

O IMPACTO DE UMA MUDANÇA NO COTIDIANO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O TEMPO

THE IMPACT OF A CHANGE IN SCHOOL EVERYDAY: INTEGRAL EDUCATION AND TIME

Ana Cláudia Martins de Oliveira 1
Daniela Patrícia Ado Maldonado 2
Jocyleia Santana dos Santos 3

Resumo: Este artigo tem por finalidade discutir o tempo como elemento da Educação Integral no Estado do Tocantins e o impacto da Lei nº 2.810 de 26 de dezembro de 2013 para o cotidiano de uma comunidade escolar. A metodologia utilizada foi a pesquisa participante, que observou os integrantes da equipe gestora pelo período de 01 (um) ano. Para a coleta de dados foram utilizados o caderno de campo, a observação participante e a análise documental, que neste caso, foi o Projeto Político Pedagógico (PPP), no ano de 2015. O período referenciado vai de 2013 a 2015. Alguns dos referenciais teóricos utilizados foram Gadotti (2009), Moll (2012), Ribeiro (2009), Brandão (1999),. Os resultados sugerem que a Educação Integral, no Brasil e no Estado está centrada no fator tempo; que a infraestrutura é primordial para o sucesso da Educação Integral, e que é necessária uma política de formação para professores, especificamente, em Educação Integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Tempo Escolar.

Abstract: This article aims to discuss time as an element of Integral Education in the State of Tocantins and the impact of Law No. 2,810 of December 26, 2013 on the daily life of a school community. The methodology used was the participant research, which observed the members of the management team for a period of 01 (one) year. For data collection, the field notebook, participant observation and document analysis were used, which in this case was the Pedagogical Political Project (PPP), in 2015. The referenced period runs from 2013 to 2015. Some of the references Theories used were Gadotti (2009), Moll (2012), Ribeiro (2009), Brandão (1999),. The results suggest that Integral Education, in Brazil and in the State, is centered on the time factor; that the infrastructure is essential for the success of Integral Education; a training policy for teachers is needed, specifically in Integral Education.

Keywords: Integral Education. Full Time School. School Time.

Doutoranda em Letras: Ensino de Línguas e Literatura (PPGL/UFT). 1
Professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado Educação Juventude e Esportes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4820235716174347>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4570-2247>. E-mail: acmartins2008@gmail.com

Pós-doutorado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2
Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora e Coordenadora do Núcleo de Orientação Psicológica e Educacional (NOPE), na União Educacional de Ensino Superior do Médio Tocantins (UNEST), de Paraíso do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7529723315100324>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3728-3206>. E-mail: ado_daniela@yahoo.com.br

Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco. 3
Professora associada III da Fundação Universidade Federal do Tocantins, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFT/CAPES. Coordenadora local do Doutorado em Educação PGDEA/Educanorte. Coord. Local do PROCAD AMAZONIA/UFT/CAPES/UFRN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8198025782417839>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2335-121X>. E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

Introdução

Este artigo tem por finalidade discutir o tempo como elemento da Educação Integral no Estado do Tocantins e o impacto da Lei nº 2.810 de 26 de dezembro de 2013 para o cotidiano de uma comunidade escolar que mudou a forma de ensino regular para tempo integral, por meio da referida Lei. Um dos embasamentos desta pesquisa está centrado nos diferentes tempos sociais e ritmos da vida cotidiana e a importância deste para a cultura escolar na Educação Integral e para a aprendizagem. Dentre os tempos sociais, encontra-se o tempo escolar, com características e estruturas próprias. Ele se apresenta com “organizações variadas, tais como a dos níveis, etapas, ciclos e cursos, com calendário letivo e acadêmico, distribuição semanal de matérias, atividades dentre outros horários” (ARCO-VERDE, 2012, p. 83).

Para isso, é utilizado como eixo da discussão sobre a importância do tempo na Educação Integral uma pesquisa desenvolvida em uma escola que passou pelo processo de mudança de uma escola regular para a modalidade de tempo integral. A escola teve sua sistemática de ensino modificada: passou de uma modalidade de ensino de tempo regular para uma escola de tempo integral, no início de 2013, em Araguaína - TO.

Foi feita análise documental do Projeto Político Pedagógico - PPP, da Proposta de Ensino em Tempo Integral e dos documentos do governo federal que regem a Educação Integral. Para tanto, utilizou-se, como metodologia, a pesquisa participante que exige, necessariamente, a participação, tanto do pesquisador no grupo ou contexto a ser pesquisado, como dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa. Brandão (1999) define a pesquisa participante como uma pesquisa que apresenta um enfoque de observação do meio social no qual se procura uma plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade. Marconi e Lakatos (2003) classificam a pesquisa participante enquanto pesquisa exploratória. Dito isso, tem-se que a presente pesquisa é participante de cunho exploratório.

A pesquisadora observou e analisou a comunidade escolar citada anteriormente, que abrangia professores e equipe gestora pelo período de um ano, no qual desempenhou a função de supervisora escolar na referida escola.

O presente trabalho aborda três temáticas. A primeira explicita a Educação Integral como direito, apresentando a legislação vigente. Em seguida, apresenta a importância do tempo para Educação Integral. Na sequência, o texto traz a experiência do processo de mudança da escola para tempo integral, por meio da observação¹ da pesquisadora. E, por último, discute, nas considerações finais, a reflexão sobre o tempo e suas evidências no estudo da Educação Integral.

Educação Integral e a legislação: a política da jornada ampliada

Ao se referir à educação e ao direito a ela, há que se citar a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ela apresenta a educação (art. 6) como o primeiro direito social, explicitando que, na condição de direito de todos e de dever do Estado e da família, tem como objetivo “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205).

A Constituição determina, ainda, que ao Estado cabe a obrigação de garantir a todos “o pleno exercício dos seus direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” (art. 215), bem como a valorização da diversidade étnica e regional. O texto constitucional sugere o entendimento de que a Educação Integral é direito de todos e de cada um, haja vista que a diversidade é considerada característica primordial e valorativa dos tecidos social e cultural dos países.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9394/1996) faz referência, em seu artigo 34, à jornada escolar, afirmando que ela será progressivamente ampliada. O parágrafo segundo diz que o ensino fundamental será ministrado em tempo integral, “a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Encontra-se também, no parágrafo quinto do artigo 87, a afirmação de que “serão con-

¹ As observações foram realizadas durante o trabalho de supervisão com a comunidade escolar, como: reuniões, acompanhamentos pedagógicos; acompanhamento à confecção do PPP; análise do PPP registrados no caderno de campo.

jugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996). Assim, nota-se que a Lei, no seu artigo 34, cita a ampliação da jornada escolar, mas não estipula o tempo dessa ampliação, e, do mesmo modo, trata, especificamente, de tempo integral, porém não traz especificações sobre ele.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, acrescenta à LDB uma meta: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 33).

Para efetivar essa meta foram estabelecidas estratégias específicas na referida Lei. A referida meta tem nove estratégias. Frisam-se, neste trabalho, as três primeiras estratégias que tratam, respectivamente, de: promover a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico; instituir programas de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em tempo integral; e institucionalização, em regime de colaboração, do programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, produção de material didático e formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

Destacam-se, no entanto, alguns pontos das estratégias. A primeira trata da jornada ampliada, por meio de acompanhamento pedagógico, detendo-se apenas ao tempo. A segunda especifica apenas a construção de escolas com padrão arquitetônico adequado. E, por último, a terceira institucionaliza a adaptação nas infraestruturas das escolas já construídas, no intuito de atender à meta.

Tanto a LDB como o PNE 2014-2024 reafirmam o direito a uma “educação de tempo integral”, sem, contudo, defini-la. Ficando, assim, sujeita à ampliação da jornada escolar, trazendo como alicerce o tempo integral. Na LDB a educação de tempo integral está vinculada ao ensino fundamental e no PNE está vinculada também à educação infantil, como pode ser constatado na “Meta 1”, “estratégia 1.17” (BRASIL, 2014, p. 51).

A Secretaria de Educação, Juventude e Esporte do Estado do Tocantins - SEDUC oferta Educação de Tempo Integral de duas formas distintas. Uma é por meio das Escolas Jovens em Ação e as Escolas contempladas pela Lei 2.810/2013.

Em relação à LDB (BRASIL, 1996), o PNE (BRASIL, 2014) apresenta um avanço no que se refere ao tempo de permanência na escola. A LDB afirma que o tempo fica a critério das Instituições de Ensino e o PNE estipula o tempo mínimo de 7 horas, com possibilidade de dilatação desse tempo. Nota-se, ainda, que os documentos norteadores e legisladores da educação não definem o que seria educação integral. Todavia, demonstram mudanças e avanços, uma vez que o plano prescreve que o número de vagas deve ser ampliado.

Essas orientações e mudanças contidas nos documentos constituem a visão do que se entende por educação integral. De modo geral, garantiu-se o direito à educação integral, em lei, sem dar condições estruturais, materiais e, inclusive, condições humanas para efetivar uma educação integral, pois a lei, pura e simplesmente, não vincula a mudança para a modalidade de ensino a uma política de formação continuada.

Apesar da legislação não definir o que seria educação integral, ou de tempo integral, esta é vinculada a uma educação que engloba a dança, a música, ao esporte e a inúmeras outras atividades. Fato que afirma e reafirma uma “visão” que se tem dessa modalidade de educação, pautada na ampliação da jornada escolar que, além do currículo mínimo, propõe atividades culturais, artísticas e esportivas, maximizando o tempo.

Nota-se que, nessa visão, houve a ampliação do tempo escolar, sinalizando uma visão fragmentada da Educação Integral, mas que está aquém dos objetivos da educação apontados nos documentos. Sendo assim, é preciso avançar em direção a uma educação integral não centrada no tempo e sim na qualidade do ensino. Segundo afirma Giolo (2012), houve avanços no país, mas o modelo de educação de tempo integral não está resolvido, ainda.

A importância do tempo na escola

A era contemporânea trouxe consigo uma sociedade totalmente regida pelo tempo, este exerce imensa influência em todos os aspectos sociais, incluindo a escola. Para Cavaliere (2002), em muitos casos a educação integral é entendida apenas como uma simples ampliação da jornada escolar desprendida de uma concepção de ato educativo mais rigoroso, de desenvolvimento humano e de formação integral.

Para Arco-Verde (2012, p.85), o tempo é um paradigma difícil de ser ultrapassado, uma vez que eles o consideram como um “Khrónos preexistente, como um elemento dado, sem possibilidades de interferência”. A mesma autora chama a atenção para o fato de que “o tempo é humano, não é único, mas plural, distinto, individual e coletivo”. Ao se transferir esse tempo para a escola, tem-se tempos distintos, que devem ser “compreendidos como espaço, como relação com os conhecimentos, também como objeto histórico construído pelos homens” (ARCO-VERDE, 2012, p. 85).

Para Paiva (2015, p. 214), os homens agem a partir do lugar e do tempo. A autora diz que

cada ação tem início, meio e fim conforme um planejamento prévio. Assim é a forma como são depositados todos os esforços daqueles que vivem em função do tempo. Mas o que é tempo? A mitologia grega tinha duas palavras para tempo: khrónos² e kairós³, cada uma dessas palavras com uma conotação. Enquanto o primeiro refere-se ao tempo cronológico, sequencial, um tempo que se mede de forma quantitativa, o segundo se refere a um momento indeterminado no tempo, em que algo especial acontece, a experiência do momento oportuno, a forma qualitativa.

Arco-Verde e Ferreira (2001) afirmam que no decorrer da “revelação” do tempo, pode-se notar, a cada dia, uma dualidade gradativa no que se refere à noção temporal. Dentro dessa dualidade, a sociedade vem construindo um epíteto temporal: o tempo físico e o tempo social.

O tempo físico é aquele que tem início por meio do domínio de Khrónos, sendo ele que determina a contagem e o ritmo do tempo, orientando o mundo em dias, horas, minutos, segundos, etc. Já o tempo social é considerado como o tempo que o homem desfruta, sem necessariamente ser cronológico, é o tempo vivido, sem ser cronometrado (ARCO-VERDE; FERREIRA, 2001).

A Educação Integral na contemporaneidade está embasada no tempo físico. Para muitos pesquisadores não há Educação Integral sem que haja certo “alargamento do tempo” (CAVALIERE, 2007; MOLL, 2012). No entanto, o que se vê, é uma escola dividida em “dois tempos escolares”. O primeiro voltado para o ato educativo e o segundo pautado no assistencialismo “travestido” de atividades culturais, lazer, cultura, saúde e alimentação. Sendo essa uma forma do governo controlar as camadas populares e o nível de marginalidade da sociedade (ARCO-VERDE, 2012).

Sobre o tempo, Assmann (1998, p. 211) afirma que boa parte da humanidade já convive com o tempo dos *bits* exatos, “para identificação de dinheiro, da escrita, do celular, da internet, da TV digital, e, contudo, é um tempo no qual todas as fronteiras explodem”. Referindo-se,

2 Khrónos, que representa o tempo objetivo, cronológico, contado, aparece na mitologia como o deus grego que representa o tempo, incitado pela mãe e ajudado pelos irmãos, os titãs, castrou o pai (Urano, o céu), separando-o de sua mãe (Géia ou Gé, a terra), e tornou-se o primeiro rei dos deuses. Seu reinado era ameaçado pela profecia segundo a qual um dos seus filhos o destronaria. Khrónos então devorava todos os filhos que lhe dava sua mulher, Réia, até que esta o enganou e salvou Zeus. Este, quando cresceu, arrebatou o trono do pai e o expulsou do Olimpo, banindo-o para o lugar do tormento. Segundo a interpretação clássica, Khrónos simbolizava o tempo e por isso Zeus, ao derrotá-lo, conferira, então, a imortalidade aos deuses. (Enciclopédia Barsa, 1999).

3 No grego bíblico, há distinção nítida entre Khrónos e Kairós, em que Káiros significaria: tempo do Dom, hora da graça, da salvação; tempo propício, dia da libertação; hora da “visitação”; momento em que “o anjo passa”; dia do Senhor; shabat; jubileu. Kairós representa o tempo subjetivo, vivencial. A junção de Khrónos e Kairós é traduzida pelo poema bíblico: Tudo tem o seu tempo (ASSMAN, 1998, p. 213).

dessa forma, à fluidez do tempo.

É sob a égide dos tempos líquidos que está centrado o tempo da/na contemporaneidade, trazendo consigo várias facetas, muitas contraditórias, dentre elas a liquidez do tempo, o fato de nada nesse tempo ser feito para durar é determinante para a sociedade contemporânea. Outra faceta está alicerçada no “tempo atemporal” e no “tempo temporal”. O primeiro é abstrato, heterogêneo e infinito. Já o segundo é concreto, homogêneo, contínuo e regular, referindo-se assim, ao Khrónos e ao Kairós, podendo assim, classificá-los em tempo quantitativo e tempo qualitativo, respectivamente (ARCO-VERDE; FERREIRA, 2001).

É nessa sociedade liquefeita, com um tempo atemporal e temporal que a escola está fundamentada. Para se pensar em um tempo escolar é necessário que este seja especificado e reconhecido como um tempo que se difere de outros tempos. É preciso também, que os sujeitos, que atuam no espaço escolar, tenham a percepção que mais importante é o cumprimento do tempo qualitativo do que o quantitativo.

De acordo com Vivian (2015), o tempo escolar está imbuído de uma prática cultural, civilizatória e pedagógica, refletindo no poder de organização da instituição escolar, deixando assim, de ser uma prática neutra, incidindo sobre a dimensão que se tem da Educação. A referida autora diz ainda que o tempo é uma noção discursiva que institui valores e aprendizagens em vivências materializadas nos espaços educacionais.

Outro olhar para o tempo é apontado por Arco-Verde e Ferreira (2001, p. 70), para elas “o tempo escolar, além de trazer as marcas da sociedade, é um elemento próprio dessa cultura que constitui o núcleo central das “caixas pretas” da educação”.

Paralelo a isso, Viñao Frago (1998a) afirma que a cultura escolar é institucional e institucionalizada. Se a cultura escolar é institucional e institucionalizada, o mesmo pode-se dizer do tempo escolar. E segundo Arco-Verde e Ferreira (2001, p.70), esse tempo além de institucional é organizativo e cultural. As autoras continuam afirmando que o tempo escolar se caracteriza como organização, estrutura e práticas disseminadas em um contexto histórico e social “forjado ao longo de muitos séculos”.

Outra questão a ser destacada sobre o tempo escolar está atrelada às necessidades biológicas do indivíduo, a partir dos princípios da Higiene e Saúde. O higienismo, que também pautava suas ações na cientificidade e racionalidade do tempo e do trabalho, debatia questões que considerava o esforço, a fadiga, o bem-estar das crianças. Além das condições do clima e do ambiente escolar (ARCO-VERDE; FERREIRA, 2001).

Além disso, os higienistas apresentavam soluções que também recaíam sobre a questão do tempo de permanência dos alunos nas escolas, tais como: férias, intervalos, recreios, e a inclusão de atividades corporais e uma estrutura curricular que fosse compatível ao rendimento do aluno (ARCO-VERDE; FERREIRA, 2001).

É necessário que se pense, concretamente, no uso e no sentido dos tempos educativos, em especial no tempo de permanência do aluno na escola e o significado dessa presença e do uso desse tempo. Condensar as discussões sobre o tempo, apenas às questões de horários, rotinas e calendários é inferiorizar a compreensão da realidade, uma vez que a tessitura do “processo educativo-escolar envolve uma maior amplitude de questões que precisam ser aprofundadas nas políticas públicas de educação e no próprio cotidiano das instituições” (TORALES, 2012, p. 127).

Arco-Verde e Ferreira (2001) trazem à tona as discussões sobre o movimento escolanovista a respeito do tempo escolar. No entendimento das autoras, o referido movimento apresentava “ideias sobre o respeito, a liberdade e a espontaneidade da criança e resistiam em oferecer quadros horários rígidos, tendo como princípio básico que a escola e seus horários estavam feitos para a criança e não ao contrário” (p.71-72). Os escolanovistas tinham propostas para uma organização menos rígida, com uso de outras técnicas, métodos, além de estruturas curriculares mais flexíveis, configurando novas composições temporais. Além disso,

[...] O estudo de diferentes realidades educacionais vem nos mostrar a diversidade da distribuição desses tempos nas escolas. Quer decidido pelas imposições do mundo

moderno, capitalista, urbano-industrial, por questões científicas, de higienistas ou escolanovistas, quer por decisões governamentais e administrativas externas à escola, ligadas às decisões político-econômicas ou pelas próprias variáveis internas de organização da escola, é certo que o tempo escolar sempre foi diverso e plural (ARCO-VERDE e FERREIRA, 2001, p. 71-72).

A partir das ideias escolanovistas, a Educação Integral, na contemporaneidade, tem pautado sua proposta de alargamento do tempo, denominando-os de contraturnos, jornada ampliada, tempo integral, entre outros termos.

As pesquisas realizadas, sobre diferentes realidades educacionais ao longo dos últimos anos, têm demonstrado a diversidade do uso e distribuição do tempo nas escolas. Segundo Arco-Verde e Ferreira (2001) essa diversidade de usos do tempo escolar pode ser caracterizada pelas mudanças na sociedade contemporânea, por mudanças ou decisões governamentais, por mudanças nas políticas econômicas e até mesmo por mudanças impostas pelo capitalismo, o que tem demonstrado que o tempo escolar é continuamente diverso e plural.

Para Vivian (2015), a jornada ampliada pode oportunizar uma busca por uma qualidade inovadora da experiência escolar, para ela um maior tempo na escola é diferente da rotina “esvaziada” de uma escola de tempo regular, que tem suas atividades centradas nos conteúdos escolares.

O que, contudo, não se diferencia da rotina das escolas de tempo integral, uma vez que a imensa maioria não tem infraestrutura adequada, não há espaços para atividades diversificadas, ficando os alunos “aprisionados na rotina” de conteúdos esvaziados de sentido. Além disso, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), das Escolas de Tempo Integral, comprovam que não houve uma melhoria na aprendizagem das referidas escolas no Tocantins (MEC/INEP, 2015).

À época de Aristóteles, a Educação Integral não estava atrelada ao tempo, independente dele, a pessoa que se dedicasse aos estudos, fosse por trinta minutos, fosse por oito horas, estava tendo uma formação integral. Ainda no Século XX, no que se refere à jornada ampliada, denominada de Escola de dia completo, Darcy Ribeiro (2009, p. 220) sabiamente afirmou que

a escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção e às vezes menos ainda a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida.

Na cultura brasileira, a jornada escolar ampliada é uma necessidade, como Darcy Ribeiro afirmou acima, até para que a qualidade de ensino e os resultados sejam elevados, para que haja uma equalização da oferta de tempo educacional às camadas populares, é preciso que se tenha mais tempo na escola, uma vez que sendo regidos por novos tempos sociais, é necessário que os tempos educativos acompanhem as mudanças da sociedade.

A existência humana passou a ser regida, na contemporaneidade, pelo tempo. Nesse contexto, o conjunto de tempos sociais e educativos assume papel protagonista, sendo assim, seria pueril resumir as discussões sobre o tempo escolar a horários ou calendários, uma vez que o tempo escolar está imbuído de valores muito maiores do que simplesmente ampliar o tempo de permanência dos educandos na escola (TORALES, 2012).

Após esse percurso sobre o tempo, pode-se dizer que a Educação Integral no Brasil, como política pública, só se completa por meio do tempo, sendo essa uma condição *sine qua non* para que esta se efetive em território nacional. Logo, a política de ampliação de tempos e espaços educativos está atrelada à denominação do tempo escolar (BRASIL, 2009).

É perceptível, também, que o tempo é intrínseco à Educação Integral na cultura brasileira, tanto nos documentos quanto na literatura. Para tanto, é necessário que se discuta sobre a ampliação da jornada escolar. Para a efetivação da Educação Integral, é preciso muito mais do que apenas ampliar o tempo de escola. Há que se mudar as estruturas curriculares, a formação do professor, os espaços educativos e o próprio tempo escolar. Ou seja, outras transformações são necessárias, além da ampliação do tempo.

O processo e a experiência de tornar-se uma Escola de Tempo Integral

A escola estadual na qual foi feita esta pesquisa está situada na cidade de Araguaína, Tocantins. Foi criada em 1979 com o objetivo de atender à comunidade de um setor e suas adjacências que, na época, eram distantes do centro da cidade. A escola funcionou, provisoriamente, com duas salas de aula cedidas pelo Módulo Esportivo (atual Tiro de Guerra⁴). A escola até 2013 funcionava nos três períodos e ofertava: ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos, primeiro e segundo períodos. A escola conta, atualmente, com um corpo docente de 18 profissionais, a equipe pedagógica e administrativa somam 28 servidores e encontram-se matriculados, atualmente, 178 alunos. A coordenação pedagógica é composta por três profissionais, 02 coordenadores de área: exatas e humanas, e um coordenador da área esportiva (TOCANTINS, 2015a).

Em 2014, a escola passou a atender, apenas, ao ensino fundamental do 6º ao 9º ano em período de Tempo Integral, conforme a Lei nº 2.810 de 26 de dezembro de 2013. No entanto, não foi feita nenhuma reforma ou adequação na infraestrutura da escola. Ela não tem espaço físico adequado para ofertar essa forma de ensino. Além disso, a escola continua aguardando reformas ou adequações, já que elas foram solicitadas, via ofício, ainda em 2013⁵. A adaptação das escolas de tempo regular para escolas de tempo integral, utilizando a infraestrutura existente, foi uma estratégia utilizada pela SEDUC para implantar esse programa de ensino, uma vez que não há escolas padrão para atender esse modo de ensino.

A operacionalização da jornada ampliada

A mudança proposta pela Secretaria de Educação, como mencionado anteriormente, ocorreu em 2013. O que se pode observar ao longo do período em que a pesquisadora acompanhou a escola como supervisora é que a comunidade escolar considerava a mudança à época abrupta e sem aviso prévio. Não havendo participação ou consulta à escola. Percebia-se que todos a consideravam como uma imposição, não sendo esse o desejo da escola, caso tivessem sido consultados.

Os professores apontavam as condições de trabalho e as condições de infraestrutura como pontos nevrálgicos para a jornada ampliada, nesta escola, em questão. Não havia condições mínimas para o funcionamento, sendo tais comentários recorrentes entre toda a comunidade escolar.

Gadotti (2009), no entanto, já apontava para a necessidade da aquiescência da comunidade escolar para que implantação da escola de tempo integral seja efetiva. Outro fato destacado pela equipe é que a escola não tinha sequer utensílios para as refeições, cabendo à equipe gestora conseguir, com outras unidades escolares, as peças necessárias para que a oferta tivesse o mínimo possível para o atendimento básico dos alunos.

Na ocasião do estudo, a escola contava com 8 (oito) salas de aula adaptadas, um refei-

4 O Tiro de Guerra (TG) de Araguaína, nº 11-011, foi criado em 26 de julho de 1984. Trata-se de uma organização militar que funciona através de convênio com o Exército Brasileiro.

5 Projeto Político Pedagógico da Escola, 2015.

tório que não atendia à demanda do quantitativo de alunos matriculados, obrigando-os a fazer suas refeições sentados ao chão, uma cozinha pequena, sem espaço adequado e sem ventilação, e um pequeno depósito.

A sala dos professores e a sala de coordenação pedagógica coabitam em um mesmo espaço, não havendo, assim, um local apropriado para as atividades ou descanso dos professores. A sala da direção e a sala de recursos são pequenas. Além desses espaços, há também a sala da coordenação financeira, o almoxarifado, quatro banheiros - um masculino, um feminino, um adaptado para portadores de necessidades especiais⁶ e um utilizado pelos funcionários, sendo que nenhum deles tem chuveiros. Os alunos não têm um local para descanso. Assim, após as aulas de educação física eles retornam à sala de aula, muitas vezes suados e às vezes sujos (Retirado do Projeto Político Pedagógico da Escola) (ARAGUAÍNA, 2015).

Ressalta-se, ainda, que a inadequação do espaço físico é uma constante e um empecilho para o desenvolvimento de atividades de educação integral, pois nessa escola não há espaço para a instalação de mais salas, como sala de música, de teatro, de jogo de xadrez, de repouso, etc. As adequações feitas (transformação de uma sala comum em sala de dança) não atenderam às necessidades da escola, pois, ainda é necessário construir banheiros, cozinha, espaço de alimentação e climatizar todas as salas de aulas (ARAGUAÍNA, 2015).

A equipe indica que as limitações da infraestrutura e a inadequação dos espaços refletem no processo de ensino e aprendizagem, é perceptível o baixo rendimento e produtividade dos alunos e professores. Isso causa insatisfação em toda comunidade escolar. Eles apontam que o calor em determinadas épocas do ano, tornam inviáveis as aulas práticas de Educação Física, pois os alunos retornam suados, sujos para a sala. Outro fator é que após o almoço o rendimento dos alunos cai drasticamente. A Escola buscou desenvolver o xadrez com os alunos, com o intuito de melhorar o raciocínio lógico, atenção, contudo, apontam que, mesmo assim, o rendimento dos alunos fica aqui do esperado.

Giolo (2012) afirma que quando a escola tem que sair para pedir materiais e não tem infraestrutura adequada, entende-se que nem a comunidade, nem o poder público a consideram um meio educativo. E, assim, não será possível ter bons resultados pedagógicos.

Finalmente, no que se refere ao período de mudança e de implantação da escola de tempo integral, observou-se, constantemente, uma “queixa” recorrente na e da equipe, no que se refere ao acompanhamento por parte da Secretaria Estadual de Educação e da Diretoria Regional de Educação. Várias vezes ouviu-se a equipe falar que houve uma “visita” por questões pedagógicas e duas ou três “visitas” para fazer um levantamento. Foi destacado, no entanto, que sempre que solicitada a equipe da Diretoria Regional vai até a escola.

A equipe gestora destaca que no momento de transição, em que toda a escola necessitava de acompanhamento, este foi insuficiente para dar o suporte necessário a toda comunidade escolar, sendo feita apenas uma para apresentar o projeto e falar da mudança com a equipe gestora. Mas, especificamente, em relação à Diretoria de Regional de Educação, o acompanhamento se restringiu a supervisão e a inspeção escolar, já que mudaria a estrutura curricular do colégio. A falta de suporte no momento de mudança por parte do poder público demonstra um distanciamento do processo e da efetivação da escola de tempo integral.

A Escola de Tempo Integral e a formação de quem forma

Outro ponto observado nos momentos de supervisão foi a formação que a equipe gestora, os professores e os demais servidores receberam antes, durante e após o período de mudança. Em relação à formação do professor, Giolo (2012) afirma que uma escola de tempo integral demanda um professor de tempo integral. Então, será necessário que o professor tenha uma formação integral (TEIXEIRA, 1977). Quanto à escola pesquisada, durante o trabalho de supervisão e acompanhamento pedagógico eram frequentes os relatos da comunidade escolar frente à ausência de formação continuada no contexto da Educação Integral, sendo essa

⁶ A Portaria da Presidência da República - Secretaria de Direitos Humanos, Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, mudou o termo portadores de necessidades especiais por pessoas com deficiência, contudo, ainda foram encontrados registros com o termo anterior.

uma demanda frequente apontada por eles.

Tanto a equipe gestora quanto o corpo docente relataram sobre o fato de não haver formação, específica, para uma escola de tempo integral, com apresentação de estratégias a serem utilizadas ou até mesmo de como trabalhar com as disciplinas complementares, currículo para esse “novo programa”, ou orientações para a escola implantar a educação em tempo integral.

Pimenta (1996, p.72) consegue sintetizar a ausência de compromisso com o professor e sua formação continuada em uma frase: “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”. A autora nos leva a pensar sobre qual compromisso que há com o fazer educação seja ela integral ou não? O que na verdade se espera do professor quando muda sua realidade drasticamente, rapidamente e sem que haja uma preparação mínima?

A partir da observação e da supervisão realizada na escola constatou-se que não houve uma formação específica para a equipe escolar. Eles aprenderam trabalhar na nova realidade sem nenhuma orientação. Não há como formar um aluno integral, em tempo integral, como afirma Pimenta (1996), se o professor não tem o mínimo de preparação possível. E isso passa pela formação continuada que, nesse caso, não houve.

Ficou a cargo da equipe gestora a organização de uma formação continuada para ser desenvolvida com os professores que abordaram os seguintes temas: “o que é tempo integral? Como funcionam as escolas de tempo integral. A diferença entre escola de tempo integral e Educação Integral.

A ausência da formação continuada antes e durante o processo de implantação da escola de tempo integral era um tema recorrente no acompanhamento pedagógico. Na concepção da equipe gestora faltou uma formação que englobasse todos os atores da unidade escolar, desde o vigia até professores, passando pela gestão. Uma formação com intuito de mudar a “filosofia de ensino” e que tivesse bem claro o que é educação integral, o que é escola de tempo integral e a diferença entre elas.

A falta de formação demonstra que o Governo do Estado, aparentemente, apenas replica o que o Banco Mundial apregoa: o não investimento na formação de professores, para que estes não se tornem por demais reivindicativos, não seja uma categoria supervalorizada e, conseqüentemente, não haja aumento na inflação. Resta saber como promover qualidade do ensino e aprendizagem sem qualificação permanente de quem a oferta? (BRUNO, 2009).

Destaca-se que, para o bom andamento da escola, é necessário que se tenha um quadro de profissionais motivados, que se comprometam com os alunos e com a qualidade do ensino ofertado. Para que o professor tenha esse perfil, além da questão salarial, é preciso que haja uma política de formação continuada com objetivo de melhorar a qualidade da educação como um todo, seja ela regular ou integral (BRASIL, 2014). Considera-se, pelo que foi observado, que há, nesta escola, a ausência da condição adequada para promover uma educação integral.

O olhar de quem está inserido em um novo contexto educacional

Quando se suscita temáticas sobre a visão da comunidade escolar, a respeito da escola de tempo integral, têm-se fatores de tensão entre os sujeitos observados. Eles apresentam pontos de vista divergentes e algumas diferenças quanto ao conceito de educação de tempo integral.

O que se observou foram visões de uma educação que vai desde mais tempo de permanência do aluno na escola, perpassando por educação integral, até aquela que trata dos processos de aprendizagem. Sobre as concepções apontadas pela comunidade escolar vamos dissertar a respeito de alguns deles.

Quanto ao tempo de permanência na escola, Arco-Verde (2012) aponta que sua extensão é uma experiência positiva, considerando as particularidades culturais e sociais.

Ainda sobre o tempo, Gadotti (2009) acentua que não é apenas uma questão de ocupar o tempo de uma jornada ampliada e sim estender esse tempo para uma aprendizagem, de fato, completa e integral.

Para se ter resultados efetivos na educação, é necessário, não só reestruturar o espaço e o tempo escolar, mas, também, formar os profissionais da educação (GIOLO, 2012). Enfim, fica evidente a necessidade de formação e acompanhamento dos profissionais nos processos de implantação da modalidade de ensino integral.

A Escola de Tempo Integral vista como aquela que contribui para o processo de aprendizagem ultrapassa a visão assistencialista expressa em ênfase no cuidado e alimentação. Como apregoavam Arco-Verde e Ferreira (2001) a escola de tempo integral deve considerar o tempo como um fator de equilíbrio entre o Khrónos e o Kairós (quantitativo e qualitativo). Além disso, está atrelada a uma postura pedagógica que contribua para a formação do cidadão e, em decorrência disso, da sociedade como um todo.

Segundo a visão de um membro da equipe a Educação Integral contribui com o processo de aprendizagem do aluno. Esta concepção coaduna com a visão de Freire (2007), quando ele aponta a importância de se compreender a função da escola, da educação como transformadora e vinculada à sociedade capaz de tornar o aluno protagonista de sua própria história.

Sobre a questão do currículo diversificado na escola de tempo integral, a literatura destaca que o currículo diversificado possibilita o desenvolvimento cognitivo dos alunos, articulando novos saberes do corpo, da mente, das relações sociais, entre outros (GADOTTI, 2009).

Outro fator observado, nos momentos de interação com a equipe é a visão assistencialista que se tem da escola de tempo integral, tal fato foi observado em boa parte da comunidade escolar.

Segundo Cavaliere (2007), se tem, de modo geral duas visões sobre a escola de tempo integral: uma visão assistencialista e outra visão autoritária. Na primeira concepção, destaca-se a escola como um local assistencialista, isto é uma escola que é voltada para os desprivilegiados, que substitui a família, que supre carências e deficiências dos alunos e que deixa em segundo plano o conhecimento. A segunda concepção entende a escola como um espaço autoritário, útil como solução para a violência e o crime. Trata-se de uma visão da instituição mais próxima dos reformatórios, onde as práticas de ensino são bem rígidas. No limite, “estar preso na escola é sempre melhor do que estar na rua”, é mais seguro (CAVALIERE, 2007, p.1028).

Para Leandro (2014), a escola de tempo integral é um lugar de custódia do aluno, onde eles ficam, enquanto os pais trabalham, sob a tutela da escola e seus servidores. Por preferir o filho na escola e não na rua, os pais reforçam a segunda concepção que se tem da escola.

Considerações Finais

Após esse período de quase um ano trabalhando na Unidade Escolar pesquisada destaca-se que a comunidade escolar tem a concepção de uma Educação Integral e de uma Escola de Tempo Integral assistencialista e autoritária pela forma como foi conduzida a mudança da modalidade de ensino, sem consultas, sem análise de viabilidade, dentre outros aspectos, sendo esse um dos maiores impactos da Lei 2.810/2013 sobre a escola.

Contudo, vislumbra-se, também, uma visão de benefícios à aprendizagem do aluno, em que destacam as contribuições que a escola de tempo integral pode trazer para este aluno no campo do conhecimento e do aprendizado. Partindo da concepção de que a educação por si só é integral, independente, do tempo a ela dedicado (RIOS, 2006), e, considerando que os planos e políticas de governo ampliam a jornada escolar (BRASIL, 2014), pode-se constatar que as políticas estão voltadas para uma educação de tempo integral.

Corroborando a concepção de Rios (2006) sobre Educação Integral, Gadotti (2009) afirma que ela é integral ou, se não for assim, não pode ser chamada de educação. Há, portanto, uma junção entre a necessidade de ampliar o tempo na escola com a necessidade de melhorar a qualidade da educação. Contudo, é evidenciado por meio da observação nesse período que estão criando um problema na tentativa de solucionar outro. A ampliação da jornada escolar não é suficiente para resolver as questões de aprendizado, pois, repetidamente, a comunidade escolar demonstrou suas insatisfações com o modelo de tempo integral vigente à época.

A mudança da modalidade de ensino da escola pesquisada demonstra a política adotada pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, no que se refere às Escolas de Tempo

Integral. É visível, na política adotada, a utilização de infraestrutura de escolas já construídas e sua adaptação, uma vez que não há escolas padrão para essa modalidade de ensino. Analisando o contexto, no qual a escola foi “transformada” em escola de tempo integral, constata-se que há um descontentamento geral em relação à infraestrutura da escola, no sentido, que ela não supre as necessidades de uma educação de tempo integral de qualidade.

A visão de escola de tempo integral apresentada pelos atores envolvidos na mudança compreende diferentes elementos. Desde uma visão pautada pelo tempo, autoritária e assistencialista, até uma visão que considera aspectos acadêmicos e pedagógicos dessa modalidade integral. Além de uma educação que amplie o tempo, Cavaliere (2007) considera que a educação integral deve envolver múltiplas dimensões da vida das crianças, na qual sejam promovidas atividades cooperativas e vivências reflexivas. Por último, também foi encontrada uma visão positiva da educação de tempo integral, sinalizando as contribuições que a escola pode proporcionar aos alunos e à comunidade.

Diante da configuração da Escola Estadual de Tempo Integral descrita ao longo deste trabalho, pode-se dizer que o tempo de permanência na escola é o motor propulsor da educação do Tocantins. É preciso, no entanto, que o Estado fomente a construção de uma proposta pedagógica para as escolas de tempo integral e que repense as funções da instituição escolar na sociedade. Além disso, é necessário, de forma célere, algumas intervenções imediatas nas escolas existentes: estruturar ou reestruturar os espaços físicos; adquirir equipamentos melhores; ofertar formação continuada para os professores; finalmente, enriquecer as atividades e fornecer condições adequadas de trabalho para alunos e professores. Tudo isso pode contribuir para melhorar o quadro atual da escola.

Observa-se que há falhas e críticas frequentes. Contudo, segundo as orientações de Giolo (2012), é importante, agora, partir com determinação para um modelo que concretize a escolarização real da população. O direito à educação de qualidade está previsto na constituição (1988) é necessário formalizar ações para concretizá-lo.

E como Torales (2012) afirma, é necessário que se analise o uso dos tempos educativos, de forma especial o tempo de permanência dos alunos na escola e o que essa permanência significa. Desconsiderar as discussões relativas à quantidade do tempo que o aluno tem estado na escola é ignorar e inferiorizar a importância da qualidade dessa permanência. As questões sobre políticas públicas em relação à Educação Integral e de Tempo Integral precisam ser aprofundadas, tanto pelas instituições responsáveis pela oferta desse programa de ensino, como pela comunidade impactada por elas.

No que concerne à discussão sobre o tempo e a sua importância para a Educação Integral há que se considerar que: o tempo é intrínseco à Educação Integral na cultura brasileira, contudo, a educação integral extrapola o tempo de permanência na escola. É preciso concentrar esforços de todos os envolvidos para que se potencialize o melhor da jornada ampliada, pois ela, por si só, não traz melhorias para a qualidade do ensino. Para que assim, a escola de tempo integral seja compreendida como um espaço educativo de qualidade, que propicie uma educação humana e Integral.

Referências

ARCO-VERDE, Y. F. S. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v.25, n.88, p. 83-97, jul./dez. 2012.

_____; FERREIRA, Valéria Milena Röhrich. *Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola*. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARAGUAÍNA. **Projeto Político Pedagógico, Escola Estadual Girassol de Tempo Integral**. Araguaína, jan/dez/. 2015a.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL, **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996** - estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.14-45.

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

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes v.28, n.100, p.1015-1035, 2007.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Paz e Terra: São Paulo, 2007.

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

GIOLO, J. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. cap. 5. P 94-105.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Resultados e Metas. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação.

LEANDRO, K. S. **Programa Educação Integral: Escolarização ou Custódia?** 2014. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências de Educação Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOLL, J. A Agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. cap.8. P 129-146.

PAIVA, N. S. **Educação integral, ampliação do tempo escolar e aprendizagem: desafios para escola pública**. In: Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos. Belo Horizonte: UFMG - Faculdade de Educação, 1ª edição, 2015.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, 1996.

RIBEIRO, D. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Nacional, 1977.

TORALES, M. A. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012. Editora UFPR.

VIÑAO FRAGO, A. **Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en Espanha (1838-1936)**. Barcelona: Ariel, 1998.

VIVIAN, D. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”**. 2015, 244 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015.

TOCANTINS. LEI Nº 2.810, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2013. Atribui nova denominação às unidades escolares especificada. Disponível em: https://www.al.to.leg.br/arquivos/lei_2810-2013_34198.PDF. Acesso: 02 mai. 2019.

Recebido em 14 de agosto de 2020.

Aceito em 28 de outubro de 2020