, é o principal desafio que enfrenta para manter a instituição funcionando

adequadamente. O auditório estava sem carpete e sem ar condicionado. Os alunos ficavam ali mesmo no calor; abriam-se as portas e pronto.

Logo depois dos alunos do ciclo, os demais estudantes descem para o almoço, sendo que uns ficam no pátio dentro da escola e outros na quadra, sempre acompanhados pelos professores monitores. Essa foi a forma que a gestora encontrou para não deixar os alunos menores se misturarem com os alunos maiores. O cuidado com os alunos do ciclo é evidente neste momento. Após o almoço, é comum que os alunos voltem para a sala da aula bastante agitados; com isso, um tempo razoável é utilizado na tentativa de retomar a atenção de todos para os conteúdos ministrados.

Vale ressaltar que não há monitores para organizar e acompanhar a merenda e a saída dos alunos ao término das aulas. A equipe pedagógica, juntamente com os professores que organizam esse momento, indicam quais turmas devem descer primeiro. É organizada a fila no refeitório para os alunos que pretendem merendar antes de ir para casa. Esse procedimento leva em média meia hora, dificultando a realização das reuniões pedagógicas após esse período, pois é necessário que os alunos sejam acompanhados nesta última etapa do dia. De acordo com a proposta das escolas de tempo integral, os professores e a equipe pedagógica devem reunir-se no horário de 16h às 17h, em cumprimento às Horas de Trabalho Pedagógico - HTP.

Como foi possível observar, a escola não tem as chamadas “atividades integradas” no período da tarde. Todas as atividades de ampliação de jornada escolar acontecem em suas dependências. Entretanto, o confinamento por longas horas em um ambiente mal equipado e sem atividades inovadoras e atrativas para os alunos pode trazer prejuízos ao processo educativo. Assim, “[...] mais importante [...] do que o tempo e a quantidade de anos que o aluno passa na escola é, sobretudo, o que aí acontece, o que esta é capaz de significar em sua existência, os horizontes humanos e culturais que pode abrir-lhe” (COELHO, 2003, p.8).

Para que a organização do tempo escolar não aconteça buscando-se apenas a obediência ao quantitativo de horas/aula previstas, o principal objetivo deve ser uma apropriação qualitativa do tempo educativo, tal como expressa Coêlho (2003).

A partir da discussão sobre as justificativas para a ampliação da jornada escolar na educação brasileira, buscamos descrever a organização da jornada escolar ampliada no município de Manaus/AM, bem como encontrar respostas para a questão que norteia esta pesquisa: quais são as dificuldades enfrentadas por uma escola de tempo integral na organização do tempo educativo?

Buscamos, dessa forma, descrever como se organizam o tempo, o espaço e as atividades diárias na escola participante, bem como qual é a importância que o gestor escolar assume enquanto agente neste processo. O gestor, como acreditamos, pode contribuir para a apropriação qualitativa do tempo educativo na escola de tempo integral em que atua, promovendo soluções adequadas às especificidades dos diferentes públicos atendidos pela escola.

A partir das reflexões sobre este estudo de caso, propomos alternativas que auxiliem o gestor escolar a assumir desafios e a contribuir com intervenções pedagógicas que orientem a organização do tempo escolar, bem como a apropriação qualitativa desse tempo dentro da escola integral.

Acreditamos que a relevância social desta investigação reside na possibilidade de uma contribuição para possíveis avaliações, encaminhamentos, ou mesmo para redirecionamentos da política educacional de ampliação de jornada no município. A existência de poucos trabalhos acadêmicos sobre o tema, no município de Manaus, fortalece as razões para investir na pesquisa, além da convicção da necessidade de um estudo específico sobre as políticas governamentais que visam ao aumento do tempo diário de escola para as classes populares.

## **2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

No primeiro capítulo, foi descrito o Programa Escola Integral no município de Manaus, tendo como sua primeira experiência bem sucedida, em 2002, a implantação de duas escolas de tempo integral na rede estadual de ensino que atendia a alunos do ensino médio, caso raro no país. Apresentamos, ainda, a sustentação legal que garante a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras, bem como uma análise dos resultados das escolas de tempo integral no estado do Amazonas e como estão organizadas de acordo com a proposta pedagógica do estado. Por fim, apresentamos os dados da realidade estudada, a qual denominamos de Escola Renascer.

Neste segundo capítulo, buscamos discutir, a partir de teorias e reflexões de autores como Ana Maria Cavaliere (2003, 2007, 2009, 2010), Vitor Henrique Paro (1988, 2013), Lúcia Velloso Maurício (2014a, 2014b), Heloísa Lück (1996, 2000, 2008, 2009), Moacir Gadotti (2009), José Carlos Libâneo (2012, 2013), Henry Mintzberg (2010), entre outros, o posicionamento sobre escola integral no Brasil. Justificamos o tratamento dos dados com base nos estudos de vários autores que, com seus argumentos, podem auxiliar no entendimento deste trabalho.

Dessa forma, este capítulo se organiza da seguinte maneira: na primeira seção, são feitas algumas considerações sobre educação integral e escola de tempo integral, buscando compreensões sobre seu surgimento, os conceitos que lhe foram atribuídos, assim como os argumentos dos defensores e críticos desse projeto. Os enfoques principais são a ampliação do tempo do aluno na escola e a organização desse tempo nos espaços escolares.

Na segunda seção, buscamos descrever as diferentes bases em que se consolidam as propostas de ampliação da jornada escolar na Europa e no Brasil. Colocamos em evidência algumas características brasileiras que limitam a configuração dos sistemas de ensino, tais como a profunda desigualdade social e a distribuição irregular de vagas nas escolas. Na terceira seção, por sua vez, descrevemos o procedimento metodológico para a realização da pesquisa. Na quarta, buscamos relacionar educação integral, tempo e espaços educativos, e quais são as suas implicações no cotidiano da escola, trazendo os principais posicionamentos dos atores que participaram da pesquisa.

Na quinta seção, propomos uma reflexão sobre a importância do gestor escolar como agente que poderá contribuir para a apropriação qualitativa do tempo educativo na escola de

tempo integral, assumindo espaços de produção de soluções adequadas às especificidades dos diferentes públicos atendidos pela escola. Nesse sentido, buscamos compreender alguns aspectos internos à escola e à sua gestão e, também, aspectos extraescolares, os quais são fatores influenciadores do sucesso ou insucesso de uma política pública, evidenciando o papel do gestor como fundamental para o alcance desse resultado. Na sexta e última seção, realizamos uma análise comparativa entre a escola de tempo integral Renascer e escolas de jornada regular e ampliada com características semelhantes.

Vários são os atores envolvidos nesse processo educativo que podem contribuir com ações específicas e articuladas para a apropriação qualitativa do tempo que o aluno permanece na escola. A participação de vários atores na gestão da escola pública propicia a construção centrada na qualidade social da educação, garantindo a melhoria de vida da comunidade na qual a escola está inserida. Portanto, o objetivo desta pesquisa é identificar as dificuldades enfrentadas por uma escola de tempo integral na organização do tempo educativo e analisar as concepções dos participantes acerca das dificuldades. Em contato com as vozes dos participantes, pode-se, a partir delas, identificar o que pensam sobre a organização do tempo e espaços na escola de tempo integral.

## **2.1 Escola ou educação integral: conceitos e discussões**

A educação em tempo integral constitui-se como uma realidade em várias unidades educacionais públicas brasileiras e caracteriza-se pela ampliação da carga horária dos alunos na escola. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/9.394/1996, a educação integral é o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e ao vínculo entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

No Brasil, o debate sobre educação integral iniciou-se na década de 30, tendo como principal expoente o educador Anísio Teixeira, que inspirado nas ideias de John Dewey, defendia uma proposta de educação que valorizasse as atividades do cotidiano, sintonizando a educação à vida dos estudantes. Anísio Teixeira delegou ao estado a incumbência de promover a escolarização e difundir a cultura junto às classes populares.

A proposta de se implantar uma política de educação integral no Brasil partiu da análise dos baixos índices da educação, observados por Anísio Teixeira quando assumiu um cargo público na área educacional, tornando-se diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (o atual município do Rio de Janeiro), no governo Pedro Ernesto, em 1931. Essa

proposta surgiu da necessidade de melhorar a qualidade da educação, reduzindo o fracasso escolar e combatendo a evasão, a repetência e o abandono, proporcionando às crianças e jovens novas possibilidades de se desenvolverem. Aquele era um novo desafio para a educação pública brasileira.

Para Anísio Teixeira, a efetivação da educação integral está subordinada à ampliação do tempo, sendo a escola de tempo integral a solução para melhorar a qualidade do ensino e atender as demandas da sociedade. Portanto, a ampliação das funções da escola constitui uma de suas preocupações recorrentes e um dos pilares de seu pensamento educacional, perpassando todas as realizações que efetivou, particularmente no campo da escola elementar (CAVALIERE, 2010).

Integrante da corrente pedagógica Escola Nova (1930), Anísio Teixeira defendia que a escola pública para todos deveria ser de tempo integral e municipalizada, visando atender aos interesses de cada comunidade. Essa escola, que cuida de aspetos que vão desde a higiene e saúde das crianças até sua preparação para o exercício pleno da cidadania, é apontada, pelo educador, como a solução para a educação primária brasileira. No texto “Educação não é privilégio”, escrito em 1953, que integra um livro de mesmo nome, Teixeira (1997) defende a escola “pública” ou escola “comum” que se liga ao trabalho, à prática e à ciência. É na caracterização de uma escola que deixa de ser da elite, em busca de uma nova política educacional que leve qualidade para o ensino primário, que ele retoma e desenvolve sua concepção de educação escolar ampliada, bem como defende o horário integral.

Na visão de Anísio Teixeira e de outros educadores de sua geração, a escola em tempo integral também representa uma oportunidade de vida melhor para os socialmente marginalizados. O pensamento de Anísio Teixeira foi influenciado pelas ideias do filósofo John Dewey, de quem foi aluno durante o curso de pós-graduação cursado nos Estados Unidos. Considerado um grande nome da chamada educação progressiva, Dewey advoga que um dos principais objetivos desse modelo educacional é educar a criança como um todo: física, emocional e intelectualmente.

É dessa concepção que o termo educação integral se originou e se expandiu no Brasil. Uma concepção de educação integral deve ter por base o pragmatismo, a compreensão de que o homem se forma e se desenvolve na ação a partir da reconstrução de experiências.

Pautado nos princípios do filósofo Dewey, Anísio Teixeira fundou, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, Bahia. É importante destacar que o autor deixou claros os objetivos propostos para essa instituição educacional: formar para o trabalho

e para a sociedade, dar as mínimas condições de alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer. Para alcançar seus objetivos, era necessário que a escola funcionasse em tempo integral.

As bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática – concepção crucial do pensamento de Anísio e Dewey (CAVALIERE, 2010).

Após o afastamento de Anísio Teixeira da vida política, na ditadura militar iniciada em 1964, suas propostas inovadoras, como os Centros Educacionais, não tiveram continuidade no cenário da educação pública brasileira. Sendo assim, a concepção de educação integral – amplamente defendida em seus estudos – esteve esquecida por cerca de 20 anos.

Esse modelo de escola proposta por Anísio influenciou, nos anos de 1980, a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, pelo professor Darcy Ribeiro. Esses centros eram unidades de período integral, nas quais os alunos permaneciam por oito horas e recebiam quatro refeições diariamente. O objetivo era oferecer o ensino fundamental, constituído do currículo escolar formal, complementado com atividades esportivas, artísticas e recreativas diversificadas. Sobre o surgimento e o crescimento das escolas em jornada integral, Cavaliere (2007, p. 1016) afirma:

[...] No Brasil, cresce o número de projetos na educação básica pública que têm como característica marcante a criação da jornada integral. A partir da abertura política, na década de 1980, algumas experiências ocorreram nessa direção, sendo a de mais longa duração e repercussão a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro. A partir da virada do século, com base no artigo 34 da LDB/96, intensifica-se o surgimento, nos sistemas públicos estaduais e municipais, de projetos que envolvem o aumento do tempo diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas.

Desde então, várias tentativas, algumas bem sucedidas e outras nem tanto, foram feitas no sentido de se implantar a concepção de educação integral em forma de escolas de tempo integral em vários estados brasileiros. Essa concepção de educação e organização escolar só chegou ao estado do Amazonas em 2002, na gestão do governador Omar José Abdel Aziz, atual senador.

De acordo com a Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral do Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2011), as escolas de

tempo integral não visam apenas à ampliação do tempo escolar, mas apontam para uma escola de qualidade e dinâmica. Dessa forma, a rede compartilha com Anísio Teixeira a premissa de que proporcionar ao aluno um tempo ampliado na escola é condição para uma educação com mais qualidade:

[...] Levando em consideração a Lei de Diretrizes e Bases (ensino fundamental e ensino médio) a escola estadual de educação em tempo integral adota estratégias de ensino diversificadas, demonstrando, em primeiro lugar, a exigência pela universalidade da educação; uma escola de qualidade que prepare o cidadão para a vida com integração dos conhecimentos em abordagens prioritariamente interdisciplinares e transversais (AMAZONAS, 2011, p. 10).

A proposta tem como objetivo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas do Amazonas, elevando a 100% o índice de aprovação e erradicando a evasão escolar. Para cumprir sua meta, o estado do Amazonas apresenta, como objetivos específicos, ações que nortearão o desenvolvimento da proposta:

[...] Proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo, seu espaço, e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade; criar, na escola de tempo integral, espaços de socialização onde os estudantes possam vivenciar atitudes de cidadania, de valores éticos e morais; proporcionar aos estudantes alternativas de acesso ao campo social, cultural, esportivo e tecnológico; desenvolver projetos voltados para a rotina diária (hábitos de estudo, alimentação, higiene e recreação), favorecendo, assim, a saúde física e mental dos estudantes; desenvolver as competências dos estudantes, considerando as divergências múltiplas de seus conhecimentos prévios e aprendizagem; proporcionar um relacionamento com a família dos estudantes, integrando a comunidade escolar em seus aspectos sociais, políticos, humanos e pedagógicos; estruturar a escola com recursos materiais e humanos para a execução das atividades pedagógicas e complementares (AMAZONAS, 2011, p. 11).

Corroborando as ideias de Anísio Teixeira, observa-se a preocupação do Amazonas com a importância de organizar o tempo e os espaços nas escolas de tempo integral, de forma a concretizar uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar, mas que proporcione aos educandos o fortalecimento de sua estrutura cognitiva e a formação de sua personalidade, valorizando as culturas existentes na comunidade na qual a escola está inserida.

Sobre a organização do tempo escolar nas escolas de tempo integral, convém destacar que as possibilidades e as alternativas plurais são construídas a partir de políticas educacionais

consistentes, a partir de projetos político-pedagógicos consolidados e coletivos de educadores comprometidos. Sem o compromisso de todos os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, não há como promover uma educação de qualidade.

Cavaliere (2007) destaca que a construção de uma proposta pedagógica para as escolas de tempo integral deve buscar repensar as funções da instituição escolar na sociedade brasileira. É preciso fortalecer o ensino através de melhores equipamentos, do enriquecimento das atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, trazendo algo novo e crescimento na qualidade do trabalho educativo.

[...] Nesse caso, somente um projeto político-pedagógico consistente e coletivamente construído pode submeter às tendências paternalistas que emergem de todas as direções. Somente a ação conjunta e autodeterminada de gestores, docentes, funcionários, alunos, pais e comunidade poderá alcançar práticas emancipadoras, entendidas em toda a amplitude do termo, revertendo às tendências instaladas e aproximando educação, assistência e cuidados, sem oportunidades para o assistencialismo (CAVALIERE, 2003, p. 172).

Parente (2010) ressalta o quanto é importante que as escolas, como instituições sociais que possuem sua própria cultura, criem novos tempos em resposta aos seus objetivos específicos: tempos pedagógicos relativos aos tempos dos professores e dos alunos, tempos para reuniões pedagógicas, tempos de encontros de formação, tempos de participação na gestão escolar, tempos de planejamento coletivo; agrupamentos e enturmações flexíveis com base em diferentes propostas e que mexem com tempos de alunos e professores; ampliação da jornada escolar, integrando-se ou não com outras instituições ou espaços sociais, conduzindo a educação em tempo integral.

Descrever os percursos de uma escola de tempo integral implica considerar a questão da organização da variável tempo e da variável espaço, colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o lugar dessa extensão de tempo. É importante ressaltar o caráter educativo do espaço e do tempo escolar, pois muitas discussões a respeito da extensão do tempo para o desenvolvimento das aprendizagens de crianças e jovens consideram, prioritariamente, outros espaços educativos além da escola. Convém ressaltar que não existe um modelo pronto de projeto de educação integral, pois cada escola/estado, de acordo com o contexto no qual está inserido, deve implementar projetos pedagógicos que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidade como um todo. Guará (2006) faz um alerta sobre essa discussão:

[...] Na implantação de projetos de educação integral, não há modelos prontos nem concepções exclusivas. Há um arco de opções e conjugações

possíveis para diferentes contextos que permitem tanto a realização de projetos e programas pelo próprio sistema escolar, quanto por diversas áreas públicas atuando no espaço escolar ou, ainda, por diversas agências e organizações locais agindo complementarmente, em cooperação. Podem ter horários e agendas de aprendizagem peculiares, desde que baseadas nos parâmetros legais e em projetos pedagógicos adequados à sua realidade e às necessidades de suas crianças e jovens. Em todos os tipos e concepções de educação integral, há desafios a enfrentar e zelos que devem ser adotados nos planos e processos de ação (GUARÁ, 2006, p. 18).

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras aos alunos. Dessa forma, o “tempo escolar ampliado” deve significar a reinvenção do cotidiano em nossas escolas:

[...] Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria "tempo escolar" reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010 *apud* LECLERC & MOLL, 2012, p. 96).

De acordo com Gonçalves (2006), o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas em sua dimensão cognitiva. Deve-se ter a compreensão de um sujeito que é corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas e diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer das mais variadas formas.

A concepção de educação integral também encerra a ideia de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como um direito voltado para novas aprendizagens dos alunos – atores principais do processo educativo. Essa ampliação do tempo na escola não significa, segundo Gonçalves (2006), apenas um simples aumento do que já é ofertado, e sim um aumento nos aspectos quantitativo e qualitativo. O aspecto quantitativo engloba um número maior de horas, nas quais os espaços e as atividades desenvolvidas devem ter caráter pedagógico e devem estar articuladas entre si. No aspecto

qualitativo, os conteúdos propostos devem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório e vivencial, e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem, permitindo ao aluno experiências significativas e duradouras. Os conhecimentos historicamente acumulados precisam ser socializados e contextualizados, a fim de que a escola pública cumpra sua função social.

[...] Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação (GONÇALVES, 2006, p. 135).

Segundo Guará (2006), a concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Ela propõe o desenvolvimento integrado do homem, compreendido em sua totalidade. Na compreensão do homem como ser multidimensional (constituído de faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais), a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Dessa forma, a educação integral deve ter objetivos que construam relações em direção do aperfeiçoamento humano.

Segundo a autora, ao colocar o desenvolvimento humano como prioridade, a escola integral aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito. Essa perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza relações educativas em que o educador também se desenvolve plenamente, compreende e dá significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos.

A sociedade atual exige uma escola com profissionais mais completos, integrais, que além de dominar o conteúdo especializado, sejam preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Esses profissionais devem estar capacitados para atuar na formação integral dos discentes, preparando-os para a vida em sociedade e para exercerem a cidadania em todas as suas vertentes.

Nesse sentido, a formação integral dos indivíduos não está restrita ao processo formal e intencional de ensino, mas inicia-se no nascimento e prossegue com a aprendizagem sobre o universo cultural durante todo o processo de desenvolvimento das pessoas.

A princípio, embora pareça que a ideia de educação em tempo integral seja a solução para os problemas enfrentados pela escola pública brasileira, as autoras Ferreira e Rees (2015) nos mostram, em seus estudos, que existem muitas críticas a esse modelo de organização escolar. O primeiro exemplo refere-se às conclusões de Libâneo (2012), por exemplo, que considera o tempo integral um jogo político que objetiva sobrepor a função social de responsabilidade do estado, à função prioritariamente pedagógica da escola. Isso porque a educação integral não precisa necessariamente se realizar na escola de tempo integral. Considera-se que nem sempre a escola de tempo integral oferece uma educação integral aos seus alunos, com ênfase na formação humana, pois a simples ideia de ampliação da jornada escolar não garante por si só uma educação integral. Para o autor, o tempo integral visa muito mais diminuir a pobreza e a marginalidade do que contribuir efetivamente para uma educação integral de qualidade.

Contemporâneo de Anísio Teixeira, Gadotti (2009) contesta a premissa de que a educação integral está subordinada ao tempo integral. Para o autor, educar integralmente deve ser o objetivo primordial da escola, seja ela de tempo parcial ou integral. Contudo, a expansão do tempo integral no Brasil, na maioria das vezes, é uma tentativa de suprir necessidades sociais básicas não abarcadas pelo Estado.

[...] A educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral. Alguns projetos de escola de tempo integral surgiram, como é o caso dos Cieps, para compensar deficiências do meio familiar, da própria sociedade. Os Cieps foram criados, tanto no estado quanto no município do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e de 1990, como um 'Programa Especial de Educação'. [...] O projeto original dos Cieps previa até a construção de residências, na própria escola, para os alunos mais pobres e suas famílias, numa clara confusão entre o papel da escola e as políticas sociais. A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar (GADOTTI, 2009, pp. 29-30).

Segundo Gadotti (2009), a expansão do tempo integral na escola pública brasileira deve-se ao fato de que as instituições de ensino estão assumindo novos encargos, tendo responsabilidades cada vez mais ampliadas, respondendo por programas de proteção social (alimentação, atendimento médico odontológico, dentre outros) que antes não eram

considerados de sua responsabilidade. A escola de tempo integral vai além da sala de aula, invadindo a área da assistência social. Segundo o autor, a escola não pode assumir o papel do Estado na condução de políticas sociais; precisa, prioritariamente, cumprir bem a sua função de ensinar, de formar o educando integralmente.

Sob esta perspectiva, Cavaliere (2007) aponta algumas justificativas para a ampliação do tempo escolar, as quais ajudam a refletir sobre a intencionalidade da escola integral:

[...] A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Cavaliere (2007) chega à conclusão de que a novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, do papel desempenhado pela escola. Caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação da maioria dos alunos. Assim, a ampliação do tempo de escola somente se justifica se propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, se aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Reproduzir a escola convencional/parcial não é um bom caminho a ser trilhado quando falamos de ampliação da jornada.

Sobre este aspecto, Cavaliere (2007) exemplifica com a experiência do CIEPs, no Rio de Janeiro:

[...] Em alguns casos, pode ocorrer um efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo. Na experiência dos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado. Nos CIEPs de 5ª a 8ª série, a ocupação pouco interessante do horário integral levou à criação de um conceito negativo sobre essas escolas e ao seu consequente esvaziamento. Nessa faixa etária, a satisfação e adesão do próprio alunado são essenciais para a sua permanência. Como esses CIEPs ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se frequente. Apesar do horário integral e da forte expectativa inicial da população em relação a essas escolas, o desprestígio e o conceito negativo se estabeleceram. O esvaziamento levou a que as unidades de segundo segmento fossem maciçamente transformadas em unidades de educação infantil e de 1ª a 4ª série (CAVALIERE, 2007, p. 1019).

No Brasil, a maior crítica ao programa dos Cieps, citada por Cavaliere (2014a), deve-se exatamente ao fato de não abarcar toda a rede de ensino, visto como uma espécie de privilégio para poucas escolas e poucos alunos. Algo a ser também destacado, como uma particularidade da realidade brasileira, é o estabelecimento do aumento da jornada escolar como fio condutor para políticas especiais no Brasil. Como exemplo, citamos a criação dos Cieps, em 1980, e do programa Mais Educação, em 2007.

[...] Ainda sobre o programa Mais Educação, as principais críticas a ele referem-se ao fato de incorporar elementos da concepção das cidades educadoras européias que envolveriam a diversificação e a ampliação das responsabilidades educacionais para além da escola e que seriam inadequados ao tipo de organização sócio urbana das populações e cidades brasileiras (CAVALIERE, 2014a, p. 160).

Dessa forma, é possível encontrar exemplos de programas, projetos e experiências de ampliação da jornada escolar no panorama educacional brasileiro, que são implantados sem que condições objetivas mínimas de trabalho sejam garantidas, e sem que a integração de saberes e conhecimentos aconteça efetivamente.

Paro (1988) também expõe suas críticas sobre a escola de tempo integral. Para ele, na perspectiva do atendimento escolar, o tempo integral coloca-se como um instrumento de fortalecimento da universalização da educação para as camadas populares. A esse respeito, Paro (1988) se posiciona da seguinte forma:

[...] Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que tem natureza não prioritariamente pedagógica (PARO, 1988, p. 14).

Dessa forma, os projetos de escola pública de tempo integral se constituem, segundo o autor, em tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de políticas sociais – da educação e da promoção social. Na área educacional, os projetos buscam alternativas de enfrentamento do fracasso escolar, da evasão e da repetência. Na área de promoção social, destaca-se a busca por soluções para o problema do abandono real de crianças e adolescentes. Essa escola surge como uma solução nova para os problemas gerados pela crise econômica no âmbito educacional e na segurança pública.

De acordo com Paro (1988), os que argumentam contra o período integral criticam o caráter excessivamente assistencial do projeto e exigem medidas concretas para que o Estado garanta um ensino de boa qualidade em período parcial, para depois estender a jornada para o período integral. Já os defensores da medida apontam a importância de ampliação da jornada à necessidade de resolver o problema do menor abandonado e proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e de convívio escolar, realizando justiça social para a parcela da população mais carente.

Diante do exposto, acreditamos que todas as críticas formuladas pelos diversos autores devem ser analisadas e consideradas para que a proposta da escola em tempo integral não sirva apenas para atender a outros interesses, além do compromisso com uma educação de qualidade, que é dever do Estado para com seus cidadãos. Dessa forma, o que pretendemos investigar é a efetivação das ideias aqui apresentadas em uma escola de tempo integral da Rede Estadual de Manaus, bem como o processo de dar voz àqueles que atuam nesse contexto, contribuindo para que não sejam silenciados, mas ressoem como alternativas para a busca de uma educação de qualidade para nossos alunos.

## **2.2 Tempos e espaços escolares: configurações próprias para diferentes contextos**

De acordo com Maurício (2014a) em um de seus artigos sobre jornada ampliada, a autora busca descrever as diferentes bases em que se consolidam as propostas de ampliação da jornada escolar na Europa e no Brasil. Segundo a autora, na maioria dos países da Europa, o ensino escolar é gratuito, mas não a alimentação ou qualquer outro serviço não curricular, apesar de ser oferecido no espaço escolar.

Evidenciam-se em seu texto algumas características brasileiras que limitam a configuração dos sistemas de ensino: “profunda desigualdade social; distribuição irregular de vagas nas escolas, de acordo com a região, com impacto sobre a necessidade de transporte; infraestrutura, em geral, precária, inclusive a de transporte” (MAURÍCIO, 2014a, p. 34).

Conhecer as diferenças que existem entre os países é importante para a compreensão de que determinadas categorias de organização do tempo escolar, de intensa discussão na Europa, podem não ter muita repercussão no Brasil. Dessa forma, são apresentadas algumas características de ampliação da jornada escolar europeia baseada nos estudos de Miguel Pereyra (1992 *apud* MAURÍCIO, 2014a). O quadro 2, a seguir, apresenta as principais características da jornada contínua nos países da União Europeia – EU:

**Quadro 2 - Ampliação da jornada escolar europeia e suas características**

<b>JORNADA CONTÍNUA</b>	Não é uma atividade escolar, e sim extraescolar, apartada de um caráter curricular.
	Desenvolve-se no espaço físico da escola.
	Promovida pela prefeitura, por associações de pais ou pelo centro educacional.
	Fundamenta-se mais na organização da sociedade do que no aspecto pedagógico, pois as crianças precisam ser atendidas durante a mesma extensão de horas que a jornada de trabalho dos pais.
	As atividades de alimentação são pagas.
	A ampliação da jornada escolar não é para todos, e o critério de atendimento pode ser um fator de discriminação econômica.
	Os profissionais envolvidos na ampliação da jornada, em geral, não fazem parte do corpo docente da escola.

Fonte: elaborado pela autora com base no artigo de Pereyra (1992 *apud* MAURÍCIO, 2014a).

É importante destacar que, na maioria dos países europeus, a ampliação da jornada escolar não tem caráter pedagógico, mas assume a função social de cuidar da criança até completar o horário compatível com a jornada de trabalho dos pais.

Um estudo realizado entre alunos do 4º ano primário (MULLIS *et al.*, 2006 *apud* MAURÍCIO, 2014a), mostrou que 88% dos alunos franceses vão à escola que oferece o “serviço de acolhimento” (como são chamados os serviços de jornada contínua): 81% na Alemanha; 62% na Itália; 40% na Dinamarca. Observa-se, portanto, que o percentual de alunos que têm acesso à jornada contínua é muito significativo nesses países.

De acordo com Parente (2010), a escola, no Brasil, tem a concepção de que o tempo escolar rígido é um mecanismo sem o qual a transmissão do conhecimento seria ineficaz. Daí a organização do conhecimento em áreas disciplinares segmentadas, a organização de grades curriculares predefinidas, o estabelecimento de horários de aulas/disciplinares, e a montagem de planejamentos e cronogramas rígidos por área do conhecimento. Essa rigidez temporal está tão sedimentada nos sistemas escolares que parece ser impossível desmontá-la, e fazer isso significaria a destruição da própria lógica da instituição escolar.

No modelo seriado, a estreita relação entre a forma de organização da escola, a sequência de conteúdos do currículo escolar e a aprendizagem do aluno levam a determinadas conclusões sobre o próprio processo de desenvolvimento do educando, naturalizando criações temporais rígidas e que não se referem, necessariamente, à formação humana. Por sua característica seletiva e pelas concepções de educação que carrega, o modelo seriado produziu

inúmeros problemas na educação brasileira, entre eles a reprovação, a evasão escolar e a distorção idade-série. Esses processos se tornam extremamente marcantes na vida do aluno. A tendência é naturalizar a forma de organização da escolarização e os processos e práticas dela decorrentes, e culpar o sujeito-aluno por não se adequar aos tempos escolares predefinidos (PARENTE, 2010).

Na Alemanha, por exemplo, são utilizadas as categorias de organização de tempo da seguinte forma:

**[...] Tempo de ensino:** compreende o período de tempo que, segundo os currículos e horários, se emprega diária e semanalmente para o ensino. Sem dúvida, também se inclui aqui o tempo empregado com fins pedagogicamente relevantes, como são as excursões, as férias escolares, as semanas de projetos, os ensinamentos opcionais, os trabalhos de grupo, os trabalhos de classe, os exames, as práticas. (...)

**Tempo de escola:** compreende o tempo de ensino e também os descansos na escola, tempo de participação do aluno na administração da escola e outras propostas da própria escola. Nos descansos se inclui o tempo para almoçar. Essencialmente esta categoria se refere ao tempo de presença física do aluno na escola.

**Tempo relativo à escola:** compreende o tempo de escola e também o emprego do tempo para realizar em casa os deveres, para o trajeto escolar e para as classes auxiliares de apoio em suas distintas formas. Nesta categoria se incluem também todas as atividades extracurriculares de ensino, que têm relação com a escola, como por exemplo, a música, o esporte, a arte, as línguas e a religião (PEREYRA, 1992 *apud* MAURÍCIO, 2014a, p. 37).

As categorias apresentadas permitem a descrição dos sistemas de ensino que se configuram nos países da Europa, revelando um conceito de organização escolar específica. Nos países europeus, as atividades extracurriculares de ensino – música, esporte, arte, línguas, religião – são as que ampliam a jornada escolar, conforme a última categoria apresentada pelo autor.

Em relação ao Brasil, observa-se que a expectativa é de que o tempo de ampliação da jornada seja efetivamente o “tempo de escola”, mediante a oferta de atividades organizadas pela própria instituição e financiadas pelo Estado. Essas atividades podem acontecer em outras instituições ou em outros espaços, inclusive em parceria com outros órgãos.

Um dos objetivos que sustenta o aumento do tempo escolar medido em horas e dias de ensino é que poderia melhorar o rendimento dos estudantes. Contudo, mais importante do que ampliar este tempo, é o que se faz com ele diariamente, e isso cabe ao professor e às políticas que favorecem seu desempenho.

Pereyra (1992 *apud* MAURÍCIO, 2014a) enfatiza que a questão da jornada ampliada não se resume a uma organização mecânica de horários, porque o tempo escolar está relacionado ao tempo social. Essa relação faz parte da configuração das funções escolares. Dessa forma, acredita-se que a escola de tempo integral deve observar os tempos educativos e sociais em toda a sua complexidade, contribuindo para uma educação integradora de múltiplas experiências para os estudantes.

### **2.3 Aspectos metodológicos da pesquisa**

A importância da opção metodológica na construção de relatos se constitui em um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final da pesquisa. Os instrumentos utilizados e a interpretação dos resultados permitem chegar a conclusões e à possibilidade de refazer o caminho, de forma a avaliar com mais segurança as afirmações colocadas no decorrer do processo. Na realização da pesquisa, é necessário que o pesquisador desenvolva um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade, sempre a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento (DUARTE, 2002).

A pesquisa qualitativa, metodologia adotada neste estudo de caso, alternou-se em dois momentos distintos. No primeiro, foram realizadas coletas das fontes secundárias, tais como: estratégias de investigação qualitativa, tais como conversas informais com pessoas ligadas ao universo investigado; levantamento de dados a partir da secretaria da escola, a fim de caracterizar e descrever a escola e seus atores; levantamento de dados através de sites governamentais. As coletas secundárias foram importantes para a construção da realidade da escola estudada. Em um segundo momento, foram feitos os primeiros levantamentos das fontes primárias, com realização de entrevistas e observações.

Seguindo a metodologia de pesquisa e, inicialmente, observando o levantamento das fontes secundárias, foram coletados dados quantitativos, tais como os resultados das avaliações externas das quais a Escola Renascer participou na série temporal analisada na pesquisa (2011 a 2014) e documentos como a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Estado do Amazonas, a Matriz Curricular das Escolas de Tempo Integral de 2015, e a Proposta Curricular do 4º e 5º anos do ciclo. O levantamento realizado serviu para o diagnóstico do problema de pesquisa, bem como para a descrição do caso de gestão, conforme vimos no Capítulo 1.

A observação foi uma das técnicas de coleta de dados adotadas neste estudo. Sua principal finalidade foi registrar comportamentos, procedimentos e rotinas que demonstram a

organização, o cotidiano escolar e a postura dos diversos atores sociais, na expectativa de visualizar aspectos da cultura escolar que as entrevistas não permitem perceber.

Foram realizadas entrevistas com o gestor escolar, o coordenador pedagógico e os professores. A importância desta coleta de dados pode ser atribuída à necessidade de se obter percepções de diferentes sujeitos que fazem parte do universo da pesquisa. Através desse instrumento, é possível estabelecer parâmetros de comparabilidade entre as informações obtidas das entrevistas.

De acordo com Duarte (2002, p. 215),

[...] Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhes permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Assim, foram utilizados três procedimentos metodológicos para a coleta de dados da pesquisa: (i) realização de observações no cotidiano da escola; (ii) entrevistas semiestruturadas com a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e dois professores que atuam no ensino fundamental anos iniciais e anos finais; (iii) análise documental, consultando a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Estado do Amazonas e alguns dados da instituição de ensino em questão através do sistema. Isso tudo foi feito com a colaboração do secretário da escola, que se mostrou sempre muito prestativo.

As entrevistas foram marcadas, conforme agendamento prévio com a gestora da escola, para o mês de maio, garantindo o sigilo e o anonimato dos participantes. No momento de cada entrevista, foi solicitada permissão para gravação pela pesquisadora. As informações foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Todo o percurso metodológico da pesquisa foi estruturado com o objetivo de compreender mais amplamente o problema delineado, identificando as ações pedagógicas desenvolvidas na escola analisada, de forma a subsidiar as análises teóricas realizadas no processo de construção da pesquisa.

## 2.4 Educação integral, tempo e espaço: implicações no cotidiano da Escola Renascer

A legislação do sistema educacional brasileiro reafirma a necessidade de um trabalho voltado para o desenvolvimento global dos alunos de forma equilibrada, exercitando os aspectos intelectual, psicomotor, cultural e socioeducativo. Para tanto, é necessário instituir, na rotina escolar, possibilidades de vivenciar práticas educativas diversificadas, que contribuam para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para os alunos.

Diante desse desafio, a escola deverá organizar seu tempo educativo de forma a proporcionar ao educando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. O tempo representa uma das variáveis mais importantes da organização escolar e interfere, de forma positiva ou negativa, na construção de intervenções didáticas que auxiliem o aluno em sua trajetória escolar.

O tempo escolar pode ser traduzido em dias letivos (200 dias), horas/aula anuais mínimas permitidas por lei (800 horas), e horas de atividades em sala de aula (1 hora por tempo de aula no caso das escolas de tempo integral do Amazonas).

De acordo com Cavaliere (2007), a ampliação do tempo diário de escola pode ser compreendida como: (i) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido a uma maior exposição às práticas e rotinas escolares; (ii) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias, e particularmente da mulher; (iii) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Pensando na ampliação do tempo como forma de alcançar melhores resultados, foi perguntado à gestora da escola estudada se ela percebe alguma melhoria com a ampliação do tempo educativo, e em que aspectos. Foi possível perceber, nos argumentos por ela apresentados, sua posição afirmativa:

[...] Eu acredito que tem sim melhorias, porque o aluno passa oito horas aqui; na verdade, era pra funcionar um horário conteúdo e outro profissionalizante. O aluno tem que entender que aqui é o tradicional. Eu foco nesse ponto. O aspecto social também é visível. Tem muita gente que coloca seus filhos aqui por causa da comida. Todos os dias eu atendo inúmeros pais. Hoje foi o vigésimo pai que atendo pedindo vaga na escola. Tem que ter resultados, os alunos têm que estudar. As atividades devem ser realizadas dentro das salas de aula e não em casa, sempre sob a orientação do professor responsável (GESTORA, entrevista cedida em 04 de maio de 2016).

Para a gestora, a ampliação do tempo escolar tem uma intenção social, uma vez que visa à redução das desigualdades de êxito escolar, melhorando os resultados dos alunos menos favorecidos. Quando coloca “aqui é o tradicional” e “tem que ter resultados, os alunos têm que estudar”, é perceptível sua preocupação com a questão da responsabilização diante dos resultados educacionais. Então, a ampliação do tempo requer também melhoria no desempenho dos alunos. Maurício (2014a), também nesta direção, afirma que a ampliação da jornada escolar inclui alimentação, higiene e diversificação de atividades promovidas pela escola. Contudo, pode ser observado que essas atividades são orientadas, com o intuito de garantir um melhor desempenho dos alunos nos testes de larga escala.

Quando a gestora diz “[...] tem muita gente que coloca seus filhos aqui por causa da comida”, expressa uma difícil relação entre os pais e a escola, muitas vezes agravada pelas condições de miséria e desagregação social de parte da população que hoje frequenta a rede pública de ensino. De acordo com Cavaliere (2003), a percepção desses fatores leva uma parcela significativa de diretores a considerarem como assistencialista o trabalho que realizam em suas escolas.

[...] A ausência ou fraca presença dos pais na escola, a ideia de que as famílias “abandonam” suas crianças, obrigando os professores a assumirem tarefas que não consideram suas, respalda esse diagnóstico. Na verdade, não é a qualidade da ação educativa que se encontra na base dessa avaliação, mas a realidade social que a envolve e que obrigaria os professores a atitudes consideradas, em si mesmas, assistencialistas, impossibilitando um trabalho educacional de qualidade (CAVALIERE, 2003, p. 171).

No decorrer do texto, Cavaliere (2003) expressa a importância de aprofundar a reflexão sobre o conceito de assistencialismo, pois ações de cuidado, em qualquer escola, não podem ser vistas, em essência, como assistencialistas, num sentido negativo. O autor compreende que o fato de serem classificadas desta forma pode ser resultado da ausência de um projeto político-pedagógico capaz de inserir essas pessoas em um conjunto mais amplo de ações informativas, educacionais e culturais. Cavaliere (2003) explica que a ausência de um projeto político-pedagógico na escola pode indicar a visão assistencialista expressa pelos atores. No entanto, não é nossa intenção, nesta pesquisa, utilizar a expressão “assistencialista” como um termo pejorativo, mas como uma expressão indicada pelos atores que executam o programa.

Com relação à questão colocada em pauta sobre a avaliação do programa, os pontos positivos mais destacados pelos entrevistados relacionam-se com a ampliação do tempo de aprendizagem e a intervenção junto aos alunos de baixo rendimento através das aulas de reforço. De acordo com os entrevistados:

[...] A escola desenvolve reforço com os alunos; as próprias pedagogas fazem reforço com os alunos do ciclo. As turmas de 6º ao 9º anos fazem reforço de 16h às 17h (depois do horário da aula) com o próprio professor da disciplina (GESTORA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016).

[...] A escola recebeu vinte alunos no 6º ano do ensino fundamental que não foram alfabetizados. Então, eles foram divididos em grupos de cinco alunos, para que cada coordenador pedagógico pudesse trabalhar o reforço na hora do almoço (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016).

[...] A ampliação do tempo possibilita ao professor trabalhar melhor um conteúdo, efetivar o aprendizado naquele conteúdo. A gente consegue ter um resultado melhor a partir do apoio da família (PROFESSOR B ANOS FINAIS, entrevista concedida em 19 de maio de 2016).

Para a gestora, um dos pontos positivos da escola de tempo integral está relacionado ao pequeno índice de rotatividade de alunos durante o ano letivo, pois “[...] eles passam o dia na escola, então é mais fácil o controle de frequência e o acompanhamento com a família”. (GESTORA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016). A coordenadora pedagógica também enfatizou que atender uma única clientela de alunos durante o dia favorece o acompanhamento dos alunos nas atividades, no reforço e na frequência. Para o professor, a ampliação do tempo contribui para um efetivo aprendizado do aluno.

Dessa forma, a ampliação do tempo vista como oportunidade de realizar um trabalho mais amplo e focado no aluno com dificuldades de aprendizagem foi um dos pontos mais positivos apontados nas entrevistas. Foi considerado fundamental para a recuperação de alunos com baixo desempenho, até mesmo por sua função social de mantê-los na escola, afastando-os dos perigos das ruas. Percebe-se certa consonância nos entrevistados, uma vez que eles afirmam que ao ampliar o tempo na escola, ampliaram-se também as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

Na opinião dos entrevistados da escola analisada, o lado negativo do programa é uma carga horária extensa e cansativa para alunos e professores. Sobre este aspecto, a coordenadora destaca que, se pudesse, mudaria justamente a grade curricular do projeto na escola. Nesse sentido, defende-se uma educação integral que incorpora a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de novas aprendizagens aos alunos.

[...] Colocar em prática um projeto de escola de tempo integral que reduzisse a carga horária, e intercalasse com projetos de música, danças e artes marciais. É preciso ter algo que motive os alunos a permanecerem na escola por mais tempo. O aluno não é uma máquina. O sonho seria ver esses projetos intercalando com a carga horária das disciplinas (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016).

Os professores também sugeriram um programa com o desenvolvimento de projetos para todos os alunos:

[...] Deveria ter o que é narrado na proposta: subsídios para os projetos. Se fosse pra haver duas ou três pedagogas; porque acaba sobrecarregando as pessoas. Se tivesse um suporte necessário, com certeza funcionaria muito melhor (PROFESSOR A ANOS INICIAIS, entrevista concedida em 19 de maio de 2016).

[...] O negativo é a questão do cansaço. O ser humano tem um limite; tem uma hora que até a gente se cansa, assim, no sentido de só aula, aula, aula. Tanto que a gente tenta conciliar a questão de “só aula” com algumas atividades; mas se fosse algo certo, bimestralmente, com projetos, acredito que seria bem mais vantajoso (PROFESSOR B ANOS FINAIS, entrevista concedida em 19 de maio de 2016).

Essa percepção reforça a ideia de Gonçalves (2006), de que a ampliação do tempo na escola não deve significar apenas um simples aumento do que já é ofertado, e sim um aumento nos aspectos qualitativos. Isso considerando que os espaços e as atividades desenvolvidas devem ter caráter pedagógico e estar articuladas entre si.

Diante desses depoimentos, foi possível perceber que o projeto de escola integral almejado está longe de ser concretizado na prática. Os desafios que se colocam nesse percurso são variados, e muitos não dependem da vontade dos atores escolares, mas de órgãos públicos responsáveis pelo desenho da política. Como ressalta a coordenadora pedagógica, “[...] as melhorias existem e são percebidas pelo esforço dos professores, porque eles estão na sala ali diariamente, e têm que procurar novas formas de motivar os alunos”. Ela termina afirmando que “[...] a superação dos desafios somente se efetiva com um trabalho de comprometimento de toda a equipe docente” (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016).

É visível, no depoimento da coordenadora pedagógica, que as melhorias percebidas com a ampliação do tempo são frutos de trabalho coletivo dos professores da escola. Contudo, em nenhum momento foi falado sobre a formação desse professor para atuar no programa escola integral. De certa forma, “[...] os professores continuam sendo os principais agentes de

formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados da aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais” (LIBÂNEO, 2013, p. 71). Por esse motivo, é imprescindível a importância do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes no contexto do trabalho, mediante formação continuada.

[...] A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos, como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV *apud* LIBÂNEO, 2013, p. 72).

É importante destacar que a construção da identidade profissional do docente depende, em boa parte, das formas de organização do trabalho escolar. Isso quer dizer que é indispensável uma boa estrutura da coordenação pedagógica, que faça funcionar uma escola de qualidade, propondo e gerindo o projeto pedagógico através da participação de todos os atores escolares, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação e favorecendo a constante reflexão na prática e sobre a prática (LIBÂNEO, 2013). Para isso, é preciso propor ações que viabilizem a formação continuada dos professores em nossas escolas.

Indagada se a oferta de diferentes níveis de ensino na escola interfere na organização escolar, a coordenadora pedagógica da escola respondeu:

[...] O trabalho se torna mais dificultoso; uma atividade tem que ser pensada de três formas diferentes. Não tem como fazer uma atividade sobre o racismo e trabalhar das três formas com os três níveis. Eu tenho que pensar para se trabalhar de uma forma com os pequenos, de outra forma dos 6º ao 9º, e outra forma com o ensino médio. Então, essa questão de articular as atividades é mais complexa. A questão também da preocupação com os menores é muito maior. Por ter menores e maiores, a gente sempre vai pensar um pouco mais nos pequenos, pra não deixar os pequenos se juntarem com os grandes, pra ter a ciência de que os pequenos estejam realmente protegidos. Dessa forma, as atividades desenvolvidas na escola são realizadas por momentos e por níveis de ensino. Não dá pra juntar todo mundo (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016).

Já a gestora da escola, seguindo a mesma linha de ponderação na resposta, observou o seguinte em relação ao atendimento a alunos de diferentes níveis de ensino, se referindo ao horário de entrada dos alunos pela manhã e ao horário do almoço:

[...] Com os alunos pequenos tem que haver um cuidado redobrado na hora do café, do almoço; desde a hora da entrada até a hora da saída. Os alunos menores sobem quinze minutos mais cedo. Eles fazem as filas e sobem com os professores para a sala de aula. As 7: 20h, os alunos maiores sobem também em filas e vão para as salas de aula. Os alunos menores também descem primeiro para o almoço. Dessa forma, trabalhar em equipe com os professores e coordenadores pedagógicos é muito importante em relação à organização do tempo e das atividades propostas no dia a dia de uma escola de tempo integral. Saber organizar é o principal aspecto a considerar (GESTORA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016).

O trabalho em equipe foi citado pela gestora, que acredita ser o diferencial na organização da escola. Para ela, o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe é um elemento indispensável para o bom funcionamento de uma instituição. Sobre essa questão, o professor confirma as palavras da gestora quando expressa que o grupo de docentes é coeso e interage entre si, em busca de ideias que contribuam para o desenvolvimento de atividades diversificadas que modifiquem a rotina da escola.

[...] A gente conversa muito entre si; o grupo é bem coeso, a gente interage. Surgem ideias, alguns professores se levantam pra efetivar as ideias, e os coordenadores nos orientam. Eles são nosso vínculo com a direção da escola. A direção está sempre presente e apóia nas atividades e nos eventos que a gente quer fazer (PROFESSOR B ANOS FINAIS, entrevista concedida em 19 de maio de 2016).

As rotinas organizacionais e administrativas, de acordo com Libâneo (2013), também são importantes meios de gestão. As rotinas, no campo da gestão escolar, referem-se a normas de procedimento, atribuição de responsabilidades e etapas de realização de um trabalho. Quando as responsabilidades de cada membro da equipe estão claras, fica mais fácil o alcance dos objetivos educacionais propostos.

O autor destaca, também, que a organização do tempo, expresso no horário escolar, é um importante aspecto da organização da escola, para que as atividades sejam distribuídas racionalmente pelos dias da semana, sempre observando os aspectos pedagógicos e curriculares. Isso fica evidente nas palavras da coordenadora pedagógica, que enfatiza que para atender os diferentes níveis de ensino, faz-se necessário um planejamento de atividades específicas que atenda ao público a que se destina. Esse atendimento específico requer uma equipe pedagógica que reúna sistematicamente os docentes como uma comunidade democrática de aprendizagem. Essa organização escolar, segundo Libâneo (2013), deve transformar a escola em um lugar de compartilhamento de valores e práticas, por meio do

trabalho conjunto e da reflexão compartilhada sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da escola.

Também sob esta perspectiva, a coordenadora pedagógica expressa o grande desafio de trabalhar em uma escola de jornada ampliada, tanto no início de sua entrevista quanto ao final, conforme os relatos a seguir:

[...] O principal desafio enfrentado em minha função de coordenadora pedagógica é aprender a se relacionar com os professores, alunos e pais. Você tem que ser um artista para saber lidar com as áreas diferentes. O coordenador tem que ter jogo de cintura; impor seus limites; saber cobrar, mas cobrar em uma medida certa. Saber se impor quando necessário; saber orientar, que é o nosso papel principal. Dizer quais são os caminhos a seguir, o que precisa melhorar; o que está errado. Acho que é o principal (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016).

[...] Trabalhar na escola de tempo integral sempre vai ser um desafio; mas é aquela questão que eu te falei, você saber o que você quer, saber aonde quer chegar, e pensar principalmente nos alunos. O nosso trabalho será refletido nos alunos. Se eles tiverem um bom desempenho e sucesso, isso é reflexo do nosso trabalho (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016).

A novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência, na mudança do papel desempenhado pela escola. Foi possível observar e perceber, através do depoimento dos professores, que as experiências partilhadas ou conjuntas adquirem real significação para os alunos que delas participam. Por isso, as escolas devem ser pensadas como locais em que se potencializam as atividades cooperativas e conjuntas. São essas atividades que levam efetivamente ao conhecimento significativo, pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social (CAVALIERE, 2007). Essa mudança no papel desempenhado pela escola está relacionada com o tempo social. Nesse sentido, “[...] a questão da jornada não se resume a uma organização mecânica de horário, porque o tempo escolar está relacionado ao tempo social, e esta relação faz parte da configuração das funções escolares” (MAURÍCIO, 2014b, p. 892)

Essa reorganização requer que os tempos educativos e sociais sejam observados em toda a sua complexidade pela escola, em busca por uma educação integral e integradora, de múltiplas experiências e vivências (GÓMEZ & CASTRO, 2005).

Em pesquisas realizadas em Madri sobre jornada contínua e partida, bem como em alguns países da Europa, fica evidente que “[...] a ampliação de jornada não tem caráter

pedagógico, mas a função social de cuidar de crianças até completar o horário compatível com a jornada de trabalho dos pais” (MAURÍCIO, 2014b, p. 892). Portanto, deve-se pensar na função social da escola e abrir espaços para essa discussão junto aos professores e à comunidade escolar.

Cavaliere (2007) também propõe a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo. Para que a qualidade do trabalho educativo represente uma conquista das escolas que atuam em jornada ampliada, faz-se necessário utilizar bem o tempo. Segundo Salla (2012), o maior desafio da educação de tempo integral é exatamente o de aproveitar bem o tempo, de forma a permitir com que os alunos possam desenvolver seus conhecimentos; contudo, é importante assegurar a qualidade dessas iniciativas. Numa perspectiva semelhante, Scachetti (2012, p. 1) argumenta que

[...] ampliar o período que a criança passa na escola não garante o aumento das oportunidades de aprendizado nem a melhoria da qualidade do ensino. Para um resultado positivo, as novas atividades precisam ter conexão com o projeto pedagógico da escola e devem ser oferecidas por profissionais afinados com os objetivos da instituição.

De acordo com Amaral (2013), no contexto da escola integral, o tempo é a mudança mais nítida. Isso porque com a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, novas demandas passaram a ser percebidas e novos desafios surgiram no cotidiano escolar. Os profissionais da educação passaram a ter a responsabilidade de manter os alunos envolvidos com atividades diversificadas e inovadoras, ao mesmo tempo em que os gestores precisaram se questionar sobre a qualidade do uso do tempo educativo. Diante dos novos desafios, o trabalho realizado em equipe é considerado importante pela gestora, na organização e na realização das atividades propostas em uma escola de jornada contínua.

[...] Trabalhar em equipe com os professores e os coordenadores pedagógicos é muito importante em relação à organização do tempo e das atividades propostas no dia a dia de uma escola de tempo integral. Saber organizar é o principal aspecto a considerar (GESTORA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016).

O aumento do tempo de permanência do aluno na escola é socialmente relevante, pois, de acordo com as concepções de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, trata-se de um investimento na formação de seres humanos como seres sociais. Entretanto, conforme esclarece Cavaliere (2007), de modo geral, o aumento do tempo escolar não significa, necessariamente, aumento da aprendizagem.

Embora os estudos apontem, em sua maioria, que as experiências de tempo integral resultaram em maior desempenho dos alunos e em um impacto positivo nas notas (LOMONACO, 2013, p. 179), o Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos sobre o programa Mais Educação, publicado ao final de 2015, pela Fundação Itaú Social, mostra que não houve impactos significativos nas taxas de abandono escolar e na aprendizagem dos alunos que participaram do programa.

[...] Os resultados mostram que a participação no Mais Educação apresenta, em média, impactos estatisticamente não significativos nas taxas de abandono escolar e produz impactos médios negativos nos resultados dos alunos nas provas de Matemática. O efeito negativo sobre a avaliação de aprendizagem de Matemática é mais forte no curtíssimo prazo, após cerca de um ano de participação. Além disso, os impactos negativos são maiores nas escolas que aderiram ao Mais Educação em 2008, do que naquelas que aderiram ao programa posteriormente, em 2010. De modo geral, isso sugere que os impactos negativos poderiam ser explicados, ao menos parcialmente, pelos diversos desafios na fase inicial de implementação de um novo modelo de escola para alunos e professores (afetando também os hábitos de estudos) (BRASIL, 2015, p. 95).

Um estudo da Fundação Itaú Social (BRASIL, 2015) reconhece que as metas do programa Mais Educação são muito mais amplas. Assim, uma limitação desse estudo está no fato de que são avaliadas somente as dimensões das habilidades cognitivas e do fluxo escolar, devido unicamente à inexistência de informações que contemplem os demais objetivos almejados. Nesse mesmo estudo, ressalta-se também que alguns trabalhos realizados avaliam os impactos dos programas de educação integral na América Latina em resultados socioeconômicos, tais como diminuição das taxas de gravidez na adolescência ou de criminalidade. Entretanto, no Brasil, ainda não temos a avaliação de impactos nessa direção social. Assim, é possível existirem variáveis não constantes no tempo, e não observáveis, que se correlacionam com os indicadores de impacto e que poderiam afetar os resultados obtidos. Como exemplo, citam-se as características dos professores e dos diretores que atuam no programa.

Em seus estudos, Cavaliere (2014a) leva-nos a refletir se esse tipo de política educacional continua válido para o momento que a sociedade brasileira atravessa hoje e para sua realidade educacional. Esta dissertação não tem e nem poderia ter uma resposta para tal questionamento; todavia, oferecemos elementos para reflexão, com o intuito de alcançarmos uma melhor compreensão dos fatos. É importante destacar que há uma incerteza sobre os frutos colhidos pelas “políticas especiais” no território brasileiro.

[...] No Brasil, após um longo percurso, permanece a incerteza sobre os frutos colhidos pelas “políticas especiais”. A percepção de que houve uma justaposição de atividades que não chegaram a interferir ou modificar substancialmente o modo de ação escolar, e as intermitências de suas práticas, deixam aberto o caminho para a interpretação de que tais políticas atuam muito indireta e difusamente na melhoria das condições sociais das escolas e alunos mais problemáticos. Isso evidentemente tem repercussões na diminuição da desigualdade educacional que, a despeito da lentidão e dos limites do próprio conceito, vem diminuindo no Brasil (CAVALIERE, 2014a, p. 161).

Diante dessa discussão, há evidências de que o tempo é um aspecto importante em uma escola, e dele depende todo o desenvolvimento do processo de ensino / aprendizagem. Dessa forma, diante da perspectiva de sucesso para a aprendizagem do aluno, a organização do espaço escolar assume, desse modo, contornos primordiais, influenciando, além do aprendizado, o comportamento dos educandos.

Em relação aos espaços utilizados pela escola, os entrevistados confirmaram sua existência (sala de dança, sala de música, quadra, piscina, campo, auditório, videoteca, biblioteca, laboratório de ciências e de informática) e disseram que são apropriados para o desenvolvimento de projetos e oficinas diversos. Contudo, não há utilização desses espaços para o desenvolvimento de projetos. Eles estão sendo utilizados, no momento, porque as salas de aula estão com problemas nos condicionadores de ar e ficam muito quentes; então, a gestora precisa redistribuir as turmas em outros espaços da escola. Sobre essa questão, a gestora garante que os espaços são utilizados, com exceção da piscina e do campo.

[...] A escola toda é utilizada, com exceção do campo e da piscina. O campo e a piscina ficam em uma parte alta e de difícil visibilidade. Como a escola não tem vigilante, a comunidade pula o muro e utiliza a piscina, deixando-a suja e imprópria para o uso dos alunos. Por esses motivos, acho melhor não utilizar esses espaços para assegurar a segurança dos alunos (GESTORA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016).

Na maioria dos casos, a utilização da área externa pela população local ocorre sem o estabelecimento de acordo com a direção, seja nos fins de semana ou à noite. O espaço passa a cumprir o papel de um espaço público aberto, quase sempre inexistente nos bairros periféricos, substituindo a praça e o campo de futebol. Dessa forma, sem vigilantes, a escola fica vulnerável e, muitas vezes, pessoas da comunidade invadem o local e utilizam o espaço sem autorização, o que se transforma em fonte de tensão.

Destaca-se, como fator importante para o sucesso do aluno, a estrutura física da escola com espaços apropriados ao desenvolvimento das atividades, assim como sua organização, manutenção e segurança. Observa-se, no momento, que a falta de segurança e de manutenção em nossas escolas acaba interferindo na organização e na utilização dos espaços educativos.

O tempo e o espaço na dimensão escolar nunca são, dentro dessa perspectiva, neutros. Ao contrário, como esclarece Souza e Valdemarin (2005), se o espaço diz respeito à natureza da escola como lugar específico, o tempo, por sua vez, se revela nos acontecimentos do interior da escola. Tempo e espaço são, ao mesmo tempo, determinantes da cultura escolar. De acordo com Lucas (2011),

[...] a cultura da escola pode ser entendida como rede de significados, de experiências e de conhecimentos escolares que abarcam a dinâmica do processo de ensino/aprendizagem, do princípio ao fim desse processo, além de estabelecer diálogos entre os conhecimentos e as múltiplas culturas que se articulam ao agregar sentidos para uma aprendizagem significativa. Onde [sic] a cultura de cada escola se constrói através de redes de significados, que elegem sistemas de comunicações específicos, na valorização de determinadas visões de mundo e se concretiza pela via do simbólico, em que conjuntos de códigos permitem articulações das relações interpessoais dentro desses contextos de saberes e fazeres, em que circundam as relações sociais nas escolas e suas práticas (LUCAS, 2011, p. 64).

Cavaliere (2007), em suas reflexões sobre o tempo escolar, considera-o, como objeto de estudo, um elemento importante no conjunto das reflexões sobre a escola que não deve ser desconsiderado. A forma como a escola organiza seu tempo educativo determina o que Cavaliere (2007) chama de “efeito escola”. O efeito escola produz elementos internos à vida escolar que melhoram o desempenho dos alunos e que independem ou superam a variável “origem sociocultural”. Nesse sentido, tempo escolar é entendido no sentido cultural, sendo apreendido pelas múltiplas formas de cada fazer cotidiano; ou seja, a escola constitui sua própria cultura e se diferencia, por suas especificidades, de outros espaços/tempos com outras características, mas que fazem parte de uma mesma rede educacional.

Destaca-se, neste estudo, a importância da figura do gestor escolar, pois o exercício da liderança é fundamental ao processo educacional, de modo que se possam superar as dificuldades enfrentadas na organização da escola e do tempo educativo. Esse profissional deve ser responsável pela mobilização das pessoas para aprenderem em conjunto, vislumbrarem novos horizontes e novas práticas educacionais, estabelecendo um elevado nível de expectativas a respeito da educação e da possibilidade de melhoria contínua do trabalho de sua equipe. Dessa forma, espera-se que sejam alcançados bons resultados na promoção da aprendizagem dos alunos e em sua formação integral.

Na próxima seção, enfatizamos o papel do gestor escolar e de sua equipe pedagógica na construção de uma escola de qualidade.

## **2.5 Organização e gestão da escola**

É importante destacar que o tema da gestão escolar vem ganhando destaque nas políticas e nos debates pedagógicos, sendo associada, de acordo com Neubauer e Silveira (2009), a ações de fortalecimento da autonomia das escolas, maior participação da comunidade, existência de procedimentos sistemáticos de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Portanto, o foco na liderança do gestor surge como um fator importante para o alcance dos objetivos educacionais.

Além de todas as atribuições do gestor escolar, também compete a ele a organização do tempo e dos espaços educativos, juntamente com os atores escolares. Essa organização escolar não é algo objetivo e neutro, mas construído pela comunidade educativa. De acordo com Libâneo (2013):

[...] Na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e tomada de decisões. Tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas (LIBÂNEO, 2013, p. 102).

É importante destacar que, de acordo com o autor, a organização escolar não se constrói sem participação da equipe escolar e da comunidade. Antes, a comunidade escolar

precisa ser estimulada a participar e a romper com a cultura do autoritarismo que marca fortemente a educação brasileira, abrindo espaços para a discussão de projetos e ações, e para o exercício de práticas colaborativas.

De acordo com Burgos (2013, p. 185), a “[...] autonomia não é algo que se construa por decreto; autonomia pressupõe construção coletiva [...] é, portanto, algo que tem que ser conquistado”. Dessa forma, a gestão com participação significa alcançar de forma colaborativa e democrática os objetivos da escola (LIBÂNEO, 2013). A participação é o principal meio de tomar decisões, de mobilizar as pessoas para decidir sobre os objetivos, os conteúdos, as formas de organização do trabalho, e o clima de trabalho desejado para si e para os outros.

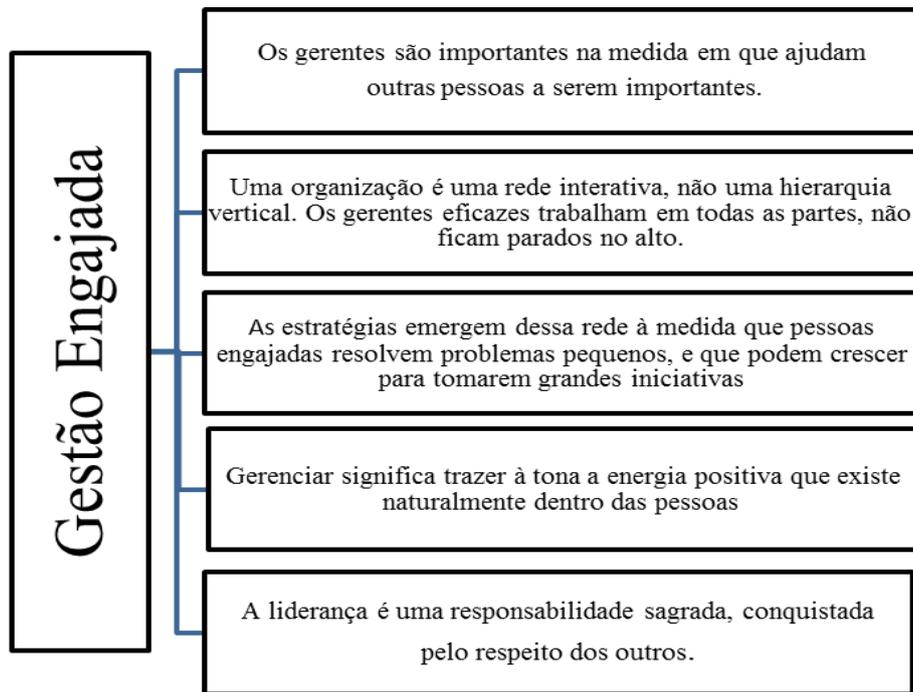
Nessa concepção, o gestor escolar exerce um papel fundamental na organização do tempo escolar e dos projetos e programas nas instituições de ensino. No caso específico desta dissertação, do Programa Escola de Tempo Integral. Esse papel requer liderança e compromisso com os objetivos do programa, motivando e delegando responsabilidades à comunidade educativa na execução do projeto educacional.

De acordo com Lück (2008), o alcance de um ensino de qualidade, em que todos os alunos desenvolvam competências básicas de aprendizagem, pressupõe uma cultura escolar que realize um trabalho em equipe, colaborativo e integrado.

[...] O ensino de qualidade, orientado para que todos os alunos aprendam o máximo possível, demanda uma cultura escolar onde haja diálogo, confiança, respeito, ética, profissionalismo (fazer bem feito e melhorar sempre), espírito e trabalho de equipe, proatividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho, empatia, dentre outros aspectos. Estes são, por certo, componentes a partir do qual se realiza a liderança no ambiente escolar (LÜCK, 2008, p. 31).

A gestão participativa ou colaborativa exige que o gestor desenvolva um estilo "envolvente" de gestão, o que Mintzberg (2010) chama de gestão engajada. Destacam-se, na Figura 1, os principais aspectos desse tipo de gestão citados pelo autor:

**Figura 1 - Principais aspectos de uma Gestão Engajada segundo Mintzberg**



Fonte: elaborado pela autora baseada nos estudos de Mintzberg (2010).

Os gestores eficazes, de acordo com Mintzberg (2010), são aqueles que se comportam como agentes da mudança e não como vítimas da mudança. São capazes de avaliar as ameaças, a fim de transformá-las em oportunidades. enxergam problemas como desafios e, acima de tudo, reconhecem suas próprias limitações, e não têm medo de errar.

Destaca-se, também, a proposta do autor Mintzberg (2010) sobre o Fio Integrativo (integração social) e sua importância em garantir a integração de todos os atores a partir do desenvolvimento de uma escola reflexiva, que pára e pensa em si própria. Assim, também, o gestor deve parar e pensar sobre o seu fazer a partir do processo de ação-reflexão-ação.

Na visão de Mintzberg (2010), grande parte do tempo dos gestores é ocupada pela parte do trabalho mais complicada: lidar com problemas intratáveis ou inesperados; estabelecer conexões complicadas entre pessoas, instâncias da organização, ideias ou processos de trabalho; participar de negociações dentro e fora da organização etc. Portanto, manter a rotina do dia a dia escolar é mais simples a partir do momento em que todos assumem suas responsabilidades e funções dentro da escola.

Dessa forma, a organização do tempo educativo nas escolas requer um planejamento prévio do gestor escolar e de sua equipe, pois a ausência ou a falta de organização de normas,

rotinas e responsabilidades, i.e., a falta de planejamento interfere diretamente nas atividades de ensino.

As atividades desenvolvidas na escola, além de serem de responsabilidade do gestor escolar, necessitam, obrigatoriamente, serem realizadas num contexto de gestão democrática, pois todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem participar da tomada das decisões que envolvem o cotidiano da escola.

De acordo com Wittmann (2010), todos os envolvidos devem participar da tomada das decisões:

[...] as práticas em gestão escolar, inerentes ao próprio movimento pedagógico-didático da escola, são tarefas de todos os agentes envolvidos e demandam compartilhamento. Não são de responsabilidade de uma pessoa. São responsabilidade do conjunto dos agentes, coordenados por uma equipe gestora e órgão colegiados (WITTMANN, 2010, p.132).

O processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes têm consciência de que são responsáveis por ele. O desempenho de uma equipe depende da capacidade que seus membros têm de trabalhar em conjunto e solidariamente, articulando os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns e à construção da autonomia.

[...] A participação dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais. Mediante a prática participativa, é possível superar o exercício do poder individual e de referência e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo (LÜCK, 1996, pp. 74-82).

O exercício da gestão participativa, aberta ao diálogo, pode apresentar vantagens em termos de processos e resultados, pois as pessoas são valorizadas e percebidas como agentes educativos e envolvidos na tomada de decisões. “Para isso, faz-se necessária uma bem definida estrutura organizacional, responsabilidades claras e formas eficazes de tomadas de decisões grupais” (LIBÂNEO, 2013, p. 226).

Os termos organização, administração e gestão são aplicados aos processos organizacionais, com significados muito semelhantes (LIBÂNEO, 2013). O termo “organizar” significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo e prover as condições necessárias para realizar uma ação. “Administrar” pode ser considerado como um ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções. O termo gestão é

indicado como “[...] um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados” (LÜCK, 2008, p. 96); em termos mais gerais, significa gerenciar e dirigir algo.

Quando Libâneo (2013) utiliza os termos organização e gestão da escola, considera que, juntos, são mais abrangentes que administração. Dessa forma, para o autor, a organização e a gestão da escola visam

[...] prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula; promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem; garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

Prover as condições e todos os recursos necessários ao bom funcionamento da escola é um desafio para qualquer gestor escolar. Em entrevista realizada com a gestora da Escola Renascer, foi visível sua preocupação em manter a instituição funcionando bem. Quando perguntamos quais são os principais desafios enfrentados no dia a dia da gestão em uma escola de tempo integral, ela respondeu:

[...] O principal desafio é manter esta escola funcionando. Um agravante que nós temos aqui é a infraestrutura, a falta de recursos, principalmente agora, atualmente, com essa crise que estamos passando. Nossa... é complicado... a comunidade também é um desafio; entender o papel dela perante a escola, o papel do pai, do acompanhamento do aluno... eu tenho muita dificuldade, porque o pai acha que a escola de tempo integral é um depósito. O que eles querem é que a escola dê comida, café da manhã, lanche; “tá seguro, então vou ficar despreocupado”. É aquilo que eu falo, são muitos desafios, mas desde o primeiro momento, fazer com que a escola funcione, a infraestrutura, é complicado. A escola de tempo integral não é nada disso que eu pensava, me decepcionei muito (GESTORA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016).

A gestora deixou evidente seu cansaço na liderança diária da escola. Inclusive no dia da entrevista, ela estava indo nas salas de aula para explicar para os alunos as dificuldades enfrentadas pela escola em relação à alimentação que, segundo alguns alunos, perdeu a qualidade e a diversidade nos cardápios. Outro fator agravante são as salas de aula que estão muito quentes, pois não há manutenção dos aparelhos de ar condicionado. Isso acaba interferindo na organização dos alunos diariamente, que têm que ser remanejados para outras salas, tais como laboratório de ciências, biblioteca, videoteca, e até mesmo a sala da coordenação pedagógica.

É importante destacar que, quando a gestora assumiu a escola em julho de 2014, ainda não havia APMC – Associação de Pais, Mestres e Comunitários e, por isso, a escola não recebia as verbas do Governo Federal destinadas às escolas públicas. Com isso, houve um agravante na manutenção da escola e no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Sem recursos, fica muito difícil manter a escola funcionando de forma que atenda com qualidade sua clientela. A partir do momento em que assumiu a direção, a gestora montou a comissão para constituir a associação de pais que representa juridicamente a escola.

Um dos objetivos da ampliação da jornada escolar seria garantir a aprendizagem de todos os alunos, embora se perceba que apenas o aumento de horas não significa resultados satisfatórios. A organização do tempo escolar nas escolas com jornada ampliada é um fator importante para o alcance dos objetivos educacionais, e “[...] a implementação de práticas alternativas de organização e gestão da escola depende bastante da atuação da direção e da coordenação pedagógica” (LIBÂNEO, 2013, p. 95).

[...] Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde [sic] todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; com experiências e metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (COELHO, 2002, p. 143).

Em conversa com os entrevistados, foi possível observar que a escola integral cumpre uma dupla jornada com repetição de tarefas e metodologias no período da manhã e da tarde, conforme expressa a coordenadora pedagógica e o professor:

[...] Quando eu fui chamada para trabalhar em uma escola de tempo integral, eu imaginava uma coisa, e quando eu vim trabalhar me deparei com outra. E realmente eu imaginava que o projeto funcionasse [...] ter os tempos de uma escola regular, e as outras horas seriam complementadas com projetos, como dança, artes marciais, balé, música... e infelizmente não acontece. Eu penso assim, a certo nível, a ampliação do tempo ajuda porque prepara melhor os alunos, principalmente no nível médio, mas quando eu me refiro à criança, no nosso caso, o segundo ciclo, acredito que deixem eles mais enfadados; chega uma hora em que eles já estão saturados mesmo; apesar de ser forte, seria essa palavra. São sete tempos de aula, com uma hora de intervalo para o almoço. Então, se funcionassem esses projetos, seria bom para intercalar com o horário de aulas. A escola de tempo integral seria um sonho, mas como não acontece, eu acredito que beneficia em umas partes, mas em outras deixa a desejar (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016).

[...] Quando eu vim para uma escola de tempo integral, eu pensava em outra realidade. Assim, que eles tinham aula pela manhã, aí à tarde era só projeto... eu acredito que na escola de tempo integral, dava pra investir muitas coisas na questão das aptidões. Tem menino que é muito bom em Matemática. Ele já está focado na área de exatas e dá pra ter trabalhos assim [...]. Eu poderia fazer uma parceria com alunos da UFAM e da UNINORTE, montaria um cursinho de idiomas, entendeu? Uma pessoa poderia fazer seu estágio da faculdade e ministrar francês, italiano, inglês, japonês [...]. Seleccionava os melhores alunos para as atividades e, no horário do projeto, eles iriam se direcionar de acordo com a aptidão que eles têm [...]. Tem que ter inúmeras propostas do que fazer, aulas de música, aulas de dança, corpo coreográfico, aula de desenho, reforço para os alunos com dificuldades. O professor poderia ter tantas turmas em seu horário normal e outras tantas horas para projetos. Então, assim, eu sou bem eclético, eu poderia dar aula de música, montar um coral, um grupo de flauta doce, natação (PROFESSOR B ANOS FINAIS, entrevista concedida em 19 de maio de 2016).

Fica evidente, na fala dos atores, a inquietação frente a uma novidade que trouxe insegurança e descontentamento para a prática cotidiana. Ao mesmo tempo, percebe-se que existe uma preocupação em fazer com que as atividades funcionem, ou seja, a necessidade de encontrar um caminho para a realização de projetos. Os docentes demonstram carência de informações sobre um projeto que foi implantado sem uma prévia preparação dos envolvidos.

Conforme percebemos, o desafio do professor está em criar atividades que despertem interesse nos alunos, em trabalhar conteúdos de forma diferenciada, levando-os a adquirir conhecimentos por meio de pesquisas, atividades culturais, artísticas e esportivas. Trazer o aluno para a escola, no sentido de fazê-lo gostar do ambiente de ensino e participar das atividades propostas pelo professor, é tarefa bastante desafiadora para as escolas que funcionam com jornada contínua.

Dessa forma, uma concepção mais ampliada de tempo pedagógico considera que o desenvolvimento do educando não ocorre apenas em decorrência do aumento de horas, da repetição de tarefas e de metodologias, e nem tampouco da ação direta do professor, mas, sobretudo, advém de estudos, planejamentos, reflexões, formações continuadas, trabalhos coletivos, eventos que exigem tempo e acompanhamento sistemático do diretor e da coordenação pedagógica.

[...] Uma escola de tempo integral [...] tem a dificuldade adicional das responsabilidades ampliadas diante dos alunos e da falta de conhecimento acumulado na gestão de uma rotina diferente, que necessita maior diversidade de atividades e inclui problemas decorrentes da permanência prolongada de alunos e professores no ambiente escolar (CAVALIERE, 2003, p. 155).

Nas entrevistas, quando perguntamos se o desempenho escolar dos alunos melhorou com o horário ampliado e em que aspectos, a coordenadora respondeu que acredita que as melhorias no desenvolvimento dos alunos existem e são percebidas pelo “[...] esforço dos professores, porque eles estão na sala ali diariamente e eles têm que procurar novas formas de motivar os alunos. Se ficarem somente com quadro, livro, quadro, livro, eles ficam desmotivados” (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016). As atividades diversificadas são organizadas pela escola, sob o comando da equipe gestora e por iniciativa dos professores.

[...] A direção e os professores tentam organizar, tanto que têm atividades, têm as formações, os planos de ação... a gente sempre trabalha algo diferente. Por exemplo, eu, no mês passado, fiz uma gincana de inglês. Eu ministrei um conteúdo que ia ser da avaliação oral deles... aí, esse conteúdo, para revisão da prova deles, eu fiz uma gincana no auditório, fiz torta na cara, foi bem motivador. E o retorno na avaliação, o fato de eles estudarem para a gincana, refletiu nos resultados da avaliação e refletiu na nota deles. A questão é motivar para que eles façam. Então, eu vi que essas atividades em comum acordo com os professores têm funcionado bem (PROFESSOR B ANOS FINAIS, entrevista concedida em 19 de maio de 2016).

Diante do exposto, compreendemos a importância do professor que, como sujeito do processo educativo, deve refletir sobre suas ações e formular, a partir de suas reflexões individuais e coletivas, respostas para enfrentar de forma autônoma, criativa e adequada os desafios inerentes à ação e à própria prática pedagógica. Isso considerando que “[...] um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura” (LIBÂNEO, 2013, p.77).

Esta reflexão constante exige que a escola organize o seu tempo pedagógico para que possa ter acesso ao que vem sendo produzido por outros intelectuais, conhecer as experiências educativas de sucesso realizadas em outras escolas, dialogar com essas produções e, a partir delas ou para além delas, estabelecer um diálogo com sua própria prática, produzir novos saberes e novos conhecimentos.

Considera-se que o tempo que o professor utiliza planejando, desenvolvendo estratégias, construindo materiais, discutindo intervenções e projetos, estudando, caracteriza-se como um investimento pessoal, mas também coletivo. Esse tempo é parte do exercício da profissão docente e implica um salto qualitativo na formação dos alunos.

O tempo pedagógico compreendido como elemento da profissão docente não pode ser visto apenas como tempo individual. É um tempo da escola em função do projeto político-

pedagógico construído de forma coletiva, até porque os próprios tempos pedagógicos, além dos aspectos legais e políticos de cada rede de ensino, serão norteados pelo projeto de cada escola. Ter projetos pedagógicos consistentes requer compromisso de toda a equipe escolar e momentos de trabalho coletivo efetivo.

De acordo com relatos da gestora, a escola ainda não construiu seu Projeto Político-Pedagógico. Isso quer dizer que não tivemos acesso ao documento devido à sua inexistência. É importante destacar que esse documento detalha os objetivos, as diretrizes e as ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2013). Ele expressa a cultura da escola e deve ser compreendido como instrumento e processo de organização através da ação-reflexão-ação que se instaura no ambiente escolar, envolvendo todos os seus integrantes. Diante dos fatos, a escola necessita urgentemente de construir seu projeto pedagógico e organizar suas ações visando a atingir seus objetivos.

De acordo com a coordenadora pedagógica, há alguns projetos que são desenvolvidos por alguns professores e acontecem de forma interdisciplinar no horário de aula. Esses trabalhos fazem a diferença em relação às escolas de tempo padrão. Em relação à organização do tempo da escola, ela responde:

[...] Em nosso caso, os tempos de aula já vêm estipulados pela Secretaria de Educação; o que a gente faz enquanto escola é só distribuir esse tempo de acordo com a carga horária de cada professor (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista concedida em 04 de maio de 2016).

A organização do tempo escolar da escola de tempo integral pressupõe redimensionar os espaços físicos da escola, mudar a organização do trabalho pedagógico e do tempo pedagógico, a fim de que seja possível pensar em formas alternativas de organização do trabalho pedagógico. Vale ressaltar as atribuições de profissionais que contribuem para a organização efetiva deste trabalho junto aos docentes, como os coordenadores pedagógicos e os coordenadores de área. As seguintes atribuições congregam os elementos que fazem parte do tempo pedagógico:

### Quadro 3 - Competências do coordenador pedagógico

<b>COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO</b>
Contribuir com a seleção do corpo docente da escola.
Coordenar e acompanhar o planejamento dos professores.
Contribuir com a ambientação do novo professor na escola, repassando a cultura, os modos, os procedimentos, os valores, as regras básicas e as expectativas de seu trabalho.
Coordenar e engajar os professores no desenvolvimento, na elaboração ou na revisão do Projeto Político-Pedagógico Escolar – PPPE e do Regimento Escolar.
Supervisionar diretamente os professores em relação à metodologia das aulas, ao cumprimento do plano do componente curricular, e ao Plano de Aula.
Avaliar os resultados das ações dos professores.
Apoiar os professores em atividades de planejamento e de avaliação do seu plano de componente curricular e da aula.
Planejar e coordenar a formação contínua, através de estratégias e metodologias, tais como estudos, registros, e outras que promovam a reflexão sobre a prática pedagógica.
Estimular os professores a se engajarem em outras atividades e projetos da escola.
Acompanhar, analisar e avaliar os rendimentos escolares, elaborando intervenções pedagógicas que garantam a aprendizagem e, conseqüente, a aprovação do educando.
Organizar, orientar e participar das reuniões, da avaliação final dos alunos, e da avaliação do Conselho de Classe.
Outras atividades delegadas pela gestão escolar através de Ato Administrativo.

Fonte: elaboração própria com base na Proposta das Escolas em Tempo Integral do Amazonas (2011).

Vale ressaltar que nem o gestor, nem tampouco o coordenador pedagógico, contribuem para a seleção do corpo docente da escola, conforme indica a proposta pedagógica das escolas de tempo integral. Acredita-se que, se a escola tivesse autonomia para escolher os professores que fossem atuar no programa, os resultados seriam melhores. A rotatividade entre o grupo de professores é absurda, o que dificulta a atuação da coordenação pedagógica na formação docente. Isso porque muitos docentes não se adéquam ao programa e acabam solicitando a remoção ao final do ano letivo. A fala do professor deixa evidente essa questão:

[...] A mudança na escolha do professor também deveria ser revista. Eu penso que a entrevista ajudaria [...]. O professor que faz a diferença faz a diferença. O desejo do professor mostra muito; questão de aptidões. Poderia ser efetivada uma inscrição na própria escola que o professor desejasse trabalhar ou em várias escolas. Ele colocaria uma sugestão de quatro atividades que poderia fazer fora da aula. [...] Ele mostraria seu interesse e em que áreas trabalharia. Projeto dá trabalho, então tem que ser uma pessoa que não tem medo de trabalho. Às vezes, o professor está aqui, mas não quer estar aqui (PROFESSOR B ANOS FINAIS, entrevista concedida em 19 de maio de 2016).

Alguns aspectos negativos do programa citados nas entrevistas são: (i) carga horária das disciplinas extensa e cansativa para os alunos; (ii) a grade curricular deveria ser diversificada, atendendo a solicitações dos alunos e da comunidade; (iii) os professores são lotados com uma carga horária de 20 horas no ciclo, o que dificulta a realização dos encontros e das reuniões pedagógicas dessa etapa de ensino; (iv) o ideal é que todos os professores fossem lotados com carga horária de 40 horas semanais, e não de apenas 20 horas, como vem acontecendo; (v) o não cumprimento do que está definido na Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral também foi considerado um aspecto negativo em relação ao programa, como expressa a professora entrevistada.

[...] Se fosse cumprido o que está na proposta da escola de tempo integral, seria possível expandir as competências dos alunos. Penso que o que falta é a questão do apoio, dessa infraestrutura que vem de fora, realmente. Dá essa base para a gente. É muito fácil estar lá no papel, mas tem que dar subsídios para ser efetuado (PROFESSOR A ANOS INICIAIS, entrevista concedida em 19 de maio de 2016).

Os aspectos apontados pelo Professor A representam as inquietações dos docentes que atuam nas escolas de tempo integral. São necessárias melhorias nas condições de trabalho dos professores, pois as escolas que desenvolvem esse programa sentem impactos na questão tempo e espaço de forma diferenciada. Alunos e professores convivem dentro do mesmo espaço escolar por muitas horas. Dessa forma, manter os alunos na escola por mais tempo envolve a oferta de múltiplas oportunidades, com a intenção de proporcionar resultados significativos.

Embora a proposta da escola de tempo integral tenha passado por alterações na grade curricular de 2015, o desenho da política manteve-se inalterado, com uma carga horária de disciplinas extensa para alunos e professores. Conforme a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral, ao tratar da metodologia utilizada no programa, define-se que as aulas deveriam ser desenvolvidas através de projetos e oficinas curriculares:

[...] Na Escola Estadual de Educação em Tempo Integral, será oportunizado um currículo onde [sic] compreenda os componentes curriculares da Base Nacional Comum e atividades pedagógicas que ampliarão, por meio de projetos e oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante (AMAZONAS, 2011, p. 15).

Espera-se, com isso, que os alunos aprendam de modo prazeroso, tornando o aprendizado muito mais significativo. O problema é que essas oficinas raramente acontecem. Nesta estrutura, cabe ao gestor escolar e a sua equipe gestora buscar alternativas para melhor implementar e desenvolver a política em sua escola.

Dessa forma, a responsabilidade pela gestão pedagógica do projeto fica distribuída entre o gestor, os coordenadores pedagógicos e os professores. Percebe-se que o professor é o ator fundamental na execução do programa. A ele compete desenvolver a metodologia diversificada que o projeto exige, elaborar plano de intervenção por bimestre, apresentar relatório qualitativo da aprendizagem dos alunos, e trabalhar interdisciplinarmente.

Para o sucesso do programa, considera-se importante sua apresentação aos atores diretamente responsáveis pela sua execução, fato que não vem ocorrendo na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. A autora deste trabalho, atuando como gestora de uma escola de tempo integral há quatro anos, sente essas dificuldades, pois não participou de qualquer formação ou orientação sobre a implementação do programa e seus resultados.

Destaca-se que o processo de divulgação e informação sobre a política torna-se fundamental ao sucesso da implementação, já que se ocupa de apresentar o programa aos seus implementadores. Como observou Condé (2011, p.16), “[...] é preciso que ocorra um conhecimento muito forte sobre os objetivos e metas do programa (ou do projeto), indicando, fase a fase, quais as tarefas que deverão ser cumpridas por quem participa dele”. Ainda de acordo com Condé (2011), é importante considerar que toda política deve ser monitorada para verificar se o previsto vem sendo executado, bem como precisa ser avaliada para conhecer seus parâmetros e resultados, e seus indicadores de eficiência, eficácia e efetividade. Observou-se que o programa em questão não passa por avaliações sistemáticas, o que dificulta a compreensão se os resultados esperados estão de fato sendo garantidos.

Existem muitas dificuldades na implementação do programa em estudo. No entanto, há situações que podem ser previstas claramente no decorrer do processo. A lista apresentada a seguir, baseada nos estudos de Condé (2011, pp. 93-94), apresenta alguns problemas gerais que impedem o sucesso da implementação das políticas públicas e servem, aqui, como exemplos em relação às escolas de tempo integral: (i) excesso de centralização e controle, gerando um efeito prático no fato de o gestor não conhecer a política; (ii) política apresentada pronta aos principais atores responsáveis por sua execução, produzindo uma relação deficiente com o público alvo, e tratando-o como depositário da política e não como sujeito ativo para seu sucesso; (iii) falta de capacitação de gestores e professores, envolvendo ações como a própria formação, a atualização sobre determinado campo, e treinamento específico.

Isso afeta a capacidade de decidir e cumprir tarefas; (iv) seleção deficiente de público que vai atuar na implementação do programa e inadequação de instrumentos de divulgação; (v) inadequação de instrumentos para efetivação do programa. Podem faltar, por exemplo, recursos humanos, infraestrutura ou materiais pedagógicos para realizar as ações propostas.

O objetivo do monitoramento do programa é acompanhar a implementação para verificar o cumprimento das ordenações e corrigir os erros que forem surgindo na fase de execução. A avaliação é importante, pois o investimento público realizado em uma política deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas e objetivos. Por essa razão, Condé (2011, p. 96) considera a avaliação como “[...] uma etapa essencial para o próprio sucesso das políticas, é lá onde os resultados esperados e impactos desejados são verificados. Outro dado relevante é que os resultados efetivos são bastante independentes, e podem ser diferentes, dos elementos inicialmente previstos”.

Diante dos pontos negativos expostos sobre o programa, considera-se que a coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, com o intuito de alcançar a qualidade de ensino, auxiliando-os a conhecer, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. É importante considerar que a qualidade de sua atuação também está condicionada a aspectos externos, e tem um importante papel na condução e no sucesso desse programa, pois acompanha e coordena todo o processo de ensino-aprendizagem junto aos professores e alunos (LIBÂNEO, 2013).

Além dos coordenadores pedagógicos, a proposta das escolas de tempo integral do Amazonas dispõe da atuação de professores que são indicados para assumir a função de coordenadores de área. Esses profissionais atuam em sala de aula, bem como auxiliam um grupo de professores específicos. São competências do coordenador de área:

#### Quadro 4 - Competências do coordenador de áreas

<b>COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE ÁREAS</b>
Coordenar e acompanhar o planejamento pedagógico dos professores.
Promover a socialização do novo professor na escola, repassando a cultura, os modos, os procedimentos, os valores, as regras básicas, e as expectativas de seu trabalho.
Coordenar e engajar o professor no desenvolvimento, na elaboração ou na revisão do Projeto Político-Pedagógico da Escola – PPPE e do Regimento Escolar.
Supervisionar diretamente os professores em relação à frequência de sala de aula, à metodologia das aulas, ao cumprimento do plano do componente curricular e do plano de aula.
Avaliar os resultados da ação do professor.
Apoiar o professor em atividades de planejamento e avaliação de seu plano de componente curricular e de aula.
Estimular o professor a trocar experiências com os demais colegas.
Apoiar o professor na superação de dificuldades relacionadas a conteúdo, método, domínio de classe, e relacionamento com pais ou responsáveis, alunos e colegas.
Estimular o professor a se engajar em outras atividades e projetos da escola.
Elaborar o plano de ação por área de conhecimento.

Fonte: elaboração própria com base na Proposta das Escolas em Tempo Integral do Amazonas (2011).

Percebe-se que aos coordenadores pedagógicos e aos coordenadores de área são atribuídas competências muito semelhantes. Isso deixa visível a responsabilidade de ambos na organização do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Dentre as muitas competências da coordenação pedagógica citadas por Libâneo (2013), destacam-se: responsabilizar-se pela efetivação das atividades de rotina, tais como reuniões pedagógicas periódicas, conselhos de classe ao final dos bimestres letivos, escolha de livros didáticos, provimento do material didático e pedagógico necessário às aulas dos professores, definição da organização do tempo escolar (inclusive de horários) e constituição das turmas.

A organização do tempo educativo tem uma lógica própria em cada escola, muito embora se possam encontrar semelhanças entre conjuntos de escolas, e essa lógica é pontuada pelos sujeitos sociais que dão vida e fazem a prática cotidiana. Esses sujeitos e sua história são únicos e, por isso, também é única a cotidianidade de cada escola. Nela, observamos a intensidade da energia aplicada ao trabalho na escola, o direcionamento de seus esforços e a clareza de seus objetivos, entre outros aspectos.

Nesse sentido, para conhecer o cotidiano escolar é preciso debruçar-se sobre como esses sujeitos se percebem e percebem sua atuação na escola, o que determina essa percepção, quais são as maiores influências (externas ou internas) na determinação dessa percepção, que,

por certo, recebe grande influência das práticas regulares que ocorrem no interior do estabelecimento de ensino.

## 2.6 Análise comparativa da Escola Renascer: possíveis conclusões

Em seus estudos, realizados em fins dos anos oitenta, sobre questões de tempo escolar, Pereyra (1992) destaca que “[...] a visão comum que se costuma ter do tempo escolar é que a sociedade do conhecimento demanda mais tempo escolar medido em mais horas e dias” (PEREYRA *apud* MAURÍCIO, 2014a, p. 24). Na atualidade, o emprego efetivo do tempo de ensino, a quantidade de tempo que se diz e pensa-se dedicar aos ensinamentos dos currículos, e a estruturação desses currículos, voltam a ser relevantes temas de pesquisa.

Nesse sentido, apresentamos, na Tabela 15, uma comparação entre três escolas regulares que fazem parte da Coordenadoria Distrital de Educação 5, e a escola de tempo integral em análise. Os dados para comparação são de escolas que possuem características e resultados semelhantes, e foram coletados durante a investigação voltada para este estudo de caso. Os resultados comparados são da Prova Brasil de 2013, realizada pelos alunos do 9º ano das escolas pesquisadas. O objetivo consiste em averiguar se a escola que funciona em tempo integral tem alcançado melhores resultados em relação às escolas que atuam por, no mínimo, quatro horas diárias.

**Tabela 15 - Comparando os resultados de escolas regulares com a escola integral /anos finais/ 2013**

Escola	Tipo	Nº de alunos 2013	Fluxo	Ideb 2013	Proficiência L. PORT. 2013	Proficiência MAT. 2013	Inse
A	Regular	912	0,90	4,2	241,02	236,18	52,90
B	Regular	783	0,83	4,1	242,62	250,84	53,50
C	Regular	864	0,96	4,2	232,05	230,32	52,07
Renascer <sup>17</sup>	Integral	722	0,97	4,9	252,58	247,46	51,92

Fonte: elaboração própria com base nos dados do Portal QEdU (2013).

Conforme observamos, as escolas regulares A, B e C apresentam um indicador de fluxo que muito se aproxima da escola integral Renascer. Os indicadores de fluxo, conforme citado anteriormente, representam os resultados da aprovação, da reprovação e do abandono de estudantes ao término do ano escolar. A escola regular C apresentou um fluxo de 0,96, o

<sup>17</sup> Escola Estadual de Tempo Integral objeto da pesquisa.

que indica que a escola regular pode ser eficaz em diminuir a interrupção no fluxo escolar normal dos estudantes.

Em relação aos resultados das avaliações externas do ano de 2013 (Ideb), todas as escolas estão dentro de uma escala entre quatro e cinco pontos obtidos. A Escola B apresentou, dentre as demais, a maior proficiência na disciplina de Matemática. A Escola Renascer, objeto da pesquisa, apresentou a maior proficiência em Língua Portuguesa.

**Tabela 16: Comparando o rendimento entre escolas regulares e escola integral / ano 2013**

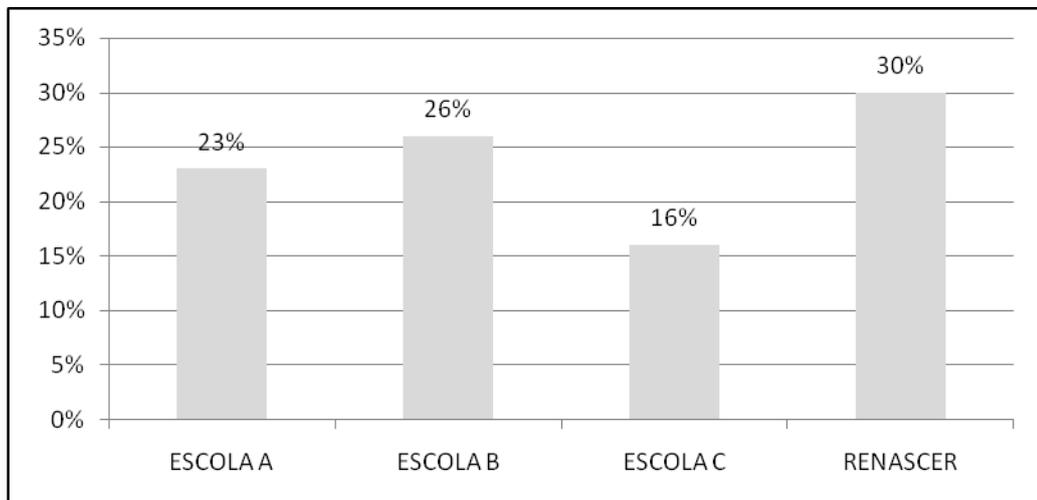
Escola	Tipo	Reprovação (%)		Abandono (%)		Aprovação (%)	
		2013	2014	2013	2014	2013	2014
A	Regular	3,6	4,9	6,5	11,7	89,9	83,4
B	Regular	9,2	5,0	7,3	10,5	83,4	84,5
C	Regular	1,2	0,5	2,2	0,2	96,6	99,3
Renascer <sup>18</sup>	Integral	0,6	0,7	2,5	2,4	96,9	96,9

Fonte: elaboração própria com base nos dados do Portal QEdU (2013).

Analisando-se a Tabela 16, observamos que a escola regular C apresentou um percentual de aprovação, no ano de 2014, superior ao da escola integral Renascer. Ambas apresentaram resultados muito semelhantes em 2014; contudo, a escola regular C apresentou um menor índice de abandono em relação às demais escolas.

<sup>18</sup> Escola Estadual de Tempo Integral objeto da pesquisa.

**Gráfico 12: Comparando o aprendizado<sup>19</sup> adequado nos anos finais do ensino fundamental em Língua Portuguesa - escolas regulares e escola integral Renascer**



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil 2013 - Inep.

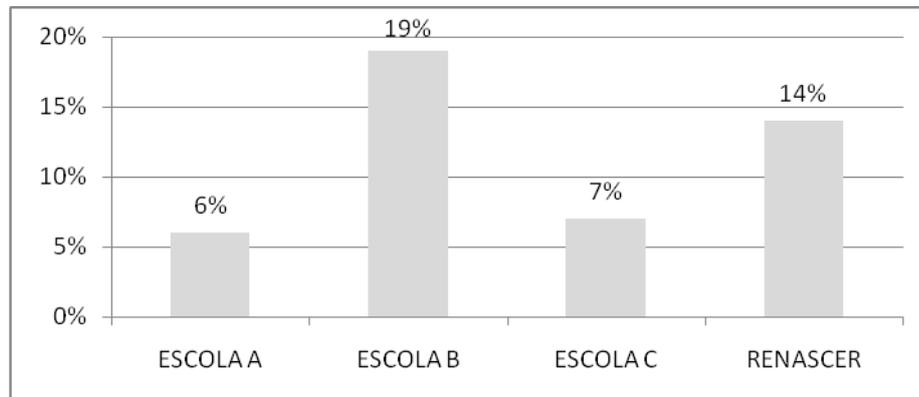
Através da interpretação do Gráfico12, percebemos que os alunos que estudam em escola regular desenvolveram um percentual menor de competências exigidas para o 9º ano do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa do que os alunos que estudam na escola integral.

Transformando esses percentuais em números, temos: na Escola A, dos 181 alunos dos anos finais avaliados, apenas 41 aprenderam o adequado na disciplina de Língua Portuguesa; na Escola B, dos 178 alunos dos anos finais avaliados, apenas 46 aprenderam o adequado na disciplina de Língua Portuguesa; na Escola C, dos 112 alunos dos anos finais avaliados, apenas 18 aprenderam o adequado na disciplina de Língua Portuguesa; e na Escola Renascer (integral), dos 146 alunos dos anos finais avaliados, apenas 44 aprenderam o adequado na disciplina de Língua Portuguesa.

Em relação à escola de tempo integral, observa-se que não ocorreram os efeitos positivos esperados em relação ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa. Portanto, este resultado pode indicar que o impacto na aprendizagem dos alunos que estudam na escola integral não foi tão expressivo.

<sup>19</sup> Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala Saeb). Discussões promovidas pelo Comitê Científico do Movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: insuficiente, básico, proficiente e avançado. No QEDu, consideramos que alunos com **aprendizado adequado** são aqueles que estão nos **níveis proficiente e avançado**.

**Gráfico 13: Comparando o aprendizado adequado nos anos finais do ensino fundamental em Matemática em escolas regulares e na escola integral Renascer**



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil 2013 - Inep.

A partir da análise do Gráfico 13, observa-se que os alunos que estudam na Escola B (regular) desenvolveram um percentual maior de competências exigidas para o 9º ano do ensino fundamental na disciplina de Matemática do que os alunos que estudam na escola integral. Não ocorreram os efeitos positivos esperados em relação ao desempenho dos alunos que estudam em período integral. Portanto, o impacto na aprendizagem dos alunos não foi significativo.

Transformando esses percentuais em números, temos: na Escola A, dos 181 alunos avaliados, apenas 11 aprenderam o adequado na disciplina de Matemática; na Escola B, dos 178 alunos avaliados, apenas 34 aprenderam o adequado na disciplina de Matemática; na Escola C, dos 112 alunos avaliados, apenas 08 aprenderam o adequado na disciplina de Matemática; e na Escola Renascer (integral), dos 146 alunos avaliados, apenas 20 aprenderam o adequado na disciplina de Matemática.

Conforme é possível observar, na trajetória acadêmica dos alunos, há um déficit significativo na disciplina de Matemática, apontando que as competências básicas não foram desenvolvidas. A partir dessa análise, pode-se afirmar que não houve impacto do Programa Escola Integral nas notas dos estudantes da Escola Renascer na disciplina de Matemática.

Diante dos fatos, percebe-se que não adianta aumentar o tempo de aula para repetir o que foi feito no período normal, ou criar atividades desfocadas da realidade da escola. Apenas a ampliação do tempo de estudo não garante o resultado ambicionado pela educação integral no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

A tabela 17, a seguir, apresenta uma comparação entre a Escola Renascer e as escolas que se equivalem a ela em relação à estrutura física e ao atendimento ao ensino fundamental anos finais.

**Tabela 17 - Comparando os resultados da Escola Renascer com outros CETIs /anos finais/ Prova Brasil 2013**

Escola	Tipo	Nº de alunos 2013	Fluxo	Ideb 2013	Proficiência L. PORT. 2013	Proficiência MAT. 2013	Inse
Renascer <sup>20</sup>	CETI	722	0,97	4,9	252,58	247,46	Nível 4
A	CETI	969	0,83	3,4	224,48	220,40	Nível 4
B	CETI	771	0,98	4,9	251,22	249,65	Nível 4
C	CETI	776	1,00	5,1	256,46	250,86	Nível 4
D	CETI	879	1,00	5,7	271,39	272,54	Nível 5
E	CETI	853	1,00	5,6	269,46	269,50	Nível 5
F/Militar	CETI	1046	0,95	6,2	291,62	302,36	Nível 6
G	CETI	891	1,00	5,7	273,24	267,92	Nível <sup>21</sup>

Fonte: elaboração própria com base nos dados do Portal QEdU (2013).

Conforme percebemos, as escolas em que os alunos apresentam um nível sócio econômico<sup>22</sup> mais alto conseguem atingir os melhores resultados na avaliação em larga escala. Essa é uma característica associada positivamente ao desempenho. Esse resultado pode confirmar a influência do capital cultural sobre o desempenho dos alunos, conforme expõe Bonnewitz (2003) ao analisar a teoria de Pierre Bourdieu:

Assim, quanto mais fraca for a distância entre a cultura escolar e o meio de filiação, cultura ligada à socialização, mais o sucesso na instituição será elevado. Ora, os filhos das classes superiores dispõem de um capital cultural herdado de suas famílias. Este se compõe de um capital cultural incorporado sob a forma de instrumentos intelectuais: graças às interações de que elas gozam em suas famílias, as crianças das categorias abastadas manifestam, em média, um nível de desenvolvimento operatório mais precoce, assim como um tipo de linguagem mais adaptado às exigências da escola (BONNEWITZ, 2003, p. 115).

<sup>20</sup> Escola Estadual de Tempo Integral objeto da pesquisa.

<sup>21</sup> De acordo com o Inep, não foi possível calcular o nível socioeconômico da escola.

<sup>22</sup> O Indicador de nível socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas, foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto (INEP, 2015).

Bourdieu propõe um novo modo de interpretação da escola e da educação sob a ótica de que deve ser considerada a origem social dos indivíduos quando se considera o desempenho escolar. A escola serve para legitimar as desigualdades e os privilégios sociais, pois os indivíduos são diferentes entre si, e o que pode definir seu sucesso escolar não são seus dons pessoais, e sim sua origem social e familiar que lhes dão uma bagagem social e cultural, o que faz toda a diferença perante as exigências da escola. Esse ponto de vista sociológico parte da premissa de que a educação por si só não é capaz de promover o indivíduo, e contesta o alcance da ação pedagógica, e não apenas sua ação.

Ao propor essa reflexão, o principal objetivo não é aceitá-la como verídica, mas desconfiar do que está sendo defendido como verdadeiro pelas teorias e pelas estatísticas apresentadas. De acordo com Bourdieu, a educação está repleta de dicotomias e se faz necessário desconfiar das ideias e apropriar-se da realidade concreta.

A Tabela 18, a seguir, expressa a relação entre a Escola Renascer e as demais escolas da capital (Manaus) que foram adaptadas para atender em tempo integral (são as chamadas ETIs). Nesse caso, a relação entre o nível socioeconômico e o desempenho dos alunos nas provas é bastante expressiva nas escolas D, E, F e H. Percebe-se, também, que a Escola A agregou valor<sup>23</sup> aos resultados dos seus alunos, conseguindo uma média de desempenho maior que a da Escola G, com nível socioeconômico mais elevado. A Escola Renascer, nesse caso, apresenta um desempenho que se assemelha às escolas com o mesmo nível socioeconômico.

---

<sup>23</sup> “Quando a diferença entre o desempenho médio de uma escola e o desempenho que é esperado para ela, dada a condição de seus alunos, é positiva, dizemos que a escola agrega valor” (REZENDE & CANDIAN, 2013, p. 33).

**Tabela 18 - Comparando os resultados da Escola Renascer com outros ETIs / anos finais / Prova Brasil 2013**

Escola	Tipo	Nº de alunos 2013	Fluxo	Ideb 2013	Proficiência L. PORT. 2013	Proficiência MAT. 2013	Inse
Renascer <sup>24</sup>	CETI	722	0,97	4,9	252,58	247,46	Nível 4
A	EETI	972	0,97	5,4	269,92	267,54	Nível 4
B	EETI	401	1,00	4,3	236,96	222,05	Nível 4
C	EETI	540	0,89	4,9	273,50	260,62	Nível 4
D	EETI	357	0,99	5,8	279,40	274,54	Nível 5
E	EETI	241	1,00	5,8	275,24	274,77	Nível 5
F	EETI	929	1,00	5,9	273,48	277,68	Nível 5
G	EETI	263	1,00	4,7	237,50	245,71	Nível 5
H	EETI	292	1,00	6,0	278,46	282,00	Nível 6

Fonte: elaboração própria com dados no Portal QEdU (2013).

Como observamos, entre as escolas com as melhores condições socioeconômicas, a maior parte delas alcançam resultados melhores em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados apresentados neste trabalho não permitem afirmar que as escolas cujo nível socioeconômico é mais elevado, terão, como consequência, melhor desempenho. Observa-se esse fator no resultado alcançado pela Escola G, que mesmo apresentando um Inse de nível cinco, obteve uma média inferior às demais com o mesmo nível.

Mesmo diante dos problemas de desigualdades na sociedade, a escola é capaz de oferecer uma educação de qualidade por meio da organização escolar, proporcionando condições que sejam capazes de produzir melhorias no aprendizado dos alunos. De certo modo, a escola não deve ser vista como redentora da sociedade, e nem tampouco resolverá todos os problemas sociais. Mas também é verdade que, na medida em que se fortalece e qualifica o trabalho educacional, constitui-se em um campo de intervenção política, social e cultural, com largo alcance na construção da democracia.

Neste cenário, ganha relevância a ampliação das escolas de tempo integral, no sentido de fortalecer a aprendizagem, incidindo sobre fatores como evasão, desinteresse, distorção idade-série, reprovação, e colaborando para produzir um ambiente escolar capaz de oferecer maior igualdade e equidade.

Admitir que a escola integral deve contribuir para a diminuição desses fatores não significa dizer que a responsabilidade é exclusivamente sua, mas sobretudo do poder político e da sociedade em geral.

<sup>24</sup> Escola Estadual de Tempo Integral objeto da pesquisa.

Um levantamento realizado pela Fundação Itaú Social<sup>25</sup> e pelo Banco Mundial comparou o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil, bem como as taxas de abandono escolar entre 2,7 mil escolas que aderiram ao Programa Mais Educação e instituições que não eram integrantes do programa, mas com características semelhantes, como número de alunos e notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Foi observado que, nas escolas que aderiram ao programa, não ocorreram os efeitos positivos esperados e, no caso de matemática, houve até diminuição das notas em curto prazo.

No evento, propostas e modelos de educação integral foram discutidos por especialistas nacionais e internacionais. Foi constatada, na pesquisa, a falta de efeito nas notas em escolas que funcionam com educação integral, conceituada pela ampliação de tempo, espaço e conteúdo na instituição. Um dos entraves detectados diz respeito à dificuldade, por parte das direções, de se alinharem com o programa em pouco espaço de tempo. A escola precisa redimensionar suas ações em um curto espaço de tempo, e isso acaba gerando desorganização e confusão de tarefas.

Dentre as discussões sobre o assunto, Cavaliere (2007) aponta, em suas pesquisas, que a ampliação do tempo diário de escola tem sido apresentada como uma aposta para a diminuição das diferenças entre os sistemas de prestígio e os sistemas desprestigiados, entre os alunos com forte capital cultural e os oriundos de famílias com baixo capital cultural. Pereyra (1992) também sinaliza que “[...] um aumento do tempo somente significava algum rendimento mais positivo naqueles alunos de menor poder aquisitivo” (PEREYRA, 1992 *apud* MAURÍCIO, 2014a, p. 25). Dessa forma, Pereyra (1992) encerra o artigo afirmando:

[...] Por conclusão, a questão real não é mudar a jornada escolar [...]. A questão está no desenvolvimento de formas flexíveis e genuinamente racionais de tempo e espaço que, no marco de uma comunidade escolar integradora de experiências e de funções sociais, crie uma nova organização do conhecimento que potencialize a cultura da escola (PEREYRA, 1992 *apud* MAURÍCIO, 2014a, p. 46).

A novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança do papel desempenhado pela escola. Dessa forma, a educação integral não significaria apenas esticar o tempo, como sustenta Jaqueline Moll (2009):

---

<sup>25</sup> Dados extraídos do 12º Seminário Itaú Internacional de Avaliação Econômica de Projetos Sociais realizado em São Paulo, em dezembro de 2015.

[...] 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 ressignificar os tempos e os espaços escolares (MOLL, 2009, p.18).

Ser capaz de ressignificar os tempos e espaços escolares exige da escola em tempo integral uma permanente reflexão sobre suas ações cotidianas, pois, a cada dia, surgem demandas, novas propostas, novas certezas e incertezas. É nesta construção dinâmica que a comunidade escolar deve trabalhar, de forma a atender e a entender os diferentes significados que permeiam este novo tempo.

[...] Dentre os diversos “insumos” necessários à melhoria das condições de realização da escola pública e ao enfrentamento do caráter desigual que define a escola pública no Brasil, um dos recursos mais preciosos parece ser...o tempo. [...] O tempo largo necessário para fazer fermentar as relações coletivas entre os professores na escola, para a escola se realizar como o lugar de encontro, e não de passagem e, portanto, como lugar de troca e construção coletiva dos próprios sujeitos que efetivamente poderão mudá-la (MAURÍCIO, 2014a, p. 247).

A possibilidade de desenvolvimento integral do aluno é despertado e mediado pela prática pedagógica diferenciada, com direito a novos tempos e a novos espaços educadores. Diante desse argumento, observa-se a importância de experiências que contribuam para o desenvolvimento de práticas inovadoras e para a diminuição das desigualdades sociais em nosso país.

### **3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Este estudo de caso e a proposta de intervenção aqui apresentada tiveram como objetivo investigar quais são as dificuldades enfrentadas por uma escola de tempo integral na organização do tempo escolar. A análise do caso teve como referência uma escola pertencente à Rede Estadual do Amazonas. Sua escolha foi definida, entre tantas outras unidades escolares, pelo fato de estar localizada em um bairro carente da cidade, de vulnerabilidade social, e por atender a diferentes níveis de ensino. A coleta dos dados foi realizada por meio de observação, de análise documental, e de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores, coordenadores e professores da referida escola.

O foco do Capítulo 1 foi contextualizar a ampliação da jornada escolar no Amazonas. Para isso, ele foi organizado em seções que abordaram as bases legais da proposta de educação em tempo integral no país; as orientações do Projeto Escola de Tempo Integral no estado do Amazonas; a realidade escolar estudada, e os dados coletados referentes ao diagnóstico do estudo de caso. Os desafios que detectamos dizem respeito à garantia de uma escolarização de qualidade a todos os estudantes; ao enfrentamento dos problemas de reprovação e abandono nas escolas públicas brasileiras; à organização do tempo e do espaço nas escolas que ampliam a jornada escolar, de forma a promoverem aprendizagens significativas a todos os alunos, oportunizando o exercício de sua autonomia.

O Capítulo 2, por sua vez, iniciou-se com uma abordagem teórica sobre educação integral e escola de tempo integral, buscando uma compreensão sobre o seu surgimento, os conceitos que lhe foram atribuídos, bem como os argumentos dos defensores e dos críticos desse projeto. O enfoque principal foi a ampliação do tempo do aluno na escola e a organização desse tempo nos espaços escolares. Em seguida, relacionamos educação integral, tempo e espaços educativos, e quais suas implicações no cotidiano da escola. As novidades da ampliação do tempo diário estariam na transformação do tipo de vivência escolar e na mudança do papel desempenhado pela escola. Diante desta nova realidade, as experiências partilhadas ou conjuntas realizadas na escola adquirem real significação para os alunos que delas participam.

Foi proposta uma reflexão sobre a importância que o gestor escolar assume neste contexto, como agente que pode contribuir para a apropriação qualitativa do tempo educativo na escola de tempo integral, assumindo espaços de produção de soluções adequadas às

especificidades dos diferentes públicos atendidos pela escola. Nesse sentido, buscamos compreender alguns aspectos internos à escola e à sua gestão e, ainda, aspectos extraescolares, que são fatores influenciadores do sucesso ou do insucesso de uma política pública, evidenciando o papel do gestor como fundamental para o alcance de bons resultados.

Apresentamos, ainda, uma reflexão sobre os contraditórios resultados do aumento do tempo escolar, através de pesquisas que envolveram três escolas estaduais de jornada partida e uma escola estadual de jornada contínua. A partir dessa investigação, foi possível perceber que não adianta aumentar o tempo de aula para repetir o que foi feito no período normal, ou mesmo criar atividades desfocadas da realidade dos alunos. Apenas a ampliação do tempo de estudo não garante o resultado ambicionado pela educação integral no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

Também buscamos descrever as diferentes bases em que se consolidam as propostas de ampliação da jornada escolar na Europa e no Brasil, colocando em evidência algumas características brasileiras que limitam a configuração dos sistemas de ensino, tais como a profunda desigualdade social e a distribuição irregular de vagas nas escolas.

O presente capítulo, de natureza propositiva, apresenta um Plano de Ação Educacional com vistas a minimizar os desafios encontrados no processo de organização do tempo na escola integral, buscando a aproximação dos objetivos propostos, relacionados à melhoria da aprendizagem de todas as crianças e adolescentes. Essa proposta poderá ser estendida a todas as escolas estaduais que desenvolvem o projeto, considerando sempre as características locais.

As ações propostas no PAE devem contribuir de forma efetiva para organizar o tempo e os espaços da escola, de forma a alcançar uma educação de qualidade para todos os alunos. Nosso intuito será propor atividades que contribuam para o enriquecimento da rotina diária da instituição e para a formação de gestores e professores que atuam na escola de tempo integral.

### **3.1. Análise propositiva**

A partir do que foi exposto neste trabalho sobre organização do tempo escolar no Programa Escola Tempo Integral, no contexto da Escola Renascer, mostra-se oportuno, neste momento, pensar sobre as possíveis proposições, de modo que os problemas evidenciados sejam pensados a partir de intervenções no cenário no qual se configuram.

Neste momento final do trabalho, após a descrição do caso e a coleta de dados seguida por análises, evidenciamos os problemas levando em conta duas dimensões: (ii) aqueles que se referem ao contexto intraescolar, em que possíveis adequações de organização curricular,

espacial e temporal possam surtir efeitos significativos nesta nova estrutura de tempo e espaço, e (ii) aqueles que se referem ao contexto extraescolar – neste caso, as intervenções estariam submetidas à apreciação da Secretaria de Educação, em parceria com outros grupos de interesses, diretamente ligados à implantação da política de tempo integral no município de Manaus.

Fazendo um resgate do caso de gestão apresentado, este trabalho teve como objetivo investigar quais são as dificuldades enfrentadas por uma escola de tempo integral na organização do tempo escolar. A escola vivencia um problema estrutural que é a questão da manutenção da infraestrutura do prédio escolar, o que acaba interferindo na organização das atividades realizadas pela escola. No decorrer dos anos, muitos problemas começaram a surgir, tais como: (i) falta de manutenção da escola pela Secretaria de Educação, (ii) problemas com a qualidade da alimentação fornecida aos alunos, (iii) salas quentes, (iv) insatisfação do grupo de professores e pais de alunos diante da situação.

É importante destacar que a escola não tinha como fazer pequenos reparos e manutenções do prédio, uma vez que, até o ano de 2014, não havia constituído sua Unidade Executora Própria (UEX) representativa da unidade escolar, ou seja, a Associação de Pais, Mestres e Comunitários – APMC, responsável por receber e executar os recursos federais e estaduais destinados às escolas públicas. Neste cenário de tantas dificuldades, a escola começou, então, a se reorganizar assim que assumiu, em julho de 2014, uma nova gestora, indicada pela Coordenadoria Distrital de Educação 5. Então, no ano de 2015, foi realizada a primeira eleição para constituir a APMC da escola.

Dessa forma, a partir do caso que apresentamos, evidenciam-se os seguintes problemas relacionados à organização do tempo escolar: (i) matriz curricular extensa, sem as chamadas atividades integradas no período da tarde; (ii) descontinuidade do trabalho pedagógico devido à rotatividade de professores contratados e da jornada docente incompatível com a proposta de jornada ampliada; (iii) falta de orientação e de formação continuada para gestores e professores que atuam no projeto; (iv) falta de manutenção no prédio escolar, dificultando a utilização dos espaços.

O tempo e a organização devem ser considerados como fator fundamental para a efetivação da aprendizagem em um programa de escola de tempo integral. Entretanto, conforme enunciamos anteriormente, ações de sucesso só seriam concretizadas na medida em que a formação dos professores também fosse priorizada.

De acordo com Demo (2010), o maior desafio da escola integral não é o aluno, o bairro pobre, a periferia, mas sim o professor. Por isso, é essencial investir nele, para que seja

o exemplo de boa aprendizagem que exercitará na escola. A importância está na mudança pedagógica radical, não na manutenção da mesma proposta obsoleta em tempo ampliado.

Para que o aluno disponha de um ambiente renovado e inovador, é preciso também um professor renovado e inovador. Assim, busca-se uma escola de bons professores que, sabendo aprender bem, fazem seus alunos aprenderem bem. Demo (2010) afirma que, para a educação em tempo integral, a maior preocupação não é a “transmissão curricular”, mas a reconstrução e a ressignificação curricular. Em sua proposta, tudo se planeja em prol da aprendizagem, que não se limita a ensinar mais, mas a ensinar melhor. “[...] em vez da aula reproduzida, entra em cena a proposta sempre construída, desconstruída e reconstruída, no ritmo disruptivo do conhecimento” (DEMO, 2010). Então, os alunos devem preparar-se para ser autores de suas próprias soluções, sabendo pesquisar e elaborar permanentemente, tendo em vista novos desafios.

Neste contexto, as escolas não devem se limitar a transmitir os conteúdos curriculares e a ofertar atividades de lazer e reforço, com atividades fragmentadas e desconexas com a proposta pedagógica curricular. Deve-se, na verdade, privilegiar o aproveitamento qualitativo do tempo educativo, na “[...] perspectiva de que o horário estendido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas” (GONÇALVES, 2006, p. 4), enriquecendo o currículo e tendo o professor e sua ação docente como mediadores desse processo.

Acredita-se que essa proposta de formação de professores possa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, com o objetivo de melhorar cada vez mais o atendimento desta modalidade, além de representar mais um espaço aberto de diálogo entre os profissionais que atuam na escola integral.

Em relação à grade curricular engessada, como se fosse um pacote fechado de “conhecimento” estabilizado, torna-se possível realizar uma reconstrução permanente e flexível através da integralização do currículo com projetos e oficinas. Nesta nova forma de pensar o currículo, o aluno não é convidado a absorver conteúdos, mas a defrontar-se com eles, refazendo-os. Por isso, a reconstrução curricular deve ser bem organizada, sem perda de tempo, sem paradas impróprias, não para garantir cobertura completa, mas para combinar conteúdo com habilidade de pesquisa e elaboração. Somente um conteúdo reconstruído vale à pena. Nesse caso, a organização do tempo de estudo precisa ser flexível e variada, permitindo parada, retomada, trabalho individual e em grupo, leitura, pesquisa e elaboração, oportunizando ao aluno a construção de conhecimentos significativos.

A partir deste trabalho pedagógico coletivo, os alunos se habituariam que aprender é uma atividade participativa, reconstrutiva e investigativa (DEMO, 2010). Por isso, a aprendizagem acontece não quando o aluno “escuta”, mas quando pesquisa e elabora suas próprias ideias.

As estratégias apresentadas neste plano foram construídas para atender à realidade e às demandas da escola analisada, sem a necessidade de grandes investimentos financeiros, conforme será descrito. Dessa forma, este Plano de Intervenção Escolar pode constituir um instrumento de auxílio para outras unidades escolares que vivenciam problemas semelhantes aos encontrados nesta investigação. Porém, cada instituição de ensino, usando de sua autonomia e criatividade, deverá adaptar as ações aqui desenvolvidas, tendo em vista as particularidades dos diversos contextos educacionais.

O pesquisador deve assumir a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. As ações apresentadas neste trabalho não devem limitar-se a um pragmatismo ingênuo ou ter a pretensão de serem redentoras. O aspecto essencial é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno do programa, bem como para sua compreensão crítica.

O ideal é que se analise cuidadosamente a realidade de cada escola, para que, a partir disso, a aplicabilidade das ações aqui sugeridas seja avaliada em relação a sua viabilidade e aplicabilidade. Por fim, é importante evidenciar a necessidade de um constante diálogo entre equipe gestora, professores e funcionários sobre suas próprias experiências em outras unidades escolares. Essa troca de vivências e informações pode constituir uma espécie de banco de ações possíveis e aplicáveis na resolução das dificuldades cotidianas encontradas no ambiente escolar.

O Quadro 5, a seguir, sintetiza as ações do PAE propostas para o caso em estudo:

### Quadro 5 - Síntese das ações propostas

<b>Comunidades de prática</b>	Promover a criação de comunidades de prática, ou seja, de grupos de pessoas que dividem uma preocupação, um conjunto de problemas a respeito de algum tema, e aprofundam seu conhecimento e experiência sobre esse tema, por meio da interação contínua.
<b>Formação continuada</b>	Promover capacitações e formações para o desenvolvimento de competências e habilidades de gestores, coordenadores pedagógicos e professores que atuam nas Escolas de tempo integral, em temas como resolução de conflitos, gestão e dinâmica de sala de aula com foco na metodologia de oficinas e projetos, e intervenção pedagógica.
<b>Jornada docente</b>	Fixar uma jornada docente compatível com a proposta de organização do tempo escolar ampliado. Os professores e demais educadores devem atuar em Regime de dedicação plena e integral à unidade escolar.
<b>Seleção de docentes</b>	Realizar uma seleção de professores com perfil adequado para trabalhar com o projeto. No ato da inscrição, o docente apresenta um projeto por escrito. O próprio gestor escolar pode realizar a entrevista e selecionar os professores que gostariam de atuar na escola.
<b>Currículo com atividades diversificadas</b>	Reconstruir e ressignificar o currículo a partir de novos desafios. As atividades fragmentadas e desconexas dão espaço às novas propostas de aproveitamento qualitativo do tempo educativo, combinando conteúdo com habilidade de pesquisa e elaboração. Dessa forma, a organização do tempo de estudo precisa ser flexível e variada, permitindo parada, retomada, trabalho individual e em grupo, leitura, pesquisa e elaboração, oportunizando ao aluno a construção de conhecimentos significativos.
<b>Protagonismo juvenil</b>	Proporcionar ao aluno um rol diversificado e rico de atividades que o orientarão através de uma formação acadêmica de excelência e de práticas e vivências que enriqueçam a sua preparação para a vida, dotando-o de valores e informações essenciais, que o apoiem na tomada das decisões mais acertadas e em melhores escolhas sobre a condução de sua vida. A escola, portanto, deve estar alinhada com a realidade do aluno, preparando-o para realizar seu projeto de vida e ser protagonista de sua formação.
<b>Criação de uma coordenação</b>	Criar uma coordenação do Programa Escola de Tempo Integral para mediar o diálogo entre as escolas e a Secretaria de Educação, de forma a promover uma avaliação e o monitoramento do programa e de seus resultados.

Fonte: elaboração própria (2016).

### 3.2 Descrição das ações propostas

Nesta seção, apresentamos a descrição das ações propostas neste estudo, a meta prevista, os objetivos, as etapas de realização, bem como os responsáveis por sua execução.

Na proposta que destaca a importância da formação continuada dos profissionais que atuam na escola de tempo integral, apresentam-se três ações que podem contribuir significativamente para o aperfeiçoamento do projeto. A Ação 1 pode ser organizada pela própria escola, com a participação da equipe gestora; a Ação 2 requer uma organização que

não depende da escola, mas sim da Rede Estadual de Educação em parceria com as escolas; a Ação 3 pode ser desenvolvida pela Coordenadoria Distrital de Educação 5 em parceria com a Seduc e as escolas.

### 3.2.1 Ação 1: criação de comunidades de prática

De acordo com Mitchell (*apud* CHRISTOPOULOS & DINIZ, 2005), comunidades de prática são grupos de pessoas que dividem uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão a respeito de algum tema, e que aprofundam seu conhecimento e experiência sobre esse tema, por meio de interação contínua.

Essa mudança no comportamento só é possível quando os indivíduos passam a se perceber como parte de uma rede com interesses comuns, desenvolvendo confiança entre seus membros para receber e enviar informações. Então, temos a figura/postura do gestor, do coordenador pedagógico e do coordenador de área como principais requisitos para que se efetive uma comunidade de prática, uma vez que a presença do líder promove o interesse e a motivação para o trabalho coletivo.

Dessa forma, sugerimos que os coordenadores de área atuem como gerenciadores do projeto, estimulando a participação, a aprendizagem e a cooperação de seu grupo de trabalho, atuando como guia e facilitador. O compartilhamento de conhecimento ajuda no desenvolvimento de novas ideias para que melhores resultados sejam alcançados pela equipe. A ideia é que a colaboração entre os membros altere a dinâmica de trabalho do grupo, contribuindo para que novas ferramentas pedagógicas sejam compartilhadas.

Ao propor uma discussão sobre soluções de problemas comuns aos docentes, assim como estratégias de implementação de práticas inovadoras na busca por soluções para os problemas enfrentados pela escola, esta ação tem como objetivo colaborar para que as atividades propostas na escola sejam diversificadas e contribuam para com o aperfeiçoamento do programa, tornando-o menos cansativo para alunos e professores.

Dessa forma, para fins de controle e monitoramento, fica estabelecido que cada encontro será avaliado, considerando os critérios estabelecidos nas atividades: (i) construção de portfólios, com registros de atividades docentes desenvolvidas em sala de aula; (ii) elaboração de um projeto ao longo dos encontros, referente às temáticas estudadas, para implementação na escola; (iii) construção de uma apresentação para socialização do projeto no último encontro.

*Meta:* Garantir que todos os professores participem de pelo menos 90% das ações de formação organizadas pela escola até o final do ano letivo.

*Indicador de Meta:* [(nº. de professores que participaram das formações / nº. de professores da escola) x 100]

*Objetivo(s):* criar uma cultura de organização que aprenda na escola, perpassando o sentimento de pertencimento, o envolvimento e a valorização de todos os membros da comunidade escolar; promover um processo sistemático e organizado de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o correto exercício da atividade profissional; favorecer o intercâmbio entre os docentes e seus pares, a partir de suas vivências; socializar as aprendizagens e as experiências adquiridas nas práticas de sala de aula e na formação; discutir soluções de problemas comuns aos docentes, assim como estratégias de implementação de práticas inovadoras em busca de soluções para os problemas enfrentados pela instituição de ensino.

#### **Quadro 6 - Resumo das ações interventivas/comunidades de prática**

<b>O QUÊ?</b>	Criação de comunidades de prática: organização de grupos de estudos temáticos de interesse coletivo, através da interação contínua.
<b>POR QUÊ?</b>	Aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades para o desempenho de atividades pedagógicas em sala de aula.
<b>ONDE?</b>	Na própria Escola Renascer
<b>QUANDO?</b>	Encontros bimestrais que podem ser realizados no dia do planejamento ou no Horário de Atividades Pedagógicas/HTP
<b>QUEM?</b>	Equipe gestora organiza os encontros na escola
<b>COMO?</b>	Os temas são definidos pela equipe gestora e pelos professores, com a carga horária de quatro horas mensais de estudos.
<b>QUANTO?</b>	Sem custos

Fonte: elaboração própria (2016).

### 3.2.2 Ação 2: formação continuada de gestores escolares

O maior desafio da escola pública é a garantia de uma educação de qualidade, em que prevaleçam a equidade e o respeito pela realidade vivenciada pelo educando em termos éticos, sociais e culturais. De acordo com Libâneo (2013, p. 62), “[...] educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos”.

Desse modo, a formação profissional continuada dos gestores oportuniza uma dimensão importante no desenvolvimento educacional e no alcance de uma educação de qualidade. É importante que esta formação se sustente nos princípios de uma formação humana, a qual promova a emancipação do indivíduo social e do sujeito histórico em nossa sociedade, bem como priorize o desenvolvimento de técnicas e habilidades para gerir a educação escolar. Isso deve ser feito a partir de reflexões por meio de estudos teóricos e práticos, que permitam o reconhecimento da realidade educacional, identificando seus entraves e possibilidades de superação.

Considera-se que “[...] o movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino” (LÜCK, 2000, p. 29). Portanto, os sistemas de ensino têm a responsabilidade de promover, organizar e realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares.

A necessidade de formação contínua é tomada como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino. Sendo assim, quanto mais responsabilidade educacional, maior a exigência de profissionalismo (LÜCK, 2000).

Os programas de formação, para serem eficazes, deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática, evitando uma separação entre pensar e fazer. As ideias e concepções expressas nos programas de capacitação não podem ser caracterizadas como belos discursos, impossíveis de se colocar em prática. Dessa forma, é importante que os programas de formação evidenciem, “[...] por meio de situações que sejam simuladas, por dramatizações, ou estudos de caso e outros exercícios, a aplicação e a expressão na realidade, das concepções teóricas tratadas” (LÜCK, 2000, p. 29).

Os programas de capacitação desenvolvidos pelas redes de ensino, ao associar teoria e prática, devem focar no desenvolvimento de habilidades, pelo diretor, para se tornar sujeito

deste processo, i.e., um construtor de conhecimentos sobre o seu fazer no contexto da escola e da comunidade em que atua. Portanto, “[...] o desenvolvimento de competências deve, pois, ser o foco de organização dos programas de formação de gestores” (LÜCK, 2000, p. 32).

Os saberes e as competências profissionais como foco de organização dos programas de formação fazem parte do profissionalismo docente. De acordo com Libâneo (2013), os saberes são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional. As competências dizem respeito às qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos, os quais permitem a um profissional exercer, de forma adequada, sua profissão. Como diz Perrenoud (*apud* LIBÂNEO, 2013, p. 74), competência profissional é “[...] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações determinadas”.

O enfrentamento de determinadas situações requer do gestor competência profissional, ou seja, um modo adequado e correto de pôr em ação conhecimentos, instrumentos, materiais, tendo para isso o domínio desses conhecimentos e dessas capacidades e habilidades.

A formação continuada de diretores escolares deve estar vinculada à realidade social de suas respectivas escolas. Caso contrário, propicia-se a dicotomização de teoria e prática, favorecendo a construção de conceitos errôneos (CANDAU, 1997). Sobre essa problemática, Candau (1997) determina que

[...] a formação continuada não pode ser concebida como acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1997, p. 64).

A partir desta reflexão, apresentamos um projeto para o desenvolvimento de formação continuada para gestores escolares. É importante destacar que a proposta aqui apresentada poderá sofrer alterações de acordo com os objetivos previstos pela equipe organizadora, bem como com a disponibilidade de tempo para as formações.

*Meta:* Garantir que todos os gestores que atuam em escolas de tempo integral participem de pelo menos 90% das ações de formação continuada.

*Indicador de Meta:* [(nº de gestores que participaram das formações / nº de gestores das escolas de tempo integral) x 100]

*Objetivo(s)*: capacitar profissionais da educação que atuam em escolas de tempo integral, enfatizando a importância da formação continuada dos gestores; buscar alcançar as metas educacionais, promovendo ações pedagógicas voltadas para a boa formação do aluno; proporcionar ao aluno a capacidade de enfrentar os desafios e as adversidades sociais da atualidade, e a ter sucesso na escola, de forma a contribuir para com a melhoria dos indicadores educacionais.

#### **Quadro 7- Resumo das ações interventivas/formação de gestores**

<b>O QUÊ?</b>	Formação continuada de gestores escolares
<b>POR QUÊ?</b>	Capacitar os profissionais que atuam nas escolas de tempo integral para o efetivo exercício da função, pautado nas exigências da fundamentação teórico-metodológica e legal, por meio da formação continuada em serviço.
<b>ONDE?</b>	Em uma escola integral selecionada previamente para que a formação aconteça.
<b>QUANDO?</b>	Essa capacitação deverá ser realizada em encontros quinzenais de oito horas.
<b>QUEM?</b>	Equipe de coordenação pedagógica das Coordenadorias Distritais de Educação em parceria com a Gerência do Ensino Fundamental e Médio da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas.
<b>COMO?</b>	O projeto formação de gestores será desenvolvido pela coordenação pedagógica das Coordenadorias Distritais de Educação em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e um técnico em informática, com a criação e a manutenção de um fórum, dentro do período de agosto a dezembro do ano em curso, com encontros presenciais e à distância.
<b>QUANTO?</b>	Como a coordenação pedagógica não dispõe de recursos financeiros, o material necessário para a formação dos gestores será custeado por cada unidade escola participante. A escola adquirirá o material, com recurso do PDDE destinado à aquisição de material pedagógico e de consumo.

Fonte: elaboração própria (2016).

**PROJETO:** *Formação continuada de gestores escolares*

**REDE DE ENSINO:** *Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM)*

**PÚBLICO ALVO:** *diretores das escolas de tempo integral pertencentes às Coordenadorias Distritais de Educação*

### Justificativa

A capacitação profissional é um aspecto importante a ser considerado na gestão de pessoas dentro de qualquer organização e, em especial, no seio de uma organização educacional, por ser uma instituição onde se desenvolve "[...] a aprendizagem como valor e modo de ser e de fazer de todos na escola" (LÜCK, 2009, p. 88). Lück (2009, p. 88) ainda reforça que "[...] a capacitação profissional constitui-se em processo sistemático e organizado de promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o correto exercício de atividade profissional".

Para que se possa chegar plenamente à capacidade de promover a capacitação de profissionais em pleno exercício da profissão, temos que ter em mente a missão e a visão estratégica da organização, e as condições ideais para a manutenção de uma política de desenvolvimento profissional, como medida para alcançar os resultados esperados, através dos objetivos e das metas determinados no planejamento estratégico da organização.

O desenvolvimento de pessoas se refere ao aperfeiçoamento, para que sejam alcançados resultados mais abrangentes, com o intuito de obter novas posições hierárquicas. Tanto o treinamento quanto o desenvolvimento de pessoas gera benefícios para o clima organizacional, pois destacam habilidades, estimulam a motivação e promovem melhores condições nas relações interpessoais e nas relações de trabalho, com o conseqüente crescimento da produção individual e grupal.

A capacitação profissional, a partir da atualização de conhecimentos, torna o profissional mais motivado, mais seguro no trabalho do cotidiano, e mais responsável para alavancar o desempenho profissional. A capacitação de um profissional deve ser realizada de forma estruturada, bem liderada e orientada para os objetivos do profissional e da organização na qual desempenha suas funções. O trabalho de desenvolvimento dos recursos humanos da escola não é responsabilidade única e exclusiva do principal gestor, mas também do próprio profissional, que é responsável por sua formação. O profissional deve estar ciente de que a capacitação ou o treinamento tornará possível o desenvolvimento de novos conhecimentos e

habilidades, possibilitando um melhor desempenho de suas atividades dentro da organização escolar. O desenvolvimento intelectual dos profissionais da educação melhora seu desempenho na escola e nas relações interpessoais entre os envolvidos no processo educacional.

Entende-se que a capacitação contínua dos profissionais da educação é um passo importante da gestão estratégica e participativa, que define o sucesso da escola e, conseqüentemente, o sucesso dos alunos e a qualidade da educação ofertada por toda a rede escolar.

Portanto, a comunidade de aprendizagem está intimamente ligada ao papel desempenhado pelo líder na capacitação, à motivação e à comunicação organizacionais, à formação de equipes focadas nos objetivos e nas metas da escola, como forma de promover o sucesso na aprendizagem dos alunos, e melhorias nos indicadores da organização e no reconhecimento da comunidade escolar e local, bem como de toda a sociedade.

#### Objetivo geral

Potencializar a capacitação profissional e continuada dos diretores que atuam nas escolas de tempo integral da rede pública do estado do Amazonas, através de encontros presenciais e à distância, para a melhoria do processo de gestão das referidas unidades escolares.

#### Objetivos específicos:

- a) Proporcionar aos profissionais da educação, por meio de diversas atividades, a aquisição e a construção crítica de conhecimentos, habilidades e valores, contribuindo para que se qualifiquem como gestores de um determinado espaço escolar;
- b) Refletir sobre o papel do gestor, as práticas de gestão e seus efeitos para as organizações;
- c) Proporcionar um conjunto de atividades teóricas-práticas, investigativas e reflexivas para a formação dos gestores, tendo como base as atribuições que lhe competem;
- d) Implementar práticas pedagógicas eficazes com o projeto político-pedagógico, de forma que permita um bom trabalho didático e pedagógico com todos os estudantes da educação básica;
- e) Socializar as aprendizagens e as experiências adquiridas nas práticas de gestão e na capacitação.

### Metodologia

A qualificação profissional envolve, entre outras coisas, a promoção de alternativas que possibilitem melhores condições de atuação para os gestores e os demais participantes. Dessa forma, os procedimentos metodológicos para a formação de gestores serão desenvolvidos a partir de estudos pautados nas bibliografias pertinentes à formação continuada do educador, na legislação vigente no sistema educacional, assim como em pesquisas em outras áreas do conhecimento humano, que venham a contribuir para a construção de uma boa prática administrativa e pedagógica.

O projeto formação de gestores será desenvolvido pela Coordenadoria Pedagógica das Coordenadorias Distritais de Educação, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e com um técnico em informática para a criação e a manutenção de um fórum, dentro do período de agosto a dezembro do ano em curso, com encontros presenciais e à distância, conforme cronograma.

O projeto de capacitação de gestores será destinado aos diretores e aos coordenadores das escolas de tempo integral de abrangência das Coordenadorias Distritais de Educação, e terá como carga horária total 120 horas, distribuídas da seguinte forma:

80 horas presenciais cumpridas em 10 encontros com duração de 8 horas, dentro do turno de trabalho do gestor, com abordagem teórica das temáticas acerca da gestão escolar e atividades diversificadas.

40 horas de atividades extraclasse, desenvolvidas à distância, com atividades de vivências do gestor no ambiente escolar, relatórios de experiências, com base nas temáticas trabalhadas nos encontros presenciais, com interação a partir de plataforma *Moodle*. A organização da formação será desenvolvida a partir de encontros quinzenais, no período de agosto a dezembro de 2016.

Em cada encontro, serão utilizadas técnicas e estratégias pedagógicas diversas, como por exemplo: aulas discursivas, dinâmicas, mensagens, jogos, brincadeiras, simulações, estudos e reflexões de textos, e exercícios em grupos, sempre com foco na participação, na reflexão e na revisão de valores e posturas, bem como na reconstrução e na compreensão de significados e conceitos, práticas e atuações.

A pauta de cada encontro será desenvolvida, de forma interativa, pela assessoria pedagógica, centrada em valores e atitudes, contando com a colaboração e a parceria dos diversos profissionais de acordo com o cronograma, a disponibilidade e o conhecimento de cada um. A intenção é proporcionar a formação dos profissionais das equipes gestoras das

escolas envolvidas, a fim de promover uma educação de qualidade social; portanto, as práticas pedagógicas, as demais experiências profissionais e as formas de atuação já desenvolvidas ao longo da carreira de cada um dos envolvidos serão consideradas, valorizadas, implementadas e/ou aperfeiçoadas, tendo como referência as condições sociais, psicológicas, culturais, históricas e cognitivas daqueles que atuam nas escolas da rede pública de ensino.

### Temas desenvolvidos

#### *Encontro 1 – Lançamento do projeto de capacitação – palestra sobre educação integral*

Ementa: apresentação da proposta de capacitação aos gestores: justificativa, objetivos, metodologia, temáticas, cronograma, sistema de avaliação, logística e abertura de espaço para sugestões que complementem o desenvolvimento, seguida da entrega de materiais para o início das leituras e dos estudos à distância.

#### *Encontro 2 – Tema: a gestão escolar e suas competências*

Objetivo: contribuir para a promoção da qualidade da gestão escolar nas escolas públicas brasileiras, a partir do desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho de diretores escolares.

Conteúdos: dimensões de gestão escolar e suas competências: gestão de resultados educacionais; gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestão da cultura organizacional da escola; gestão do cotidiano escolar.

Sugestão de leituras:

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Série Cadernos de Gestão. Rio de Janeiro: Vozes, v. 4, 2008.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, pp. 11-33, 2000.

*Encontro 3 – Tema: as políticas especiais no Brasil e no mundo*

Objetivos: refletir sobre a escola, sua qualidade, sua democratização e a ampliação do tempo que oferece aos seus alunos. Vencer os desafios que nossa escola precisa superar significa buscar outros horizontes para a extensão da jornada em nosso país: mais tempo para novas vivências, oportunidades e aprendizagens; mais tempo para que outra escola possa ser construída e renovada; oportunidade ao participante quanto ao conhecimento de experiências de jornada ampliada em outros países.

Conteúdos: a jornada e os tempos escolares numa nova época; jornada escolar ampliada: diferenças entre Europa e Brasil; a política do tempo e do espaço no trabalho dos professores; educação e desigualdade no Brasil no século XXI.

Sugestão de leituras:

MAURÍCIO, Lúcia Velloso *et al.* **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. 1 ed. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014a.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 85, 2014b.

*Encontro 4 – Tema: como a gestão pode promover a interdisciplinaridade e a transversalidade entre as disciplinas?*

Objetivos: estabelecer a comunicação entre as disciplinas escolares, buscando maior integração entre seus diferentes conhecimentos; implementar um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades que permitam ao aluno intervir na realidade para transformá-la.

Conteúdos: o trabalho coletivo na escola; a organização do trabalho escolar: o ensino, o tempo e o espaço; currículo e interdisciplinaridade; temas transversais; a LDB e a organização do trabalho pedagógico; o papel do gestor na condução do trabalho pedagógico na escola de tempo integral.

Sugestão de leituras:

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. 2014. Disponível em: <[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar\\_pesquisa.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 10 abril 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 39, 2008.

*Encontro 5 – Tema: como a gestão pode promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?*

*Objetivos:* promover a construção coletiva do projeto pedagógico, articulando-o às várias formas de planejamento do trabalho da escola; propor mecanismos de organização e participação dos segmentos da escola na elaboração do projeto pedagógico; utilizar o projeto pedagógico como instrumento de inovação da prática pedagógica e da proposta curricular.

*Conteúdos:* O trabalho coletivo e a construção do projeto pedagógico; dimensões do projeto pedagógico: pedagógica, administrativa, financeira e jurídica; metodologia e movimento de construção do projeto pedagógico; relação entre projeto pedagógico e organização do trabalho escolar; relação entre projeto pedagógico e prática pedagógica.

Sugestão de leituras:

CENPEC. **Raízes e Asas**. São Paulo, 1994. (Recomenda-se a leitura do fascículo 3 “Trabalho Coletivo na Escola” e do fascículo 4 “Projeto de Escola”).

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. **Revista Gestão em Rede**. São Paulo, v. 12, pp. 74-82, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 24 ed. Campinas/SP: Papirus Editora, 2008.

*Encontro 6 – Tema: como a escola pode promover boas condições de trabalho aos professores?*

*Objetivos:* identificar formas de organizar o trabalho pedagógico em sala de aula, de modo a atender às necessidades de alunos e professores; lidar com a diversidade de questões que surgem na sala de aula, estabelecendo prioridades e resolvendo conflitos, sempre que eles surgirem na relação professor-aluno.

*Conteúdos:* organização da sala de aula; dinâmica da sala de aula e interação professor-aluno e aluno-aluno; o trabalho pedagógico diversificado; o desafio da interação; o impacto das representações na relação pedagógica.

Sugestão de leituras:

CENPEC. **Raízes e Asas**. São Paulo, 1994. (Recomenda-se a leitura do fascículo 5 “Ensinar e Aprender” e do fascículo 7 “A Sala de Aula”)

DAVIS, Claudia *et al.* O papel e o valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de pesquisa**, n. 71, pp. 49-54, 2013.

*Encontro 7 – Tema: como desenvolver o protagonismo juvenil nas escolas de tempo integral?*

*Objetivos:* promover a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola e na comunidade, a partir de um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa; criar espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender, ele próprio, a construção de seu projeto de vida, e ser protagonista de sua formação.

*Conteúdos:* educação e protagonismo juvenil; formas de desenvolvimento do protagonismo juvenil democrático.

Sugestão de leituras:

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L. & TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, pp. 411-423, 2004.

RIBAS JR, Fábio Barbosa. **Educação e protagonismo juvenil**. 2004. Disponível em: <[http://pratein.com.br/home/dados\\_anexos/95.pdf](http://pratein.com.br/home/dados_anexos/95.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

*Encontro 8 – Tema: Como promover uma gestão voltada para o resultado escolar, para a melhoria do desempenho do aluno e para a redução do abandono escolar?*

*Objetivos:* priorizar, na gestão da escola, a dimensão pedagógica do trabalho escolar, de modo a promover a função social da instituição; identificar os aspectos essenciais para o bom desempenho da escola; estabelecer metas a serem contempladas na organização do trabalho pedagógico; definir o papel do gestor no desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade.

*Conteúdos:* concepções de ensino e aprendizagem; princípios da aprendizagem; organização e gestão da escola; o papel do gestor na condução do trabalho pedagógico da escola.

Sugestão de leituras:

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

NEVES, Rita de Araújo & DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**, v. 1, n 2, abril 2006.

*Encontros 9 e 10 – Seminário: socialização de experiências*

*Ementa:* apresentação de projetos referentes às temáticas estudadas e às vivências para implementação na escola na qual é gestor; certificação dos participantes; *coffee break*.

**Quadro 8- Cronograma das atividades do projeto**

<b>DATA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>ASSUNTO / TEMÁTICA</b>	<b>INSTRUTOR</b>
<b>04/08/2016</b>	Presencial – 08h às 12h – 13h às 17h (8h/a) À distância – (4 h/a)	Encontro 1 Lançamento do projeto de capacitação Palestra	A definir
<b>18/08/2016</b>	Presencial – 08h às 12h – 13h às 17h (8h/a) À distância – (4 h/a)	Encontro 2 A gestão escolar e suas competências	A definir
<b>08/09/2016</b>	Presencial – 08h às 12h – 13h às 17h (8h/a) À distância – (4 h/a)	Encontro 3 As políticas especiais no Brasil e no mundo	A definir
<b>22/09/2016</b>	Presencial – 08h às 12h – 13h às 17h (8h/a) À distância – (4 h/a)	Encontro 4 Como a gestão pode promover a interdisciplinaridade e a transversalidade entre as disciplinas?	A definir
<b>06/10/2016</b>	Presencial – 08h às 12h – 13h às 17h (8h/a) À distância – (4 h/a)	Encontro 5 Como a gestão pode promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?	A definir
<b>20/10/2016</b>	Presencial – 08h às 12h – 13h às 17h (8h/a) À distância – (4 h/a)	Encontro 6 Como a escola pode promover boas condições de trabalho aos professores?	A definir
<b>10/11/2016</b>	Presencial – 08h às 12h – 13h às 17h (8h/a) À distância – (4 h/a)	Encontro 7 Como desenvolver o protagonismo juvenil nas escolas de tempo integral?	A definir
<b>24/11/2016</b>	Presencial – 08h às 12h – 13h às 17h (8h/a) À distância – (4 h/a)	Encontro 8 Como promover uma gestão voltada para o resultado escolar: melhoria do desempenho do aluno e redução do abandono escolar	A definir
<b>07/12/2016</b>	Presencial – 08h às 12h – 13h às 17h (8h/a) À distância – (4 h/a)	Encontro 9 Seminário: socialização de experiências	Equipe de organizadores
<b>22/12/2016</b>	Presencial – 08h às 12h – 13h às 17h (8h/a) À distância – (4 h/a)	Encontro 10 Seminário: socialização de experiências	Equipe de organizadores

Fonte: elaboração própria (2016).

### Recursos humanos, materiais e financeiros

#### *Recursos humanos*

Assessoria pedagógica das Coordenadorias Distritais de Educação;  
Professores formadores da Seduc;  
Gerência responsável pelas escolas de tempo integral;  
Parceria com um técnico de informática para criação e manutenção do fórum.

#### *Recursos materiais*

Os recursos materiais a serem utilizados são: equipamentos tecnológicos como data show, computador, livros e textos bibliográficos sobre os temas elencados, câmera fotográfica, livro ata para registro, papel ofício, quadro branco, lápis, caneta, pincéis, apagador, pincel para quadro branco, cadernos, folhas pautadas, pastas para arquivo, entre outros materiais que se fizerem necessários no decorrer dos encontros.

#### *Recursos financeiros*

Como a Assessoria Pedagógica não dispõe de recursos financeiros, o material necessário para a formação dos gestores será custeado pelos diretores, sendo que cada unidade escolar adquirirá o material com o recurso do PDDE destinado à aquisição de material pedagógico e de consumo.

Dessa forma, não há previsão para gastos adicionais com recursos humanos, como por exemplo, com a contratação de prestadores de serviço, uma vez que os profissionais envolvidos já são servidores públicos da Secretaria de Educação.

### *Avaliação e certificação*

#### *Da avaliação*

A avaliação do projeto Formação Continuada para Diretores será realizada como um ato de reflexão e de crítica. Será feita considerando-se a realidade do público envolvido nas capacitações, com oportunidade para que cada um faça sua autoavaliação, incluindo a Assessoria Pedagógica. Assim, a equipe organizadora desenvolverá a avaliação de forma contínua, ao longo de cada encontro e dos estudos à distância, com base em uma reflexão

dialógica, participativa e interativa entre os cursistas. A oportunidade envolve um paralelo entre teoria e prática após a leitura dos textos propostos, sendo que as atividades e contribuições serão postadas em um fórum da Assessoria Pedagógica para apreciação e discussão pelos demais profissionais.

Esse trabalho levará em conta as relações entre os conhecimentos teóricos já adquiridos e/ou construídos e a escola, a educação e as práticas profissionais do cotidiano, além das relações com as experiências de vida de cada participante.

A participação será avaliada de forma qualitativa e quantitativa, primando pela participação e pelo interesse na realização de todas as atividades propostas neste projeto.

### *Da certificação*

Ao término da execução do projeto de formação de gestores, cada participante receberá o certificado de participação e aproveitamento expedido pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. Cada participante, para receber seu certificado, deverá ter uma frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) em todas as atividades.

### *Resultados esperados*

Com o desenvolvimento deste projeto, que é marcado por desafios, buscamos romper com as práticas deficientes/defasadas, considerando a angústia de muitos profissionais que não sabem como mudar seu trabalho. Assim, o projeto será marcado, também, pela partilha, refletindo sobre as ações diárias executadas pelas equipes gestoras, analisando as falhas e insucessos, buscando caminhos para a construção de práticas inovadoras a partir das aspirações da clientela escolar.

Considerando que a educação precisa formar um sujeito integral e repleto de ideais para seu engrandecimento, convém que o educador seja um bom formador. Neste contexto, a educação deve ir contra os antigos paradigmas e focar no desenvolvimento integral do indivíduo, com atenção especial às ações pedagógicas da escola, partindo do pressuposto de que o ensino de um nível tem estreita correlação com outros níveis, e que um complementa o outro, com vistas a atender às reais necessidades do mundo contemporâneo e a formar uma sociedade melhor.

Essa caminhada de reflexão em busca de renovação de conhecimentos e práticas no interior da escola deve ser cíclica e se processar durante toda a vida profissional. Com isso,

espera-se alcançar todos os objetivos propostos neste projeto. Espera-se, também, uma nova prática pedagógica no interior das escolas, voltada para um melhor processo educativo.

### 3.2.3 Ação 3: formação continuada de professores envolvendo as orientações e a dinâmica do Projeto Escola de Tempo Integral

*Meta:* garantir que todos os professores que atuam na escola de tempo integral Renascer participem das ações de formação continuada.

*Indicador de Meta:* [(nº de professores que participaram das formações / nº de professores da escola de tempo integral Renascer) x 100]

*Objetivo(s):* capacitar profissionais da educação que atuam na escola de tempo integral Renascer, enfatizando a importância da formação continuada docente; buscar alcançar as metas educacionais, promovendo ações pedagógicas voltadas para uma boa formação do aluno, proporcionando a ele capacidade para enfrentar os desafios e as adversidades sociais da atualidade e a ter sucesso na escola, de forma a contribuir para com a melhoria dos indicadores educacionais.

#### **Quadro 9 - Resumo das ações interventivas / formação de professores**

<b>O QUÊ?</b>	Formação continuada de professores da escola Renascer
<b>POR QUÊ?</b>	Capacitar os profissionais que atuam na escola de tempo integral Renascer para o efetivo exercício da função, pautado nas exigências da fundamentação teórico-metodológica e legal, por meio de formação continuada em serviço.
<b>ONDE?</b>	Na escola de tempo integral Renascer
<b>QUANDO?</b>	Essa capacitação deverá ser realizada em encontros bimestrais de quatro horas.
<b>QUEM?</b>	Equipe de coordenação pedagógica da Coordenadoria Distrital de Educação 5 e coordenadores pedagógicos da Escola Renascer.
<b>COMO?</b>	O projeto formação de professores será desenvolvido pela coordenação pedagógica da Coordenadoria Distrital de Educação 5 em parceria com a Escola Renascer.
<b>QUANTO?</b>	Como a coordenação pedagógica não dispõe de recursos financeiros, o material necessário para a formação dos professores será custeado pela unidade escola participante. A escola adquirirá o material com o recurso do PDDE destinado à aquisição de material pedagógico e de consumo.

Fonte: elaboração própria (2016).

**PROJETO:** *Oficinas pedagógicas*

**REDE DE ENSINO:** *Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM)*

**PÚBLICO ALVO:** *Professores da escola de tempo integral Renascer*

### *Justificativa*

O projeto Oficinas Pedagógicas surge como uma proposta de trabalho que visa a promover a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola estadual de tempo integral Renascer, através da capacitação dos professores. A proposta de implantação da oficina pedagógica vem ao encontro das necessidades dos educadores, que buscam diferentes práticas para a ação pedagógica junto aos educandos.

A oficina tem como meta atingir todas as modalidades de ensino e as áreas do conhecimento que se desenvolvem nas várias unidades didáticas, através de projetos que serão elaborados pelos professores e apresentados à coordenação pedagógica de suas escolas. A oficina pedagógica pode organizar projetos como: jornal escolar, horta, jardim, jogos educativos, excursões, entre outros.

A formação dos professores que atuam nas escolas de tempo integral é um fator a se considerar, uma vez que, como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, adquirem um papel importante na construção de uma educação de qualidade. A formação continuada em serviço com a equipe de educadores atuantes na escola integral, com foco na metodologia de oficinas e na intervenção pedagógica, é um importante instrumento na conquista de um currículo diversificado.

### *Objetivo geral*

Capacitar profissionais de educação da escola estadual de tempo integral Renascer para contribuírem com a melhoria dos indicadores do ensino local, servindo, dessa maneira, para a formação integral das crianças e adolescentes, proporcionando-lhes capacidade de enfrentar os desafios e as adversidades sociais da atualidade.

### *Objetivos específicos*

- a) Desenvolver projetos pedagógicos baseados nos conteúdos desenvolvidos nas séries e a partir de perspectivas didáticas, propostos pelos professores, que serão incluídos no acervo da oficina.

- b) Implantar um espaço onde o professor possa debater, refletir, propor, discutir, receber informações/conhecimentos de diferentes práticas didáticas e metodológica de sua área de atuação.
- c) Proporcionar reflexão sobre propostas didáticas concretas, com a utilização de materiais simples no desenvolvimento de atividades experimentais e lúdicas, para o ensino em diversas áreas do conhecimento.
- d) Incentivar projetos específicos da escola nas várias modalidades de ensino.
- e) Discutir e desenvolver práticas pedagógicas eficazes que permitam o trabalho didático com estudantes do ensino fundamental e do ensino médio.
- f) Proporcionar aos profissionais da educação, por meio de diversas atividades, a aquisição e a construção crítica de conhecimentos, habilidades e valores, contribuindo, assim, para que se tornem competentes e se qualifiquem como pessoas, cidadãos e gestores de um determinado espaço escolar.

### *Metodologia*

A equipe de coordenação pedagógica da escola de tempo integral Renascer será responsável pelo andamento do presente projeto, e contará, para isso, com a colaboração de diversos parceiros. Após as etapas iniciais de planejamento, sensibilização dos parceiros e preparação dos materiais, as capacitações ocorrerão por meio de oficinas temáticas, com atividades diversas a serem desenvolvidas de forma presencial. Em cada oficina, serão apresentados modelos de projetos que poderão ser usados pelos participantes como referência em suas respectivas turmas.

A qualificação profissional envolve, entre tantas coisas, a promoção de alternativas que possibilitem melhores condições de atuação para os professores. Então, devem-se respeitar as práticas pedagógicas e as demais formas de atuação já desenvolvidas ao longo da experiência profissional de cada um dos envolvidos.

Serão realizadas quatro oficinas por ano, sendo uma em cada bimestre letivo. A carga horária diária será de 4 (quatro) horas, das 8h às 12h, totalizando 16h ao final do ano letivo. As oficinas acontecerão no dia do planejamento bimestral, destinado para o encontro dos professores e para o planejamento de ações para o próximo bimestre. As oficinas podem ser realizadas por área de conhecimento, conforme a Proposta Pedagógica das Escolas Estaduais de Tempo Integral do Amazonas:

- 1) Linguagens: Língua Portuguesa, Ensino das Artes, Educação Física e Língua Estrangeira.
- 2) Ciências da Natureza e Matemática: Matemática, Física, Química, Ciências e Biologia.
- 3) Ciências Humanas e Sociais: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso e Metodologia do Estudo.

Em cada oficina, serão utilizadas técnicas e estratégias pedagógicas diversas, como por exemplo: aulas discursivas, dinâmicas, jogos, brincadeiras, simulações, exercícios em grupos, sempre com foco na participação, na reflexão e na revisão de valores e posturas, bem como na reconstrução e compreensão de significados e conceitos. As oficinas acontecerão de forma simultânea no dia destinado ao planejamento bimestral dos professores.

As pautas de cada oficina serão desenvolvidas pela equipe de coordenação pedagógica da Escola Renascer, em parceria com os diversos profissionais que ministrarão as capacitações, de acordo com cada área de conhecimento.

O aprendizado é um processo ativo, que perpassa a interpretação e a compreensão da realidade. A construção do saber implica a reconfiguração permanente de nossos conhecimentos, e é influenciada pelas diversas experiências do dia-a-dia, que trazem novos significados e valores. Diante dessa compreensão, destaca-se que as atividades a serem desenvolvidas nas oficinas propostas terão como meta a incorporação desses conhecimentos, visando à formação dos profissionais das escolas com um novo padrão de conhecimento.

O principal objetivo deste projeto é propor uma reflexão sobre a prática docente e auxiliar em sua formação, de modo que se abandone um pouco o “discursivo” e que seja mais focada na valorização do comportamento “mais operativo”. Por isso, o programa proposto pelo presente projeto terá como meta a promoção de conhecimentos “menos particularizados e teóricos”, pois a proposta é realizar momentos realmente interativos, com compartilhamento de experiências entre os professores participantes.

#### *Recursos humanos, materiais e financeiros*

##### *Recursos humanos*

Assessoria Pedagógica da Coordenadoria Distrital de Educação 5;

Coordenadores Pedagógicos da Escola de Tempo Integral Renascer;

Professores do ensino fundamental e médio da escola de tempo integral Renascer

### *Recursos materiais*

Os recursos materiais a serem utilizados são: equipamentos tecnológicos como data show, computador, livros e textos bibliográficos sobre os temas elencados, câmera fotográfica, livro ata para registro, papel ofício, quadro branco, lápis, caneta, pincéis, apagador, pincel para quadro branco, cadernos, folhas pautadas, pastas para arquivo, entre outros materiais que se fizerem necessários no decorrer das oficinas.

### *Recursos financeiros*

Como a assessoria pedagógica não dispõe de recursos financeiros, o material necessário para a formação dos professores será custeado pelos diretores, sendo que a unidade escolar adquirirá o material com recursos do PDDE destinados à aquisição de material pedagógico e de consumo.

Dessa forma, não há previsão de gastos adicionais com recursos humanos, como por exemplo, com a contratação de prestadores de serviço, uma vez que os profissionais envolvidos já são servidores públicos da Secretaria de Educação.

### *Avaliação e certificação*

#### *Da avaliação*

A avaliação do projeto será realizada como um ato de reflexão e crítica, considerando a realidade do público envolvido nas capacitações, sendo uma oportunidade para que cada um faça sua autoavaliação, incluindo a assessoria pedagógica. Esse trabalho levará em conta as relações entre os conhecimentos teóricos já adquiridos e/ou construídos e a escola, a educação e as práticas profissionais do cotidiano, além das experiências de vida de cada participante.

A participação será avaliada de forma qualitativa e quantitativa, primando a participação e o interesse na realização de todas as atividades propostas.

#### *Da certificação*

Ao término da execução do projeto, cada participante receberá o certificado de participação e aproveitamento expedido pela escola de tempo integral Renascer.

### *Resultados esperados*

Com o desenvolvimento deste projeto, espera-se uma ruptura com práticas pedagógicas defasadas, bem como oportunidades de construção/utilização de práticas inovadoras pelos professores. Esse processo será marcado, também, pela socialização de experiências exitosas realizadas pelos professores, que refletirão sobre as ações diárias executadas, analisando as falhas e os insucessos, e buscando caminhos para a construção de práticas inovadoras a partir das aspirações da clientela escolar.

A reflexão em busca de renovação de conhecimentos e das práticas no interior da escola deve ser contínua e se processar durante toda a vida profissional. Com isso, espera-se alcançar todos os objetivos propostos neste projeto. Espera-se, ainda, uma nova prática pedagógica no interior da Escola Renascer, que seja voltada para um melhor processo educativo.

#### 3.2.4 Ação 4: fixar uma jornada docente compatível com a proposta de organização de tempo escolar ampliado

Assim como o aluno tem direito ao horário integral, o professor também precisa ter esse direito. Segundo Gadotti (2009), isso contribui para com o aperfeiçoamento profissional docente, resultando na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

[...] O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando isso ocorre, resulta na melhoria do ensino e da aprendizagem (GADOTTI, 2009, p. 98).

A carga horária de 40 horas semanais é dividida da seguinte forma: no mínimo 24h e no máximo 26h são designadas para o efetivo trabalho em sala de aula, sendo que 1/3 da jornada de trabalho para HTP (Horas de Trabalho Pedagógico) devem ser cumpridas na escola. Dessa forma, o docente tem de 16h a 14h reservadas para estudos, planejamento e avaliação. São consideradas como Horas de Trabalho Pedagógico aquelas destinadas à preparação e à avaliação do trabalho didático, ao reforço escolar, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada instituição.

Essa proposta oportuniza ao docente o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e agrega à escola de jornada ampliada uma expectativa de melhorias no processo de ensino aprendizagem de seus alunos.

*Meta:* garantir que 100% dos professores atuem em regime de dedicação plena e integral na unidade escolar.

*Indicador de meta:* [(nº de professores atuando em regime de dedicação plena e integral /nº de professores lotados na escola de tempo integral) x 100]

*Objetivo(s):* proporcionar aos professores, na perspectiva da educação integral, a inclusão de períodos de estudos coletivos, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação, de organização de vida escolar, conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos.

#### **Quadro 10 - Resumo das ações interventivas/lotação de professores**

<b>O QUÊ?</b>	Lotação de professores em regime de dedicação plena e integral
<b>POR QUÊ?</b>	Proporcionar aos professores, na perspectiva da educação integral, inclusão de períodos de estudos coletivos, acompanhamento pedagógico, preparação de aulas e de avaliação, organização de vida escolar, conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos.
<b>ONDE?</b>	Setor de lotação da Secretaria de Educação
<b>QUANDO?</b>	Início do ano letivo
<b>QUEM?</b>	Administrativos da Secretaria de Educação responsáveis pela lotação dos servidores
<b>COMO?</b>	O gestor escolar organiza a carga horária dos professores com 40 horas semanais. Dessa forma, será possível a lotação de professores em regime de dedicação plena. As cargas de 20 horas devem ser evitadas nesse caso, pois atrapalham a organização pedagógica da escola e a interação entre os docentes.
<b>QUANTO?</b>	Recursos orçamentários do estado previstos na Constituição Federal

Fonte: elaboração própria (2016).

### 3.2.5 Ação 5: Realizar uma seleção de professores com perfil adequado para trabalhar com o projeto

A possibilidade legal dessa proposta depende da Secretaria de Educação do estado. A sugestão é que seja montado um grupo de trabalho/GT para estudar as possibilidades de efetivar um processo de inscrição para professores das escolas de tempo integral. As dificuldades para a implementação da proposta podem ser solucionadas pelo compromisso dos responsáveis diretos pela ação e pela formação dos gestores que devem atuar selecionando o professor para a escola.

*Meta:* garantir que a seleção de professores para compor o quadro docente da escola integral aconteça por meio de inscrição, apresentação de projetos e entrevista.

*Indicador de meta:* [(nº de professores selecionados através da inscrição / nº de professores da escola) x 100]

*Objetivo(s):* buscar, durante o processo seletivo, tendo em vista o caráter diferenciado do modelo, identificar os candidatos que apresentem as competências e habilidades requeridas para a função, de acordo com a proposta pedagógica das escolas estaduais de tempo integral.

#### **Quadro 11- Resumo das ações interventiva/seleção de professores**

<b>O QUÊ?</b>	Realizar um processo de inscrição e seleção de professores para atuar em escolas de tempo integral
<b>POR QUÊ?</b>	Garantir que professores com habilidades e competências específicas contribuam para dinamizar e diversificar as atividades pedagógicas da escola integral; oferecer oportunidade aos docentes que se identificam com o projeto, e o espaço necessário para o desenvolvimento de práticas inovadoras que contribuam para a qualidade da educação.
<b>ONDE?</b>	As inscrições devem ser feitas na Internet e, posteriormente, serão realizadas entrevistas na escola.
<b>QUANDO?</b>	No mesmo período da inscrição de alunos
<b>QUEM?</b>	Secretaria de Educação do estado através do setor responsável por elaborar o edital para o processo seletivo de alunos.
<b>COMO?</b>	A Seduc lança o edital com as orientações sobre o processo de inscrição dos professores para atuarem em regime integral. A ideia é que os professores se inscrevam, indicando em qual escola gostariam de trabalhar. Após a inscrição, o docente deve apresentar o projeto solicitado e participar de uma entrevista com o gestor da escola. O gestor escolar deve ser o responsável pela escolha do professor e por sua lotação no sistema.
<b>QUANTO?</b>	Demanda de tempo e de recursos humanos.

Fonte: elaboração própria (2016).

### 3.2.6 Ação 6: currículo com atividades diversificadas

A possibilidade de efetivação dessa proposta depende da organização pedagógica das escolas, dos recursos humanos necessários para o acompanhamento efetivo da execução de tarefas e dos recursos financeiros para o desenvolvimento de projetos e oficinas pedagógicas.

As possíveis dificuldades de implementação estão relacionadas com os recursos financeiros disponíveis e com o comprometimento dos professores e da equipe gestora.

*Meta:* garantir aos alunos atividades diversificadas ao longo do tempo educativo.

*Indicador de Meta:* aulas diversificadas realizadas.

*Objetivo(s):* proporcionar aos alunos atividades diversificadas no tempo educativo, combinando conteúdo com habilidade de pesquisa e elaboração. Dessa forma, a organização do tempo de estudo precisa ser flexível e variada, permitindo parada, retomada, trabalho individual e em grupo, leitura, pesquisa e elaboração, oportunizando ao aluno a construção de conhecimentos significativos.

#### **Quadro 12 - Resumo das ações interventivas / currículo diversificado**

<b>O QUÊ?</b>	Currículo com atividades diversificadas
<b>POR QUÊ?</b>	Reconstruir e ressignificar o currículo a partir de novos desafios. As atividades fragmentadas e desconexas dão espaço às novas propostas de aproveitamento qualitativo do tempo educativo.
<b>ONDE?</b>	Na Escola Renascer ou fora do espaço escolar.
<b>QUANDO?</b>	Durante o desenvolvimento das aulas de todas as disciplinas.
<b>QUEM?</b>	Professores, coordenadores pedagógicos e alunos.
<b>COMO?</b>	Organização de atividades diversificadas planejadas pelo professor para cada bimestre letivo. O coordenador pedagógico deve acompanhar se as atividades estão sendo executadas conforme o planejado.
<b>QUANTO?</b>	Os materiais necessários para as aulas devem ser adquiridos com recursos do PDDE.

Fonte: elaboração própria (2016).

### 3.2.7 Ação 7: Protagonismo Juvenil

Entende-se como protagonismo juvenil a participação consciente dos adolescentes e dos jovens em atividades ou projetos de caráter público, que podem ocorrer no espaço escolar ou na comunidade: campanhas educativas, trabalho voluntário ou outras formas de mobilização.

No protagonismo juvenil democrático, os jovens transcendem o universo de seus interesses particulares e se defrontam com questões de interesse coletivo. Exercitam sua cidadania, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento da comunidade. Pode-se considerar que o trabalho voluntário realizado pelos jovens é uma forma de exercer o protagonismo. Esse trabalho desenvolve uma atitude solidária e uma compreensão crítica dos problemas sociais, tanto os enfrentados pela escola como pela comunidade.

Por isso, é fundamental que a Escola Renascer mobilize os professores, de forma a criar condições pedagógicas que possam propiciar esse aprendizado social e tratem o protagonismo juvenil com a mesma prioridade que deve ser dada aos componentes curriculares. Algumas sugestões<sup>26</sup> a serem desenvolvidas são:

- Estimular o protagonismo juvenil por intermédio de discussões sobre temas críticos para a cidadania. Os alunos devem ser ouvidos pelos professores e estimulados a propor temas de seu interesse.
- Propor projetos que promovam uma atmosfera pacífica e mais solidária na escola e na comunidade, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.
- Promover a participação dos jovens das escolas públicas em atividades de intercâmbio com jovens de outras escolas e instituições, possibilitando o conhecimento de outras realidades e o desenvolvimento de projetos comuns.
- Estimular a criação de grêmios estudantis, com a participação dos alunos na discussão e na decisão dos objetivos e das atividades.
- Promover projetos, ações e práticas que contribuam para tornar as escolas lugares mais seguros e respeitados, fontes de conhecimento científico e cultural, de sociabilidade e de exercício democrático.

---

<sup>26</sup> As sugestões apresentadas foram extraídas do documento “Prevenção da violência e educação para a paz: um guia para reflexão e ação”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de João Molevade (MG). Extraído do autor RIBAS (2004).

- Promover formas criativas, vinculadas às artes e à cultura, para o desestímulo ao vandalismo contra o patrimônio público (deprecação, pichação etc.), envolvendo a participação responsável dos alunos e estimulando o cuidado com o bem comum.
- Incentivar a formação de grupos de jovens nas escolas, com vistas à promoção de atividades lúdicas, culturais, esportivas, de debates e festas. A participação e a integração dos jovens deve se dar, preferencialmente, desde o processo de concepção das atividades.
- Buscar contemplar necessidades de inserção criativa dos alunos na comunidade e no mundo do trabalho, abrindo espaço na escola para atividades de informação e reflexão sobre os problemas sociais da comunidade e as mudanças no mundo profissional e estimulando, nos jovens, o interesse pelo empreendedorismo individual e social.
- Promover a realização de projetos e de voluntariado jovem junto a organizações do terceiro setor, propiciando o desenvolvimento do espírito solidário e a compreensão crítica dos problemas sociais.
- Sintonizar os educadores e profissionais da educação com a visão de uma educação voltada à construção da autonomia dos alunos.

*Objetivo(s):* proporcionar ao aluno um rol diversificado e rico de atividades que o orientarão em uma formação acadêmica de excelência, e práticas e vivências que enriqueçam a sua preparação para a vida, dotando-o de valores e de informações essenciais que o apoiem na tomada das decisões mais acertadas e nas melhores escolhas para a condução de sua vida. A escola, portanto, deve estar alinhada com a realidade do aluno, preparando-o para seu projeto de vida e para ser protagonista de sua formação.

**Quadro 13 - Resumo das ações interventivas / protagonismo juvenil**

<b>O QUÊ?</b>	Incentivar o protagonismo juvenil
<b>POR QUÊ?</b>	Proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo e seu espaço, e contribua para a formação de sua personalidade, de forma que possa vivenciar atitudes de cidadania, bem como de valores éticos e morais.
<b>ONDE?</b>	Na Escola Renascer ou em outros espaços possíveis.
<b>QUANDO?</b>	No decorrer das aulas de todas as disciplinas, o protagonismo juvenil pode ser trabalhado e incentivado.
<b>QUEM?</b>	Professores e alunos
<b>COMO?</b>	As aulas devem ser ministradas sob quatro eixos <sup>27</sup> : 1. Competência pessoal: possibilitará o encontro do estudante consigo mesmo, levando-o a reconhecer seus valores e a saber gerir suas próprias emoções, habilidades e limitações, de acordo com seu projeto de vida. 2. Competência social: aborda questões referentes ao convívio em grupo e ao compromisso com o coletivo, provendo aos estudantes condições para compreender e operar em seu entorno social de forma mais responsável, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. 3. Competência cognitiva: busca proporcionar ao estudante maneiras de potencializar sua aprendizagem, para o desenvolvimento de suas capacidades de comunicação com o mundo, como pessoa e cidadão. Constitui maneiras de aprender a conhecer e de aprender a aprender como requisitos essenciais para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. 4. Competência produtiva: põe em ação o que o estudante sabe e o que é capaz de fazer, através da participação autêntica na escola e em outros espaços em que atua, o do exercício pleno de sua autonomia, autodeterminação e autoconfiança, para conceber intervenções sociais.
<b>QUANTO?</b>	Sem custos

Fonte: elaboração própria (2016).

### 3.2.8 Ação 8: Criação de uma coordenação do programa

Essa ação de acompanhamento da Secretaria de Educação é importante na medida em que acompanha, monitora e avalia o programa. A realização de debates e de pesquisas sobre o programa e seus resultados é relevante, uma vez que, a partir dos problemas identificados, será possível pensar em sua reformulação, bem como repensar o desenho da política no estado. Essa ação exige o amadurecimento das lideranças escolares e requer um longo processo de formação de pessoas, que constituirão as equipes da coordenação do programa.

<sup>27</sup> CEARÁ. Proposta Pedagógica das Escolas Municipais de Tempo Integral. Fortaleza.

*Objetivo(s):* mediar o diálogo entre as escolas de tempo integral e a Secretaria de Educação, facilitando o diagnóstico dos problemas e possíveis soluções.

**Quadro 14 - Resumo das ações interventivas / coordenação do programa**

<b>O QUÊ?</b>	Criar uma coordenação do programa Escola de Tempo Integral
<b>POR QUÊ?</b>	Mediar o diálogo entre as escolas e a Secretaria de Educação; promover debates como forma de avaliar e monitorar o programa; facilitar o diagnóstico dos problemas e das possíveis soluções.
<b>ONDE?</b>	Na Secretaria de Educação.
<b>QUANDO?</b>	A partir de 2017.
<b>QUEM?</b>	Pedagogos e professores nomeados para esta função.
<b>COMO?</b>	Visitar as escolas periodicamente para o monitoramento das atividades e dos resultados do programa. Esta coordenação também será responsável pela formação continuada dos gestores e professores que atuam na escola de tempo integral, pelo planejamento e pelas reuniões que envolvam as decisões relativas ao programa. As visitas deverão ocorrer mensalmente, dependendo da necessidade da escola. O trabalho desenvolvido por essa equipe deverá ser planejado e baseado nas orientações do programa, como também no uso de textos que abordam a temática da educação em tempo integral. Ao final de cada mês, as equipes deverão se reunir com a coordenação do programa para um <i>feedback</i> sobre o trabalho desenvolvido.
<b>QUANTO?</b>	Ação com custo. Verba aplicável: Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)

Fonte: elaboração própria (2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrever os percursos de uma escola de tempo integral implica considerar a questão da organização do tempo e dos espaços, considerando seu caráter educativo. A concepção de educação integral com a perspectiva de horário expandido representa uma ampliação de oportunidades que possibilitam ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades como um todo.

Ao colocar o desenvolvimento humano como prioridade, a escola integral aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica).

Ao analisar a função social da escola integral, observamos que são desenvolvidas, em paralelo às atividades escolares, atividades culturais e ações assistenciais de atendimento alimentar, como o almoço e dois lanches diários, bem como a prevenção de doenças e os cuidados com a higiene, além dos diversos casos de atenção aos educandos no cotidiano escolar (LIBÂNEO, 2012; GADOTTI, 2009; PARO, 1988). Na concepção dos autores, o tempo integral intenciona muito mais diminuir a pobreza e a marginalidade do que contribuir efetivamente para uma educação integral de qualidade. As críticas recaem sobre o caráter excessivamente assistencial do projeto, em uma confusão entre o papel da escola e as políticas sociais.

Nesta pesquisa, constatamos a forte tendência da escola de tempo integral de manter, em todas as suas ações, o cunho pedagógico e educativo, resistindo àquele excessivamente assistencial. Os profissionais da instituição de ensino acreditam que a extensão da jornada escolar contribui para melhorar a aprendizagem dos educandos e para alcançar melhores resultados. Em contrapartida, criticam a transferência das funções da família para a escola, especialmente no que se refere ao atendimento à saúde e ao comportamento dos alunos, evidenciado, de forma mais intensa, no aumento do tempo na instituição.

Os pontos mais relevantes identificados na pesquisa, de acordo com os entrevistados, foram: (i) o tempo ampliado facilita o controle de frequência dos alunos, diminuindo a rotatividade no decorrer do ano letivo; (ii) o tempo contribui para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, e o acompanhamento da família é mais eficaz; (iii) em relação à grade curricular do programa, para eles, deveria ser mais diversificada, atendendo a solicitações dos alunos e da comunidade.

Diante da discussão sobre a função social e pedagógica da escola de tempo integral no Brasil, considera-se que, em alguns países da Europa, a ampliação de jornada não tem caráter pedagógico, mas a função social de cuidar de crianças até completar o horário compatível com a jornada de trabalho dos pais. No caso brasileiro, pode-se observar que a ampliação das funções da escola é uma preocupação recorrente de Anísio Teixeira, um dos pilares do pensamento educacional. Para ele, a efetivação da educação integral estava subordinada à ampliação do tempo, sendo a escola a solução para melhorar a qualidade do ensino e atender às demandas da sociedade atual.

Cavaliere (2014a) leva-nos a refletir se esse tipo de política educacional continua válido para o momento que a sociedade brasileira atravessa hoje, para sua realidade educacional atual. Essa dissertação não tem a resposta para tal questionamento; todavia, oferece elementos para a reflexão, buscando uma melhor compreensão dos fatos. No decorrer dos estudos realizados, observamos que há incerteza sobre os frutos colhidos pelas “políticas especiais” no território brasileiro.

Mesmo diante de incertezas sobre os frutos da escola integral, apostamos em uma proposta pedagógica que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, considerando que o trabalho pedagógico deve envolver tanto os alunos quanto os professores. Esses devem desenvolver suas atividades visando a construir um solidário destino humano e social, com destaque para a liberdade de criação e para um permanente diálogo com a arte. Assim, o conceito de escola pública de tempo integral que idealizamos, embasados principalmente nos textos de Cavaliere (2003, 2007, 2010), requer algumas iniciativas, no sentido de fortalecer a escola através de melhores equipamentos, do enriquecimento de atividades e de condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores. O espaço escolar precisa ser convidativo, e o tempo deve ser organizado de forma a atender os objetivos educacionais propostos.

O tempo integral não deve ser apenas para os alunos, mas também para os professores, que precisam compreender e acreditar nessa proposta. Só através desta convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornam produtivo o convívio de necessidades e de culturas diversas, dos próprios alunos e dos professores. Não existe um modelo de projeto de educação integral pronto (GUARÁ, 2006), nem concepções exclusivas. Há, na verdade, várias formas possíveis para diferentes contextos, que permitem a realização de projetos e de oficinas desenvolvidas tanto pela própria escola quanto por diversas áreas públicas atuando no espaço escolar.

As escolas, como instituições sociais que possuem sua própria cultura, devem criar novos tempos em resposta aos seus objetivos: tempos pedagógicos, tempos para formações de professores e gestores, tempos para planejamentos coletivos, entre outros (PARENTE, 2010). Ao criar novos tempos, é possível que tensões e conflitos apareçam, mas a compreensão da função da escola permitirá que se encontrem os meios indispensáveis para a realização desta nova perspectiva educacional. Dessa forma, pode-se afirmar que a novidade de ampliação do tempo está na transformação do tipo de vivência escolar, na ressignificação dos tempos e dos espaços escolares.

Ser capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares (MOLL, 2009) exige da escola em tempo integral uma permanente reflexão sobre suas ações cotidianas, já que, a cada dia, surgem novas demandas, novas propostas, novas certezas e incertezas. É nesta construção dinâmica que a comunidade escolar deve trabalhar, de forma a atender e a entender os diferentes significados que permeiam este novo tempo.

A contribuição desta pesquisa pode ser atribuída ao fato de oportunizar uma reflexão sobre o programa implantado no estado. É hora de analisar os avanços e entraves que impedem o desenvolvimento e o fortalecimento desta política pública. A sugestão para futuras pesquisas é, de fato, repensar o modelo de proposta curricular para o programa e promover uma reorganização da carga horária tanto para os alunos quanto para os professores. A redução da rotatividade de docentes que atuam no programa é outro ponto importante a ser analisado, pois significa um investimento na formação continuada com retornos positivos no decorrer dos anos. Investir na formação de um professor que abandona o programa tem gerado efeitos negativos na organização do tempo educativo.

O desafio que se coloca neste debate diz respeito à garantia de uma escolarização de qualidade a todos, ao enfrentamento dos problemas de reprovação e abandono nas escolas públicas brasileiras, e à organização do tempo e do espaço nas escolas que ampliam a jornada escolar, de forma a promover aprendizagens significativas para todos os alunos, oportunizando o exercício da autonomia.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, A. Aqui, barulho não entra. **Gestão Escolar**, 23 ed., dezembro 2012 / janeiro 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/aqui-barulho-nao-entra-733250.shtml>> Acesso: 13 mar. 2016.

AMAZONAS. **Processo seletivo para escolas de tempo integral no Amazonas**. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/2014/11/seduc-abre-processo-seletivo-para-escolas-estaduais-de-tempo-integral/>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

AMAZONAS. Proposta curricular do ensino fundamental do 4º e 5º ano do II ciclo. Manaus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral**. Manaus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 165** de 17 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a aprovação da Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas de tempo integral da capital e do interior do estado do Amazonas, operacionalizada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – Seduc/AM, a partir de 2015. Manaus/AM, 2014.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. **Psicología Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**; tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORGES, L. F. F. O currículo na escola de tempo integral. *In: II Encontro Regional sobre Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral* (palestra). Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, 26 a 28 de setembro, 2012.

BRASIL. Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos. **O Programa Mais Educação**. Ministério da Educação. Fundação Itaú Social. São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172** de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional: legislação básica. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.114** de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 16 maio 2005. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Substitutivo do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Brasília, DF, 2010.

BURGOS, M. T. B. *et al.* Seminário de Reforma da Educação Pública. Fortalecimento das instituições públicas: justiça responsiva. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, 2013.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAVALIERE, A. M. & COELHO, L. M. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 119, pp. 147-174, 2003.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, pp. 249-259, 2010.

\_\_\_\_\_. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil. In: MAURÍCIO, L. V. *et al.* **Tempos e espaço escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Ponteiro: FAPERJ, 2014a.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, pp. 1015-1035, 2007.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, pp. 51-63, 2009.

CHRISTOPOULOS, T. P. & DINIZ, E. H. A Colaboração como fator diferenciador das Comunidades de Práticas Virtuais. **Gestão & Regionalidade**, n. 61, jan. / jun. 2005.

COELHO, I. M. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. **Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste**, v. 4, pp. 1-10, 2003.

COELHO, L. M. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. & CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 133-146.

CONDÉ, E. S. **Abrindo a caixa: elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas**. Texto fornecido pelo PPGP do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/62590914/condepoliticas-publicas-1>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

DEMO, Pedro. **Escola em Tempo Integral**. Textos discutíveis – 11, 2010. Disponível em: <<http://luizarmandomidiaseducacao.blogspot.com.br/2011/04/escola-em-tempo-integral-segundo-pedro.html>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, pp. 139-154, mar. 2002.

ESCOLAS DO AMANHÃ. **Programas e Ações**. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

FERREIRA, H. B. & REES, D. K. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 1, pp. 229-251, 2015.

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

GÓMEZ, J. A. C. & CASTRO, M. La jornada escolar em la vida cotidiana de la infancia. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 349, set. 2005.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 1, n. 2, ago. 2006.

GOUVEIA, M. J. A. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, pp. 77-85, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <[http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/grafico\\_cidades.php?lang=&codmun=130260&idtema=117&search=amazonas|manaus|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012](http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/grafico_cidades.php?lang=&codmun=130260&idtema=117&search=amazonas|manaus|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Portal QEDu (2013). Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/104-amazonas>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

JÚNIOR, F. T.; FARIA, V. B. & DE LIMA, M. A. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 52, pp. 48-67, 2013.

JUSBRASIL **Distorção idade-série na educação Básica** – município de Manaus. Disponível em: <<http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

LECLERC, G. F. E. & MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral. **Educar em revista**, Curitiba/PR, n. 44, pp. 91-110, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79661>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

LIBÂNIO, J. C. O processo educativo na escola de tempo integral: ensino e aprendizagem em diferentes tempos e espaços (palestra). *In: II Encontro Regional Sobre Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral*, Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, 2012.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LOMONACO, B. P. *et al.* **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social, Unicef, 2013.

LUCAS, S. **Projeto escolas do amanhã: possibilidades multiculturais**. 2011. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. Liderança em gestão escolar. **Série Cadernos de Gestão**. Rio de Janeiro: Vozes, v. 4, 2008.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, pp. 11-33, 2000.

\_\_\_\_\_. A dimensão participativa da gestão escolar. **Revista Gestão em Rede**. São Paulo, v. 12, p. 74-82, 1996

MAURÍCIO, L. V. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. **Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n. 85, 2014b.

MAURÍCIO, L. V. *et al.* **Tempos e espaço escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014a.

MINTZBERG, H. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MOLL, J. (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/Secad, 2009.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, v. 23, 2012.

NEUBAUER, R. & SILVEIRA, G. T. Gestão dos sistemas escolares – quais caminhos perseguir? *In: SCHWARTZMAN, S. & COX, C. (Orgs). Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009.

PARENTE, C. da M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, v. 26, n. 02, pp. 135-156, 2010.

PARENTE, C. da M. D. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

PARENTE, M. M. de A. & LÜCK, H. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1867>>. Acesso em: 10 nov. 15.

PARO, V. H. *et al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, pp. 11-20, 2013.

PARO, V. H. *et al.* **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

PARO, V. H. Viabilidade da escola pública em tempo integral. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 29, pp. 86-99, 1988.

QEDU. **Indicadores educacionais do município de Manaus**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

REZENDE, W. S. & CANDIAN, J. F. **O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar**. In: Revista Pesquisa e Debate em Educação – Programa de Pós Graduação Profissional/Gestão e Avaliação da Gestão Pública/UFJF. V. 3, n. 2 (ago./dez.2013). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

RIBAS JR., F. B. **Educação e protagonismo juvenil**. 2004. Disponível em: <[http://pratein.com.br/home/dados\\_anexos/95.pdf](http://pratein.com.br/home/dados_anexos/95.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SALLA, F. Escola o dia inteiro. **Rev. Gestão Escolar**, n. 254, ago. 2012. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/escola-dia-inteiro-integral-periodo-estendido-697821.shtml>>. Acesso: 13 mar. 2016.

SCACHETTI, A. L. Mais tempo na escola, mas para quê? **Rev. Nova Escola**, 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/mais-tempo-escola-679008.shtml>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

SILVA, V. G. da & PERES, R. G. Educação integral como política pública: marco legal, planejamento e gestão. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 4, n. 8, pp. 259-278, 2013.

SOUZA, R. F. de & VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997.

WITTMANN, L. C. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar**. Curitiba: Ibpex, 2010.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Roteiro para observação

**Questão:** Quais são as dificuldades enfrentadas por uma escola de tempo integral na organização do tempo educativo?

Entrada e saída dos alunos;
Como são organizadas as atividades recreativas, incluindo o café, o almoço e a merenda;
A organização dos tempos de aula;
A utilização dos espaços escolares;
Se são realizados projetos, oficinas, apresentações culturais ou esportivas, e gincanas na escola.

## Apêndice B - Roteiro para entrevista com o diretor escolar

**Questão:** Quais são as dificuldades enfrentadas por uma escola de tempo integral na organização do tempo educativo?

Formação e experiência profissional
Fale sobre sua formação acadêmica e sobre sua experiência profissional (ênfatisando o tempo como diretor).
Quais são os principais desafios enfrentados no dia a dia da gestão de uma escola de tempo integral?
Ampliação do tempo educativo
Você percebe alguma melhoria com a ampliação do tempo educativo? Em que aspectos? (melhoria nos resultados educacionais, diminuição do índice de evasão e reprovação, soluções para problemas sociais).
O trabalho em uma escola de tempo integral é diferente do trabalho em uma escola com jornada padrão? Ou não há diferença, o trabalho é o mesmo? Como você pode caracterizar e descrever essa diferença?
Como é decidido o que fazer em relação à organização do tempo? O que embasa/fundamenta essas decisões?
Organização do tempo educativo
Como acontecem as atividades não didáticas? (tempos destinados à alimentação, à recreação e ao descanso).
Quais espaços são utilizados pelos professores e alunos da escola?
Como é realizado o monitoramento e o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem dos alunos?
Esta escola desenvolve algum programa de apoio ou reforço de aprendizagem para os alunos? De que forma é realizado?
Há tempo para a realização de projetos, oficinas e desporto para os alunos? Se há, como essas atividades devem ser organizadas de acordo com a proposta curricular das escolas de tempo integral?
Quem acompanha o desenvolvimento das atividades propostas? São executadas conforme o planejado?
Você considera que a oferta de diferentes níveis de ensino na escola interfere na organização escolar? Se interfere, explique como.
Que atividades poderiam ser agregadas para expandir as competências dos alunos, tornando a escola mais interessante e com melhores resultados?
Avaliação do programa
Você poderia elencar aspectos positivos e negativos em relação ao Programa Escola Integral?
De que forma a escola de tempo integral pode superar os desafios encontrados? (mencionados no 1º bloco de perguntas)
Você mudaria algo na organização da escola? O quê?
Muito obrigada por ter concedido esta entrevista. Antes de concluir, você gostaria de acrescentar alguma coisa?

## Apêndice C - Roteiro para entrevista com o coordenador pedagógico

**Questão:** Quais são as dificuldades enfrentadas por uma escola de tempo integral na organização do tempo educativo?

Formação e experiência profissional
Fale sobre sua formação acadêmica e sobre sua experiência profissional (ênfatisando o tempo como coordenador pedagógico).
Quais são os principais desafios enfrentados no dia a dia do coordenador pedagógico de uma escola de tempo integral?
Ampliação do tempo educativo
Você percebe alguma melhoria com a ampliação do tempo educativo? Em que aspectos? (melhoria nos resultados educacionais, diminuição do índice de evasão e reprovação, soluções para problemas sociais).
O trabalho em uma escola de tempo integral é diferente do trabalho em uma escola com jornada padrão? Ou não há diferença, o trabalho é o mesmo? Como você pode caracterizar e descrever essa diferença?
Como é decidido o que fazer em relação à organização do tempo? O que embasa/fundamenta essas decisões?
Organização do tempo educativo
Como acontecem as atividades não didáticas? (tempos destinados à alimentação, recreação e descanso).
Quais espaços são utilizados pelos professores e alunos da escola?
Como é realizado o monitoramento e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos?
Esta escola desenvolve algum programa de apoio ou reforço de aprendizagem para os alunos? Se sim, de que forma é realizado?
A escola tem algum mecanismo de monitoramento dos estudantes faltosos? Como acontece?
Há tempo para a realização de projetos, oficinas e desporto para os alunos? Se há, como essas atividades devem ser organizadas de acordo com a proposta curricular das escolas de tempo integral?
Quem acompanha o desenvolvimento das atividades propostas? São executadas conforme o planejado?
Você considera que a oferta de diferentes níveis de ensino na escola interfere na organização escolar? Se interfere, explique como.
Que atividades poderiam ser agregadas para expandir as competências dos alunos, tornando a escola mais interessante e com melhores resultados?
Avaliação do programa
Você poderia elencar aspectos positivos e negativos em relação ao programa escola integral?
De que forma a escola de tempo integral pode superar os desafios encontrados? (mencionados no 1º bloco de perguntas)

Você mudaria algo na organização da escola? O quê?

Muito obrigada por ter concedido esta entrevista. Antes de concluir, você gostaria de acrescentar alguma coisa?

## Apêndice D - Roteiro para entrevista com os professores

**Questão:** Quais são as dificuldades enfrentadas por uma escola de tempo integral na organização do tempo educativo?

Formação e experiência profissional
Fale sobre sua formação acadêmica e sua experiência profissional (ênfatisando o tempo como professor).
Quais são os principais desafios enfrentados no dia a dia do professor de uma escola de tempo integral?
Ampliação do tempo educativo
Você percebe alguma melhoria com a ampliação do tempo educativo? Em que aspectos? (melhoria nos resultados educacionais, diminuição do índice de evasão e reprovação, soluções para problemas sociais).
O trabalho em uma escola de tempo integral é diferente do trabalho em uma escola com jornada padrão? Ou não há diferença, o trabalho é o mesmo? Como você pode caracterizar e descrever essa diferença?
Como é decidido o que fazer em relação à organização do tempo? O que embasa/fundamenta essas decisões?
Organização do tempo educativo
Como acontecem as atividades não didáticas? (tempos destinados à alimentação, recreação e descanso).
Quais espaços são utilizados pelos professores e alunos da escola?
Como acontece o planejamento das atividades realizadas pelos professores?
Você desenvolve as atividades propostas? São executadas conforme o planejado?
Você, professor, acompanha sistematicamente os alunos com baixo desempenho realizando intervenções (tempo para o reforço escolar) quando necessário? Como é realizada essa intervenção?
Como você utiliza as horas destinadas à HTP – Horas de Trabalho Pedagógico?
Há tempo para a realização de projetos, oficinas e desporto para os alunos? Se há, como essas atividades devem ser organizadas de acordo com a proposta curricular das escolas de tempo integral?
Você considera que a oferta de diferentes níveis de ensino na escola interfere na organização escolar? Se interfere, explique como.
Que atividades poderiam ser agregadas para expandir as competências dos alunos, tornando a escola mais interessante e com melhores resultados?
Avaliação do programa
Você poderia elencar aspectos positivos e negativos em relação ao Programa Escola Integral?

Como você vê a atuação do coordenador pedagógico e do coordenador de área na escola?

De que forma a escola de tempo integral pode superar os desafios encontrados?  
(mencionados no 1º bloco de perguntas)

Você mudaria algo na organização da escola? O quê?

Muito obrigada por ter concedido esta entrevista. Antes de concluir, você gostaria de acrescentar alguma coisa?