

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DO COLÉGIO ESTADUAL
INDUSTRIAL DE FRANCISCO BELTRÃO/PR: ANÁLISE DA PROPOSTA
CURRICULAR DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DE TURNO ÚNICO.**

VALDENICE MARIA DA SILVA SETTI

Francisco Beltrão – PR

2019

VALDENICE MARIA DA SILVA SETTI

**AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DO COLÉGIO ESTADUAL
INDUSTRIAL DE FRANCISCO BELTRÃO/PR: ANÁLISE DA PROPOSTA
CURRICULAR DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DE TURNO ÚNICO.**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível de Mestrado – Área de concentração: Educação. Linha 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a defesa de dissertação.

Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antônio.

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Setti, Valdenice Maria da Silva
Ampliação da jornada escolar do Colégio Estadual Industrial de Francisco Beltrão/PR: : Análise da Proposta Curricular de Educação de Tempo Integral de Turno Único / Valdenice Maria da Silva Setti; orientador(a), Clésio Acilino Antônio, 2019.
170 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação (de Tempo) Integral . 2. Tempo escolar ampliado. 3. Prática do Projeto Curricular no Colégio Estadual Industrial. I. Antônio, Clésio Acilino . II. Título.

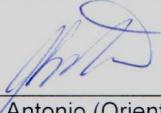
FOLHA DE APROVAÇÃO

VALDENICE MARIA DA SILVA SETTI


TÍTULO DO TRABALHO: AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DO COLÉGIO ESTADUAL INDUSTRIAL DE FRANCISCO BELTRÃO/PR: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DE TURNO ÚNICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.


COMISSÃO EXAMINADORA



Clésio Acilino Antonio (Orientador)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Sueli Ribeiro Comar
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Iara Aquino Henn
Instituto Federal do Paraná – Campus de Palmas (IFPR)

Francisco Beltrão, 25 de fevereiro de 2019

DEDICATÓRIA

À minha eterna e amada mãe, que mesmo ausente fisicamente, é exemplo de amor incondicional e persistência.
A meus filhos, para que simplesmente compreendam que nem sempre a vitória é mérito, mas oportunidades.

AGRADECIMENTOS

Reconheço que muitas pessoas foram imprescindíveis para a realização deste trabalho, sendo assim, não poderei listar o nome de todos e considero este texto uma produção resultante de um trabalho coletivo. Alguns participaram de forma mais efetiva que outros, porém todos com igual importância.

Em especial... às famílias materna e paterna, bem maior e, base para a concretização deste sonho, pois diariamente fui, e sou, embebecida com doses de persistência e credibilidade.

Ao meu companheiro de caminhada, pelo constante apoio e inclusive pela minha substituição de maneira integral com nossos dois filhos, neste período de estudo.

A eles, José Luiz e Luiz Antônio, razão maior dos meus esforços, meus filhos, minha fortaleza e fragilidade sem medida, que vivenciaram, de acordo com o entendimento que a idade concerne, as lágrimas, as ausências e as etapas vencidas.

Aos colegas profissionais - extensão familiar - que acompanharam o processo desde o início, compreendendo as ausências, as trocas e as limitações necessárias, estendendo a gratidão aos administradores municipais que me oportunizaram dedicação exclusiva e parcial para a realização do mestrado.

À direção e equipe do Colégio Estadual Industrial, que prontamente permitiram acompanhar a realidade da instituição escolar, assim como, participaram com os depoimentos valiosos que dignificaram esta referida pesquisa.

Aos amigos, compadres e vizinhos que foram testemunhas das minhas abdições e da minha dedicação às leituras e escritas, vivendo os dilemas e as conquistas de cada etapa.

Carinhosamente agradeço... ao Programa de Pós-Graduação, na pessoa de todos os doutores e mestres que me oportunizaram conhecimentos científicos relevantes à vida profissional e social. Destacando ainda a secretária Zelinda Correa, pessoa ímpar pela doçura e prontidão no atendimento em geral, comprometimento com o Programa e, incentivo nos momentos necessários.

Às professoras Sueli Ribeiro Comar e Iara Aquino Henn pelo aceite e disponibilidade em participar nas bancas de qualificação e defesa, com observações fundamentais, discussões humanizadoras e pertinentes e contribuições enriquecedoras para a organização deste trabalho.

Ao professor Clésio Acilino Antônio, a quem orgulhosa e respeitosamente chamo de orientador, profissional competente e humano, que não me permitiu desistir quando a estrada desta produção científica parecia difícil de ser trilhada, ao contrário, me forneceu subsídios teóricos de valor imensuráveis, fazendo despertar o desejo de concluir o texto com qualidade.

E por fim, com igual ou maior importância, minha eterna gratidão a MARIA do ROZARIO, àquela que me carregou em seu ventre, protagonista da sua/nossa história, quem me presenteou com a vida e, com muito esforço, a mim e aos meus irmãos, oportunizou o ingresso à escola, inculcando em nós a necessidade de persistir no caminho que liberta da alienação nesta sociedade marcada pela desigualdade social.

Precisamos de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista.

(GRAMSCI, 1891-1937)

RESUMO

SETTI, Valdenice Maria da Silva. Ampliação da jornada escolar do Colégio Estadual Industrial de Francisco Beltrão - PR: análise da proposta curricular de Educação de Tempo Integral - Turno Único. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

Esta pesquisa se propõe a analisar a proposta curricular do Colégio Estadual Industrial de Francisco Beltrão- PR em sua especificidade como proposta curricular de E.T.I. - Turno Único. O objetivo principal é compreender como ocorreu o processo de implementação da referida proposta curricular, analisar como foi idealizada e organizada; distinguir as legislações educacionais e as orientações pedagógicas e curriculares, no âmbito da política educacional da União e do estado Paraná para a E.T.I., normatizaram e orientaram a proposta curricular do Colégio Estadual Industrial; identificar os principais desafios da gestão escolar e pedagógica no processo de implementação da proposta curricular de E.T.I. do Colégio Estadual Industrial, ressaltando inclusive as questões que abrangem o currículo escolar de maneira geral. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza o estudo de caso como método, principalmente por implicar em acontecimentos contemporâneos, além de pesquisa bibliográfica, usou-se como instrumento entrevistas semiestruturadas por fornecerem dados importantes, que ao serem descritos e analisados fazem parte da composição das discussões no corpo do texto. O trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, abordam-se algumas questões do percurso histórico sobre a escola e sua relação com a E.T.I. no Brasil e no Paraná, relatando algumas experiências escolares como CECR, CEU, CIEPs e CAICs. No segundo capítulo enfatiza-se questões de análise sobre o processo político-pedagógico de construção do projeto de Educação em Tempo Integral de Turno Único do Colégio Industrial. O terceiro capítulo, discorre sobre o quadro de funcionários, a estrutura física, a formação inicial e continuada, o calendário e o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar. Ainda descreve os dilemas da prática curricular, apontando os desafios e os aprimoramentos da gestão pedagógica e administrativa. Essa pesquisa apresenta aproximações pertinentes para a implantação da ampliação de jornada do tempo escolar. É preciso ofertar a Educação em Tempo Integral não como turno extra, com rupturas de sequências temporais, mas com integralidade curricular, com articulação de tempos e espaços. A comunidade escolar do Colégio Estadual Industrial assumiu o desafio de construir um currículo integrado para a implementação da E.T.I. porém precisa de mais investimentos financeiros, recursos físicos e humanos e essa pesquisa não responde todos os questionamentos sobre o tema.

Palavras-chave: Implementação da Educação de Tempo Integral – Proposta Curricular-Currículo integrado.

ABSTRACT

SETTI, Valdenice Maria da Silva. Extension of the school day of the Francisco Beltrão State Industrial College - PR: analysis of the curricular proposal of Integral Time Education – Single shift. Dissertation (Master degree) - Graduate Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

This research proposes to analyze the curricular proposal of the Industrial State High School of Francisco Beltrão – PR, in its specificity as a curricular proposal of E.T.I. single shift. The main objective is to understand how the process of implementation of said curricular proposal occurred, analyze how it was idealized and organized, to distinguish between educational norms and pedagogical and curricular guidelines, in the context of the educational politic of the Union and the State Parana for the E.T.I., normalized and oriented the curricular proposal of the Industrial State High School; highlighting also the issues that cover the school curriculum in generatly. It's a qualitative research that uses the case study as a method, mainly because it implies in contemporary events, beside bibliographic research, used as a research instrument, semi structured interviews for providing important data, that when they are described and analyzed are part of the composition of the discussions in the body of the text. The work was divided in three chapters. In the first chapter, some questions about the historical course on the school and its relation with the E.T.I in Brazil and the Parana, reporting some school experiences as CECR, CEU, CIEP e CAICS. In the second chapter it emphaizes questions of analysis on the political pedagogical process of construction of the full-time education Project of the Industrial school's sole shift. The third chapter, it discusses the staff, the physical structure, the initial and continuing training, the timetable and the duration of the students' stay in the school environment. It also describes the dilemmas of curricular practice, pointing out the challenges and improvements of pedagogical and administrative management. This research presents relevant approximations for the implementation of the expansion of the school time journey. It's necessary to offer Integral Education not as extra shift, with ruptures of temporal sequences, but with curricular integrality, with articulation of times and spaces. The school community of the State Industrial School has taken up the challenge of building an integrated curriculum for the implementation of E.T.I, but it needs more financial investments, physical and human resources and this research does not answer all the questions about the topic.

Keywords: Implementation of Integral Time Education – Curriculum Proposal – Integrated Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental anos finais – E.T.I. - Turno Único.....	91
Quadro 2 – Sugestões de disciplinas para a Parte Diversificada – E.T.I. - Turno Único.	93
Quadro 3 – Sugestão de Componentes Curriculares.....	97
Quadro 4 - Número de horas de cada disciplina da BNC.....	106
Quadro 5 – Disciplinas da Parte Diversificada com a respectiva carga horária.....	107
Quadro 6 – Sobreposição das Disciplinas da BNC e da Parte Diversificada.....	108

LISTA DE TABELAS e GRÁFICO

Tabela 1 - Agrupamentos dos estudantes no ano de 2017.....	64
Tabela 2 – Dependências físicas do Colégio Estadual Industrial	113
Tabela 3 – Quadro de funcionários efetivos do CEI.....	120
Tabela 4 – Carga Horária de permanência na Educação em Tempo Integral.....	138
Gráfico 1 – Participação dos pais na realidade escolar.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMARBEM – Associação Marrecas Bem Estar ao Menor
APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BM – Banco Mundial
BNC – Base Nacional Comum
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAIC – Centro de Atenção Integrada à Criança
CE – Conselho Escolar
CEB – Conselho da Educação Básica
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEI – Centro de Educação Integral
CEI – Colégio Estadual Industrial
CF – Constituição Federal
CIAC – Centro Integrado de Atenção à Criança
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCOEB - Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública
E.T.I. – Educação em Tempo Integral
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NRE – Núcleo Regional de Educação
ONG – Organização Não Governamental
PEE – Plano Estadual de Educação
PNE – Plano Nacional da Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PME – Plano Municipal de Educação
PPC – Proposta Político Curricular

PPP – Proposta Político Pedagógica

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente

QPM – Quadro Próprio do Magistério

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUED – Superintendência da Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 - A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO PARANÁ	22
1.1A escola pública de Educação Integral no Brasil: Antecedentes históricos e políticos desta relação	23
1.2 A ampliação do tempo escolar na E.T. I. a partir de experiências escolares no país	39
1.3 Experiências de Educação de Tempo Integral no Paraná.....	50
1.3.1 Aspectos legais que subsidiam as experiências de Tempo Integral no Paraná	56
II - A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO COLÉGIO ESTADUAL INDUSTRIAL	62
2.1 Aspectos institucionais do Colégio Estadual Industrial e da implementação da E.T.I.....	62
2.2 Processo político-pedagógico de construção do projeto de E.T.I. – Turno Único do CEI	67
2.3 Orientações pedagógicas e curriculares oficiais para o projeto curricular	83
2.4 O projeto curricular do Colégio Estadual Industrial	988
III – PRÁTICA DO PROJETO CURRICULAR DE E.T.I. DO COLÉGIO ESTADUAL INDUSTRIAL	111
3.1 As condições estruturais do trabalho pedagógico para a E.T.I. no CEI	112
3.2 A composição do quadro de profissional do CEI e relação com a E.T.I.....	119
3.3 A formação dos profissionais para atuar na E.T.I.	125
3.4 O tempo escolar ampliado: o calendário e tempo anual de permanência no espaço escolar	135
3.5 A formação escolar dos estudantes na E.T.I.	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	1622

INTRODUÇÃO

Na atualidade educacional nacional, estadual e municipal várias experiências de implementação de ampliação de jornada escolar estão sendo construídas e colocadas em prática, com características pedagógicas e curriculares comuns e diversas.

No município de Francisco Beltrão, situado no Sudoeste do Paraná, o Colégio Estadual Industrial, que atende o Ensino Fundamental - Anos Finais e o Ensino Médio localizado na Avenida Júlio Assis Cavalheiro, 2021, bairro Industrial, implantou, no ano de 2017, uma proposta curricular de E.T.I. (Turno Único de jornada diária de dois turnos), para o Ensino Fundamental II. Esta unidade de ensino integra o Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão com outros vinte municípios e é mantido pela Secretaria Estadual de Educação - Governo do Estado do Paraná.

A experiência de implementação dessa proposta curricular de E.T.I. para todos os alunos do Ensino Fundamental II, com jornada escolar ampliada para mais de oito horas diárias, caracteriza-se como uma iniciativa educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/9.394 de 1996, que estabelecia, já em meados dos anos noventa, a possibilidade de ampliação progressiva da jornada escolar nos âmbito dos sistemas de Educação Básica no país. Portanto, percebe-se que a Educação em Tempo Integral é considerada uma política educacional em expansão no país.

O interesse por este tema de pesquisa – Educação em Tempo Integral – surge a partir da vivência pessoal desta pesquisadora com o assunto, quando criança e posteriormente como profissional da educação. Enquanto criança, na década de 1980, frequentei a Legião Brasileira de Assistência – LBA, no município de Barracão/PR, na verdade, era uma espécie de Centro de Educação Infantil, onde as atividades eram ofertadas o dia todo e a instituição era mantida por doações. Recordo-me do trabalho social que era realizado e principalmente as diferentes atividades propostas pelas “tias”¹.

Como docente, trabalhei na Escola Municipal Recanto Feliz, entre os anos de 1995 e 2000 e na Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto, de 2002 a 2016. Ambas pertencentes à rede municipal de ensino do Município de Francisco Beltrão e atendem o pré-escolar e os anos iniciais do Ensino Fundamental, como também ofertam Educação

¹ As professoras eram chamadas de “tias” no antigo jardim de infância, culturalmente pelo cunho assistencialista das entidades de ensino, direcionadas para a primeira infância, entendia-se a escola como extensão de casa e esse apelido era visto como carinhoso, associado ao ato de cuidar.

em Tempo Integral, no sistema de atividades complementares em turno e contra turno, para uma parcela dos alunos matriculados nessas instituições.

Durante esse período de experiência profissional, constatei que, no tempo escolar de jornada ampliada para quase dez horas diárias, as escolas e os docentes são desafiados a desenvolver atividades didático-pedagógicas para um determinado grupo de alunos, e estes ficam sob responsabilidade destas instituições no período integral.

Na organização escolar e curricular dessas duas escolas, são proporcionadas oficinas de trabalhos manuais, aulas recreativas, acompanhamento pedagógico nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, jogos pedagógicos, dança, canto, informática, artes marciais e outras atividades oferecidas por entidades privadas que estabelecem parcerias com as escolas Municipais. Para isso, as escolas organizam-se conforme a disposição de profissionais, estruturas físicas e materiais de apoio para trabalhar as atividades didático-pedagógicas no tempo escolar de jornada ampliada, com carga horária específica para cada atividade a ser trabalhada. Percebe-se que as diversas atividades escolares são ofertadas para suprir necessidades sociais de permanência dos alunos durante os dois turnos escolares nas instituições educacionais.

Além dessas duas escolas citadas, outras quatro unidades² oferecem atividades semelhantes, bem como, adesão municipal ao “Programa Mais Educação”, surgido em 2014, e a partir desse, mais unidades escolares, de maneira gradativa, começaram a ofertar atividades complementares para parte dos alunos, o que foi considerado indução para o cumprimento da meta seis, dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação. Deste modo, as propostas de Educação em Tempo Integral em desenvolvimento no Município de Francisco Beltrão sempre causam inquietações, que persistem no decorrer dos anos de atuação profissional na educação, ainda mais por serem comumente chamadas de Educação Integral, e tal concepção exige um maior entendimento.

Considera-se que apenas ampliar a jornada escolar e ofertar atividades didático-pedagógicas, sob o sistema de turno e contra turno, não parece ser suficiente para garantir uma educação integral de qualidade. A partir disso, a experiência profissional e os estudos realizados trazem um entendimento mais complexo acerca dos propósitos das práticas da Educação em Tempo Integral. Convém entender e diferenciar as atividades

² Conforme site da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, as escolas são: Madre Boaventura; Francisco Manuel; Nossa Senhora do Sagrado Coração e Basílio Tiecher, sendo esta última localizada no meio rural e as demais em bairros periféricos do município.

ofertadas em Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Aluno em Tempo Integral.

A ampliação do tempo e espaço na escola precisa ser (re)significado, integrado, ou seja, é necessário romper o paradigma de relação indissociada entre o turno regular e contra turno, já contextualizados em muitas pesquisas sobre o tema, como MOLL (2012), CAVALIERE (2007), COELHO e CAVALIERE (2002), COELHO (2004), GADOTTI (2009), GONÇALVES (2006), PARO (1988), RIBETTO e MAURÍCIO (2009), MAURÍCIO (2009), entre outras. Ressalta-se que existem, entre tais pesquisas, aquelas que diferenciam a Educação Integral da Educação em Tempo Integral, com discussões de propostas da ampliação da jornada escolar. Porém, a maioria destaca a problemática de implementação no sistema turno e contra turno, com aumento progressivo de carga horária, atendendo apenas parte dos alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino e, ainda, priorizando alunos das classes populares em condição de vulnerabilidade social. Compreende-se que os alunos, por permanecerem mais tempo na escola, todos matriculados no estabelecimento de ensino, devem ter a oportunidade, entendida como a garantia do direito de aprendizagens para o desenvolvimento de seus processos de humanização nas escolas.

Tendo em vista a implementação da proposta curricular do Colégio Estadual Industrial, de ampliação do tempo da jornada escolar única para o Ensino Fundamental II, justifica-se aqui a relevância desta pesquisa³, pois experiências desta natureza vêm sendo desenvolvidas no Estado do Paraná e na região Sudoeste, como no município de Francisco Beltrão, não apenas na rede Municipal, mas na Estadual, como é o caso estudado, o que torna o assunto importante na atualidade.

³ No programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão existem duas pesquisas sobre o tema Educação em Tempo Integral que, embora não tenham discutido uma experiência de turno único, abordaram questões da política educacional de Educação em Tempo Integral em sistema municipal de ensino. Uma é de autoria de Ficanha, K. (2015), intitulada ‘Experiências de Educação em Tempo Integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão – PR: qual formação integral?’, que reflete a análise da particularidade da Educação em Tempo Integral implantada na rede municipal de Francisco Beltrão desde 1994, sob o viés de turno e contraturno, atendendo uma parcela dos alunos matriculados nas escolas que a ofertam. A outra, de Souza, F. (2016), intitulada ‘Mais tempo para quê?: a organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de Educação de São João – PR’, analisa delineamentos curriculares nas escolas municipais de São João que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando atividades em turno e contra turno sem integração curricular. Diferentemente destas duas pesquisas, nossa pesquisa procura analisar o caso de uma experiência específica de um colégio da rede de ensino estadual do Paraná, por isso não serão enfocadas análises de elementos da política educacional da E.T.I., e sim das questões escolares que destas se desdobram, já que estaremos pesquisando o contexto de um projeto curricular de uma instituição educacional em particular.

Com a experiência educacional apresentada, objetiva-se analisar a proposta curricular do Colégio Estadual Industrial em sua especificidade como proposta curricular de E.T.I. – Turno Único, implantada numa Instituição Escolar da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Para isso, a questão principal do objeto da pesquisa visa responder é: como se efetiva o processo de implementação da Proposta Curricular de E.T.I. de turno único do Colégio Estadual Industrial?

Baseada em fontes bibliográficas, a pesquisa questiona sobre a importância da implementação da Proposta Curricular na Escola em questão: - Como o (PPP) Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, visa compreender a implementação da Proposta Curricular, que contempla todos os componentes curriculares que agregam a (BNC) Base Nacional Comum e a parte diversificada, foi idealizada e está sendo implementada? - De que forma a proposta curricular do Colégio Estadual Industrial foi idealizada e está organizada? - Quais e como as legislações educacionais e as orientações pedagógicas e curriculares, no âmbito da Política Educacional da União e do Estado do Paraná, olham para a Educação em Tempo Integral, normatizam e orientam a proposta curricular do Colégio Estadual Industrial? - Quais os principais desafios da gestão escolar e pedagógica do processo de implementação da proposta curricular do Colégio Estadual Industrial? E de certa forma, discorre sobre quais as finalidades socioeducativas ficam evidenciadas com a implementação da E.T.I. – Turno Único?

Para dar conta desta pesquisa, tem-se como objetivo principal: compreender o processo de implementação da Proposta Curricular de E.T.I. de turno único do Colégio Estadual Industrial de Francisco Beltrão/PR. Este será respondido com o auxílio de objetivos específicos: analisar como a proposta curricular de E.T.I. foi idealizada e organizada; distinguir como as legislações educacionais e as orientações pedagógicas e curriculares, no âmbito da política educacional da União e do estado Paraná para a E.T.I., normatizaram e orientaram a proposta curricular; identificar os principais desafios da gestão escolar e pedagógica no processo de implementação da proposta curricular do Colégio Estadual Industrial, ressaltando inclusive as questões que abrangem o currículo escolar de maneira geral.

Os objetivos propostos, por esta pesquisa, explicitam a necessidade destes serem alcançados a partir dos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa. Avalia-se, assim, que os estudos qualitativos respondem melhor os desafios e interesses de

pesquisa desta investigação. De acordo com o que discute André (2001), os estudos qualitativos:

[...]englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo estudos desde o tipo etnográfico, pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa-ação até análises de discursos e de narrativas, estudo de memória, história de vida e história oral. (ANDRÉ, p. 54)

As proposições teóricas de ALVES (1991, p. 58) confirmam que as pesquisas qualitativas descrevem o processo como um todo, de maneira minuciosa, produzindo conhecimento científico, ao basear-se em dados empíricos e sistematizados. Elas apresentam três grandes etapas: I) período exploratório; II) investigação focalizada e análise final; III) elaboração do relatório.

Na etapa exploratória o pesquisador entra no contexto com a intenção de buscar uma visão total do problema, fazendo identificação de todas as fontes de dados. Na segunda etapa acontece, necessariamente, a coleta de dados, com o uso de questionários, formulários, roteiros, enfim materiais de suporte para tal coleta. Na terceira etapa os relatórios são construídos. Mesmo que a análise esteja presente desde o início, é na terceira etapa que esta assume sua forma definitiva. Para dar conta dessas etapas é imprescindível que:

O trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. (ANDRÉ, 2001, p. 57)

A partir desta proposta de pesquisa, para estudar a implementação do projeto de ampliação de jornada do tempo escolar no Colégio Estadual Industrial e analisar a proposta curricular que se efetiva, optou-se por fazer um estudo de caso, principalmente porque este tipo de pesquisa busca focar acontecimentos contemporâneos. Recorre-se, assim, a Yin (2001) para entender que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa muito utilizada quando o pesquisador quer responder “como” e/ou “por quê” um fenômeno ocorre. O estudo de caso que se aplica nos acontecimentos inseridos em contextos da vida real, como o caso em questão nesta pesquisa, por meio de estudos exploratórios, explanatórios e descritivos.

Para este autor, o estudo de caso abrange cinco componentes: tem início quando se definem os problemas a serem pesquisados; segue com a preparação para a coleta de dados; tem sequência com a efetivação das técnicas de coleta; e ainda a compilação e análise interpretativa dos dados, fundamentando teoricamente cada etapa desse processo, afinal:

A utilização da teoria, ao realizar estudos de caso, não apenas representa uma ajuda imensa na definição do projeto de pesquisa e na coleta de dados adequados, como também torna-se o veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso. (YIN, 2001, p. 55).

Para que o estudo de caso apresente resultado mais satisfatório, o pesquisador precisa estar atento a muitos detalhes durante todo o processo da pesquisa e perceba que algumas habilidades são essenciais, assim como a preparação com treinamento, com o desenvolvimento de um protocolo e com a condução do trabalho. O pesquisador deve ser “bem-treinado e experiente [...] devido a contínua interação entre as questões teóricas que estão sendo estudadas e os dados que estão sendo coletados” (YIN, 2001, p. 81) logo, não pode ser ajudado por algum assistente, uma vez que todo o processo de coleta de dados faz parte da análise, ajustes necessários, reinícios, interpretação das informações durante a coleta e inclusive a análise das entrelinhas, tanto de documentos quanto de entrevistas.

Yin (2001, p. 105) explica que “as evidências de um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos”. Para compreender a realidade da instituição escolar pesquisada e discorrer sobre esta, com a intenção de responder aos objetivos propostos, nesta pesquisa optou-se pelo uso da análise de documentos, entrevistas e visitas específicas de observação direta, levando em consideração que uma única fonte de evidências não é aconselhável.

Também esclarece que os documentos, devido sua relevância, devem ser o objeto de planos explícitos da coleta de informações. Sugere que sejam considerados “documentos administrativos - propostas, relatórios de aperfeiçoamentos e outros documentos internos, estudos ou avaliações formais do mesmo “local” do estudo, [...] artigos publicados na mídia” (YIN, 2001, p. 106). Os documentos refletem uma espécie de comunicação entre as partes, pois quando foram elaborados tinham objetivos

específicos para um grupo também específico, que não condiz com o objetivo da pesquisa em questão. Os documentos são considerados menos induzíveis a erros e exigem um criterioso senso de interpretação.

Esse autor adverte ainda que as entrevistas por tratarem de questões humanas, “são uma das mais importantes fontes de informações, [...] e os informantes-chave são sempre fundamentais para o sucesso de um estudo de caso” (YIN, 2001, p.112), pois além de fornecerem percepções e interpretações a respeito do assunto, muitas vezes apontam a necessidade de confrontar outras fontes para a compreensão de evidências corroborativas. Como são relatórios verbais, exigem que sejam gravadas, porém não retiram a importância do ato de ouvir atentamente as respostas ditas e as não ditas, perceber o entorno durante a entrevista e o respeito com a etapa da transcrição.

Yin (2001 p.115) escreve sobre a observação direta como uma técnica muito usada no trabalho de campo. Por intermédio desta, observam-se comportamentos únicos ou recorrentes e condições ambientais relevantes, tanto formal como informalmente, toma-se nota e vai elaborando um banco de informações ou um protocolo de estudo de caso pertinentes à pesquisa.

De uma maneira mais informal, podem-se realizar observações diretas ao longo da visita campo, incluindo aquelas ocasiões durante as quais estão sendo coletadas evidências, como as evidências provenientes de entrevistas, [...] as provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado. (YIN, 2001, p. 115)

O registro por meio de apontamentos no diário de campo, como técnica utilizada, auxiliou na elaboração dos relatórios, das sínteses e da relação com os documentos legais, bem como no estabelecimento da correlação entre as teorias e a prática investigada. Nesse sentido, pretende-se com essas técnicas de levantamento e tratamento de dados obter a qualidade de relevância social e educacional desta pesquisa, pela qual a investigação acerca da realidade escolar, associada ao tratamento da produção teórica existente e o campo de pesquisa, compõe a aproximação metodológica da realidade escolar do Colégio Estadual Industrial.

As entrevistas semiestruturadas forneceram dados importantes que, após descrição e análise, representaram elementos importantes para compor as discussões no corpo do trabalho. Estas foram dirigidas a atores envolvidos direta e indiretamente no processo, desde a idealização até a concretização da implementação da proposta

curricular no Colégio Industrial. Entre os sujeitos envolvidos, foram convidados para contribuir com a pesquisa membros da direção do Colégio, da equipe pedagógica e docentes, totalizando dez profissionais da educação.

No início do mês de março foi entregue um questionário de solicitação de interesse à pesquisa para quinze profissionais do Colégio. Mediante resposta afirmativa de dez profissionais, foi elaborado um cronograma, entre meados de abril e maio de 2018, levando em consideração horários e dias da semana de disponibilidade do profissional de ensino para a realização da entrevista. Foi dada preferência aos profissionais efetivos do Colégio, priorizando docentes de diferentes disciplinas, sendo que alguns trabalharam no ano de 2016, período de elaboração do projeto, e no ano de 2017, período de efetiva implementação do projeto curricular de Educação em Tempo Integral – Turno Único.

As entrevistas foram realizadas nas dependências do Colégio Estadual Industrial, em diferentes ambientes como, sala dos professores, biblioteca, pátio, sala da direção e sala de planejamento, nos períodos matutino e vespertino, conforme agenda realizada com antecedência e cada depoimento teve duração de quarenta minutos em média. Atitude fundamentada nos escritos de Yin (2001, p. 94), que enfatiza a necessidade do entrevistador trabalhar em conformidade com o horário e a disponibilidade do entrevistado. Afinal, é o pesquisador que precisa adequar-se e não o contrário.

Além das entrevistas, como já mencionado, foi utilizada a técnica de análise documental. O Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do Colégio Estadual Industrial, foram documentos internos observados criteriosamente, destacando também a pesquisa feita em algumas normativas oficiais de cunho nacional e estadual, de evidências relevantes para a elaboração da explanação analítica do referido estudo de caso, como a (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, (PNEE) Planos Nacionais e Estaduais de Educação, (BNCC) Base Nacional Comum Curricular e o documento referência para implementação da (E.T.I) Educação em Tempo Integral – Turno Único do Estado do Paraná, observando nesses documentos os aspectos mais significativos para a pesquisa.

Destaca-se também as observações feitas durante as visitas específicas e as observações feitas de maneira informal, principalmente durante as entrevistas. O espaço escolar, compreendido não apenas como físico, mas como lugar onde acontecem disputas e conflitos, sendo composto por sujeitos ativos, partícipes do processo educacional. Sendo assim, existe a necessidade de constantes ajustes da rotina escolar,

pois situações corriqueiras fazem com que uma parte considerável do tempo da escola seja utilizado para a resolução dessas questões emergenciais, alterando, seja de modo positivo ou negativo, o planejamento e a organização da instituição de ensino.

Tanto as entrevistas, como os documentos e as informações anotadas, mediante as visitas de observação, devem ser cuidadosamente interpretadas na etapa analítica do estudo de caso. Miles & Huberman (1984), bem como Yin (2001, p. 132), descrevem algumas sugestões de análise das informações obtidas na coleta de dados, evidenciando que o pesquisador pode elaborar fluxogramas, criar matriz de categorias para dispor as evidências, ou dispor as informações em séries diferentes para melhor fazer a interpretação dos dados, já que “as manipulações devem ser realizadas com extremo cuidado para evitar resultados tendenciosos” e as evidências sendo tratadas de maneira justa.

O relatório de pesquisa é uma síntese bem elaborada de todo o processo, na verdade, este vai sendo produzido desde o início do trabalho. Ao ser organizado de maneira mais estruturada, deve ser condizente com o público leitor, transmitir as informações de maneira objetiva, fazendo-se comunicar, observando todos os pontos relevantes para esta etapa do trabalho. O autor abaixo citado, sugere que os relatórios sejam elaborados respeitando determinada estrutura, sendo a analítica linear considerada abordagem-padrão, isto é, uma integra a outra:

Sequência de subtópicos, inclui o tema ou o problema que está sendo estudado, uma revisão da literatura importante já existente, os métodos utilizados, as descobertas feitas a partir dos dados coletados e analisados e as conclusões e implicações feitas a partir das descobertas. (YIN, 2001, p. 171)

Para fins de exposição das análises e reflexões desenvolvidas, este texto da dissertação, está organizado em três capítulos: no primeiro capítulo, abordam-se algumas questões do percurso histórico sobre a escola e sua relação com a E.T.I. no Brasil e no Estado do Paraná. A discussão sobre, como a proposta de escola de Educação em Tempo Integral trouxe questões de caráter educacional para a sua análise em relação à formação dos estudantes. Ainda neste primeiro capítulo, apresenta-se a questão da ampliação do tempo escolar a partir de algumas experiências escolares, enfatizando aspectos das formas pedagógicas e curriculares que as caracterizavam. A alteração sobre algumas experiências escolares de ampliação do tempo escolar na Educação em Tempo Integral (E.T.I.) decorreu a partir de uma seleção destas, a

exemplo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, dos Centros de Atenção Integrada a Criança e ao Adolescente e Centro de Atenção Integral a Criança. Como último tópico do capítulo, apresenta-se casos exclusivos no Estado do Paraná, sendo contextos de práticas de experiências semelhantes com a pesquisada, o que colabora para compreender e analisar melhor a proposta de (E.T.I.) Educação em Tempo Integral no Colégio Estadual Industrial.

Em seguida pretende-se, enfatizar questões de análise sobre o processo Político-Pedagógico de construção do projeto de Educação em Tempo Integral de Turno Único do Colégio Industrial, de como foi idealizado e organizado esse projeto curricular, desde sua intenção para sua efetivação, situar e conhecer as orientações pedagógicas e curriculares oficiais que norteiam a proposta curricular que se efetiva no estabelecimento de ensino. Como último tópico do capítulo, expor como está organizado o projeto curricular de Educação em Tempo Integral de Turno Único do Colégio, o que vem a evidenciar como está previsto o desenvolvimento da ampliação da jornada de tempo escolar. Este momento da pesquisa refere-se à organização curricular da E.T.I., disposta numa Matriz Curricular que respeite a carga horária de cada área conforme legislação vigente, tendo por base documentos oficiais internos e externos a unidade de ensino, organizado por componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada para o Ensino Fundamental. Esta análise implica reconhecer o processo de participação dos sujeitos envolvidos, assim como perceber a forma com que as decisões foram tomadas, tendo por base as relações de poder existentes na instituição de ensino em questão.

O último e terceiro capítulo tem por base as entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas a dez profissionais do colégio. No primeiro tópico discorre-se sobre o quadro de professores e questões pertinentes da estrutura física da unidade de ensino. Em seguida abordagens em relação à formação inicial e continuada dos profissionais da educação para trabalhar em E.T.I.. O terceiro item descreve sobre o calendário anual e o tempo de permanência do aluno no espaço escolar. Como apontamento relevante, o quarto item, descreve sobre a formação dos estudantes quando pertencentes a um colégio que oferta Educação em Tempo Integral.

O tópico final, pretende mostrar os dilemas da prática curricular, apontando os desafios e os aprimoramentos da gestão pedagógica e administrativa que são percebidos diariamente pelos sujeitos envolvidos no trabalho educativo, a fim de conhecer de modo mais qualificado as etapas vivenciadas pela instituição escolar.

1 - A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO PARANÁ

Este capítulo pretende refletir sobre a E.T.I., concebida como proposta contemporânea, ofertada nos espaços educativos, que objetiva o desenvolvimento completo dos sujeitos, faz-se necessário repensar a organização da escola pública de jornada ampliada, com a sua função pedagógica, política e social. Essas palavras levam a refletir sobre a concepção de escola de tempo integral predominante no país e qual o real objetivo desta para a sociedade.

Para Coelho (2006) existe a clara necessidade de construir uma relação entre extensão, entendida como quantidade, e intensidade, sinônimo de qualidade, deste tempo vivido nos espaços escolares. A autora elucida sobre a extensão do tempo ser indício de maior oportunidade de construção e socialização dos conhecimentos, por parte dos indivíduos diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem. Tempo este que precisa ser compreendido em suas diferentes significações, inclusive no que tange ao processo educacional.

De maneira geral, defende-se uma ampliação qualitativa do tempo escolar, tendo em vista o período em que o aluno permanece na escola e, além disso, sugere-se ampliação a todos. O fator tempo não pode ser compreendido unicamente sob o olhar da temporalidade referente a quantidade de horas. Otsuschi (2014) enfatiza a necessidade de estabelecer relação entre o conhecimento histórico e geográfico, interligado no contexto da vida cotidiana, uma vez que tal atitude qualifica a intervenção dos sujeitos no espaço onde estão inseridos.

Recorre-se a Santos (1986) para explicitar a questão temporal demarcadora da dimensão histórica dos acontecimentos. Tempos pretérito e presente se complementam explicando e articulando a vivência das relações políticas, culturais, econômicas e de poder que se concretizam nos espaços sociais.

Esse autor defende, dever ser o próprio espaço interpretado como histórico, afinal a história não é escrita fora desse espaço, o tempo apenas a demarca. Impossível analisar isoladamente o conceito de tempo, o mesmo é indissociável do conceito de espaço. Santos (1986) utiliza a expressão espaço-tempo.

O tempo mesmo entendido como mensuração matemática, quantificação rígida, é acima de tudo, medida fundada de significação, ou seja, são tempos espaciais e temporais dotados de relações complexas que se dividem em períodos absolutos,

relativos, concretos ou abstratos, coletivos ou particulares, organizados e analisados sistematicamente .

Milton Santos (1986), propõe ainda a noção de tempo espacial, referindo aos elementos espaciais com tempos históricos diferentes, cuja implantação não é contemporânea. Relacionando estes apontamentos com o assunto discutido nesta pesquisa, é possível discorrer que o tempo possui complexa gama de informações além das convencionais que precisam ser interpretadas quanto se relaciona tempo à educação.

Nesta perspectiva, busca-se compreender a educação em tempo integral nos dias atuais, como uma concepção de educação no sistema de ensino, refletindo sobre fatos originários da Educação em Tempo Integral (E.T.I.), resgatando historicamente algumas experiências importantes.

As experiências citadas discorrem sobre formas escolares, pedagógicas e curriculares predominantes nas unidades de ensino que ofertam Educação em Tempo Integral. A escola, enquanto unidade de ensino deve ter ciência também da importância da organização e do uso do tempo escolar e todos os demais elementos que advém desta ampliação de jornada escolar.

Neste primeiro capítulo, a intenção é destacar a questão histórica, a fim de compreender sobre a escola e a Educação Integral no Brasil, bem como, no estado do Paraná, relatar ainda sobre a ampliação do tempo escolar na E.T.I., a partir de algumas experiências escolares, enfatizando as formas pedagógicas e curriculares praticadas, destacando princípios e diretrizes da formação dos estudantes.

1.1 A escola pública de Educação Integral no Brasil: Antecedentes históricos e políticos desta relação

A escola enquanto lugar para a formação humana remonta a Antiguidade. A partir do desenvolvimento das sociedades mais complexas, a instrução recebida em casa torna-se insuficiente e por isso inicia a contratação de pessoas especializadas para auxiliar nesta tarefa, a princípio nas próprias casas dos senhores. Com o tempo, a instrução passa a ser realizada em espaços específicos para este fim, dando origem às escolas.

Desde esse início a escola enquanto instituição de ensino não atendia as diferentes classes sociais, fato ocorrido a partir do século XVIII. Em conformidade com

Coelho (2009), há de se destacar que sucederam muitas mudanças no processo histórico. Transformações essas que envolveram questões ainda em curso, referente à estrutura organizacional, aspectos políticos, ideológicos, direitos, avanços e retrocessos. De uma educação restrita a pequenos grupos abastados, tornou-se direito universal, dever do Estado, de acesso a todos, obrigatória, laica e gratuita. Essas questões exigem uma volta ao passado, não tão distante, cujas ações ainda refletem na escola atual.

Saviani (1998) expõe que, a partir da década de 40 do século passado, iniciou-se uma trajetória para a elaboração de uma lei que respaldasse a educação nacional. Precisamente em 1948 foi enviado à Câmara dos Deputados, um documento que, apenas em 1957, recebeu a devida atenção com muitas emendas e substituições e, quatro anos mais tarde foi promulgado como a primeira LDB sob o número 4024/61, pelo então presidente João Goulart (1961-1964).

Nessa época o Brasil buscava sua efetivação democrática e a educação era alvo de intensas mudanças. Acabara o primeiro período republicano (1889-1930), bem como o Golpe de 30 que colocou no poder nacional Getúlio Vargas, até 1954. Na Era Vargas, precisamente no ano de 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde, assim como em 1934, foi publicada a Nova Constituição Federal que determinava de maneira inédita a educação como direito de todos e dever do governo e da família, embora na prática estivesse longe de se concretizar.

Em seguida, o Brasil viveu o Golpe de 1964 e a ditadura imperou até 1985. Poucas medidas foram tomadas em defesa da educação e, de acordo com Moraes (2009), inicia-se uma reforma tímida contemplando o ensino primário e médio que resultou na Lei 5692/71. Tanto o cenário político como o social viveram turbulências consideráveis, mas as questões educacionais receberam maior importância a partir de então, até porque foram indiretamente responsáveis pelas reflexões sobre os debates no processo de redemocratização do país.

É imprescindível destacar nessa conjuntura, o surgimento de alguns partidos políticos, realizadores das primeiras eleições onde a educação inevitavelmente acentuou sua dualidade, o que nas palavras de Libâneo (2012), representa a escola de conhecimentos para ricos e escola acolhedora para pobres. Evidenciando a educação centrada na aprendizagem e na tecnologia para a classe burguesa, enquanto para a classe trabalhadora, cabia frequentar uma escola acolhedora, cujo currículo mínimo era baseado na cidadania.

Saviani (2006) relata que o desenvolvimento industrial resultou na necessidade de um homem novo e coube a escola o papel de propiciar esta formação. À educação das classes populares foi proposto um ensino elementar e padronizado para atender a demanda que emergia.

Neste sentido, Souza (2006) ressalta que, a partir da segunda metade do século XIX, houve a expansão da escolarização em massa, visando consolidar a nova ordem social no Brasil. A autora esclarece que nas primeiras décadas do século seguinte os pobres, os negros e miseráveis começaram a reivindicar lugar na instrução pública e a elite brasileira, dependente de uma mão de obra educada para o mercado, lentamente foi aceitando essa nova realidade.

Diante das transformações sociais, a educação escolar também passou por um processo de expansão, organização e reflexão, acompanhando as correntes filosóficas e pedagógicas que eram produzidas. Nessa perspectiva, Coelho (2009) menciona os ideais liberais como igualdade, autonomia e liberdade, forjados durante a Revolução Francesa no século XVII, que se espalharam para a Europa e mais tarde para outros países fora deste continente, estabeleceram bases político-ideológicas para a educação escolar, inclusive à Educação Integral a partir do século XVIII com a criação de instituições escolares dirigidas por educadores libertários. Convém destacar que a escola pública tem sua trajetória de construção contraditória socialmente, para a responsabilidade de propiciar educação pautada nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e com qualidade o que sugere uma Educação Integral.

No Brasil, as tentativas de implantação de Educação Integral ficaram a cargo do liberal Anísio Teixeira que tinha finalidade de propiciar jornada escolar em tempo integral, ofertando formação completa aos alunos, porém:

(...)de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes”. (CAVALIERE, 2007, 1028-29)

Diante disso, percebe-se que a sociedade não tem clareza em relação a aluno em Tempo Integral e Escola de Tempo Integral e Educação Integral. É comum ainda usar

sinonimamente Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Porém, convém tecer uma análise crítica em relação a essas concepções.

Em conformidade com o Centro de Referência em Educação Integral – CEI, E.T.I. refere-se à ampliação da jornada escolar por algumas escolas e secretarias de educação. A maioria das unidades de ensino que adota esse programa organiza suas atividades com extensão do tempo em turno e contra turno escolar, respeitando carga horária maior que vinte horas semanais.

Cavaliere (2007) discorre que, se a escola de tempo integral simplesmente reproduzir a escola convencional, o resultado será o reforço dos problemas de inadaptação. Logo do ponto de vista cultural, ampliar o tempo escolar envolve disputas entre a própria escola e outras organizações sociais, porém, defende a autora, do ponto de vista pedagógico, essa ampliação é necessária para fornecer mudanças no formato tradicional de escola, inclusive dando mais visibilidade às instituições de ensino, uma vez que estas sempre atuam, ou pretendem atuar, para além da instrução.

Segundo Cavaliere (2007), existe pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral. Uma delas é a de cunho assistencialista, que visa suprir deficiências gerais da sociedade e da família, que prioriza a ocupação do tempo atendendo os alunos.

A segunda concepção, refere-se a visão de que a escola de tempo integral é prevenção aos crimes que o aluno está sujeito por pertencer a certa comunidade, estar disponível na escola, longe das ruas, com rotinas rígidas e com acesso a formação para o trabalho.

Ainda tem a concepção democrática que pretende cumprir papel emancipatório, ou seja, oferecer uma educação mais efetiva culturalmente, com conhecimentos críticos e a permanência dos alunos para a obtenção de conhecimentos em busca de sua emancipação. A última concepção defende que a educação de tempo escolar não depende da estrutura física, pois acontece em diferentes espaços e com apoio de setores não governamentais.

Essas quatro concepções encontram-se experimentadas em diferentes estados brasileiros e subordinados a diferentes esferas administrativas. A maioria apresenta atividades no sistema de turno e contraturno, semelhante ao que era ofertado no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em um período o aluno recebe atividades escolares e no outro uma formação diferente, o que descaracteriza a real concepção de Educação Integral.

Cavaliere (2007) apresenta informações sobre a Educação de Tempo Integral, da forma como vem sendo praticada em nossa sociedade, esta acontece não apenas na escola, mas em espaços alheios ao ambiente escolar, como igrejas, praças, clubes, entre outros. É a cidade se colocando a serviço da educação multissetoriada, inclusive órgãos não governamentais têm acesso às escolas e auxiliam nos processos de ensino e aprendizagem. Não parece correto escolher entre as concepções explicitadas pela autora, pois o objetivo é explicitar a existência dessas.

Gonçalves (2006, p. 130-1) escreve que as escolas de Tempo Integral, para além das críticas, mesmo as propostas por Anísio Teixeira e os demais educadores de sua geração, devem ser consideradas como uma oportunidade para uma vida melhor. Alega que a Educação de Tempo Integral precisa considerar as variáveis, tempo – como ampliação da jornada escolar- e espaço – entendido como o próprio espaço da escola onde esse tempo é estendido, sempre focando na vertente educacional, com vistas a dar novas oportunidades ou ampliar as condições de aprendizagens significativas e emancipadoras, inclusive por meio da articulação da escola com outros espaços públicos governamentais ou não-governamentais.

A temporalidade é elemento essencial para a compreensão do espaço. Sendo o espaço, objeto de estudo da análise geográfica com caráter multidimensional, construído como produto social e histórico, é fundamental considerá-lo em sua totalidade e para isso, Santos (1986) o define como forma, função, estrutura e processo onde os fatos são vivenciados.

Ao ler o espaço, o sujeito está interagindo com sua própria história, representada concretamente pelo que resulta das forças sociais, seus antepassados e os grupos com os quais convive. A leitura do mundo também é realizada com a interpretação desse espaço que não é neutro nem aleatório e em consonância com Callai (2000), é necessário desenvolver consciência espacial nos alunos, levando-os a compreender que o espaço é construído ao longo do processo de formação da própria sociedade por meio da materialização das relações sociais.

Neste sentido, é importante pensar, qual educação será praticada pelas instituições não-governamentais e/ou entidades privadas que estão tendo a oportunidade de adentrarem os espaços escolares como parceiros, bem como, que concepção de espaço e tempo essas instituições defendem? A escola é por natureza o local de ensino aprendizagem, e este processo deve ser conduzido por profissionais qualificados, ambicionados a este fim, formuladores de conteúdos, interligando as atividades com as

vivências culturais, isto é, relacionando teoria e prática sempre visando mudanças sociais.

Para reforçar essas reflexões, Aguiar (2007) reforça, se a qualidade da educação escolar estiver referenciada ao social, o projeto educativo deve atingir a maioria da população, pautado no viés da igualdade e direito à educação. Dessa forma,

As iniciativas políticas que apontam para a inclusão social não se confundem com ações compensatórias e localizadas porque integram um projeto educativo e, logo, social, de longo prazo, levam em consideração “o local e o agora”, mas ultrapassam esta visão restrita, projetando-se para o todo social e para o futuro. (AGUIAR, 2007, p. 152)

Ao abriremos as portas da escola para essas instituições, com o ensejo de ajudar na concretização da Educação de Tempo Integral, estamos, possivelmente, reforçando a perpetuação da sociedade e promovendo uma privatização camuflada, onde as regras sociais passam a ser ditadas por estas organizações e cumpridas pelos sujeitos que frequentam a escola, invertendo a função *a priori* da instituição de ensino.

Também é possível acontecer num dado momento, a existência de trabalho precário, pois para essas atividades, não se exige do profissional da educação, assim “pode-se transformar perigosamente o sistema de ensino em “terra de ninguém” [...], não está livre das concepções assistencialistas de “atendimento”. (Cavaliere, 2007, p. 2031)

Sobre a educação proposta por espaços educativos formais e não-formais Cosme e Trindade (2007) alertam para o entendimento das finalidades educativas propostas por cada um desses espaços. A saber, que se nos contextos formais as aprendizagens estão relacionadas com a função da escola, nos não-formais a intenção é de permear experiências sociais e pessoais, pensando nas vivências significativas e mobilizadoras da sociedade contemporânea. Ressaltam que são funções distintas e não tendem a priorizar um ou outro espaço, mas explicitar claramente a intenção de cada um.

Gadotti (2009) salienta, a impossibilidade de aceitar reduzir Educação Integral a tempo integral ou a jornada integral, e tampouco aceitar que ela seja imposta para suprir deficiências do meio familiar ou lacunas sociais. Se ela for implantada como Programa Especial, fica diminuída a uma parcela populacional específica.

Coelho (1998, 2002, 2007 e 2009) defende a ideia de que falar de Educação Integral sem mencionar a expansão da qualidade do tempo escolar, parece impossível, mesmo que as atividades sejam ofertadas fora do ambiente escolar.

Para tanto:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 02)

Diante disso, a educação integral visa o desenvolvimento completo dos sujeitos, perpassando o ambiente escolar, uma vez que este espaço é uma das instituições da qual os sujeitos fazem parte ao longo da vida.

Em relação a este desenvolvimento integral propiciado por um ensino de qualidade, Manacorda (1991) explicita a necessidade de desmistificar o sistema de propriedade privada, de divisão do trabalho, de exploração e ainda da unilateralidade do homem, para ir em busca do completo desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da onilateralidade, uma vez que esta deve ser considerada objetivamente o fim da educação, tendo base referencial em Marx e Engels.

Uma definição de educação integral também está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos artigos 34 e 87 reforçando que a formação humana deve acontecer de forma integral ou em sua totalidade e se a instituição de ensino ofertar diversidade de atividades e vivências estará propiciando formação para a democracia.

Coelho (2009) destaca ainda uma concepção grega de formação humana, cujas ações e reflexões estão voltadas para o desenvolvimento intelectual, físico, metafísico, estético e ético do ser. Este modo de perceber a formação humana é denominado por ela, como educação integral, por se tratar de “uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes e conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social.” (Coelho, 2009, p. 85) O termo Educação Integral, entrelaça a formação do corpo e do espírito, desde a Antiguidade, compreendendo uma concepção ampliada de educação e deve atingir todos os seres humanos que almejam uma formação mais completa.

Para essa autora, falar de Educação Integral impõe pensar que existe diferentes correntes político-filosóficas, com questões afins, mas com muitas divergências entre si, o que as individualizam, ao mesmo tempo em que fomentam embates ideológicos.

Cavaliere (2010), para compreender melhor a história da Educação Integral no Brasil, leva a crer que obrigatoriamente há de se estudar o pensamento educacional das décadas vinte e trinta do século XX.

De acordo com Coelho (2009), no início do Século XX, movimentos e correntes de diversas matizes político-ideológicas, discutiram e defenderam a Educação Integral. Entre esses, destacam-se os anarquistas católicos inferidores de um “viés de cunho progressista e emancipador” (COELHO, 2009, p. 88), ao construírem uma proposta de Educação Integral com atividades físicas, intelectuais, ético-religiosas, artísticas, seguidas de densa disciplina. Além dos anarquistas, Coelho (2009) cita os integralistas, defensores dos fundamentos de espiritualidade, nacionalismo cívico e disciplina, e os liberais, como Anísio Teixeira, igualmente apoiador de uma formação completa, alicerçadas nos fundamentos já mencionados, acrescidos dos de saúde, profissionais e ético-filosóficos.

Podemos inferir, também, que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. (COELHO, 2009, p. 89)

Essas concepções apontam um dissenso existente no que se refere ao entendimento sobre a formação completa, devido a persistência de diferentes ideologias e diferentes visões sociais do mundo em relação à Educação Integral. Com isso, a formação completa é pautada por diferentes fundamentos político-filosóficos e estes apresentam diversas práticas, o que não permite uma definição acabada para a terminologia Educação Integral. A partir das considerações de Coelho (2009) é necessário:

Conhecer tais proposições, refletir sobre as visões sociais que engendram e, como dizia Oswald de Andrade, "em uma atitude antropofágica", construir concepções próprias de educação integral para as instituições públicas de ensino com essas características, alicerçadas na sociedade em que se inserem e no horizonte de

continuidades ou discontinuidades que se pretende construir.
(COELHO, 2009, p. 90)

Essa autora caracteriza a Educação Integral como a educação escolar que tem suas atividades sociais e culturais ampliadas. Cavaliere (2004) destaca pelo menos três correntes políticas presentes nas décadas de vinte e trinta do século passado. A dos elitistas que concebiam educação integral como mecanismo de controle social, os anarquistas que a entendiam como educação libertadora, responsável por moldar o homem para viver em sociedade e os liberais, que percebiam na educação integral uma forma de reconstrução das bases sociais para a efetivação da democracia, mesmo que a intenção fosse formar indivíduos com senso de participação e cooperação.

Convém ressaltar que entre essas, as ações e pensamento de um liberal tiveram grandes proporções, “destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição” (CAVALIERE, 2010, p.249). O legado intelectual de Anísio Teixeira atinge aspectos da educação e do pensamento social brasileiro, principalmente em relação à ampliação das funções da escola.

Conforme ressalta Coelho (2004), foi a concepção liberal que permeou algumas das reformas estaduais ocorridas nos sistemas públicos de educação entre os anos 1920-1930. Essa autora enfatiza que o sujeito além de receber instrução, seria preparado para ser cidadão na sociedade que se instaurava, uma pretensão em romper com a pedagogia tradicional que imperava. Resumidamente, Coelho (2009) destaca que a ideia de Anísio Teixeira era conceber uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral.

Assim, como exemplo de estados que fizeram a reforma, Cavaliere (2010, p.250) cita São Paulo, com Sampaio Dória em 1920, Ceará, com Lourenço Filho, 1922, Bahia, com Anísio Teixeira, em 1925, e Minas Gerais, com Francisco Campos em 1926. Essas reformas pretendiam alterar as políticas educacionais da República, preocupando-se com a expansão da escolarização.

A autora, esclarece ainda sobre um discurso republicano de cunho sólido, de onde surgiam, em alguns estados, políticas que poderiam conduzir ao processo de escolarização em massa da população brasileira. As reformas estaduais, mais que atentar-se a ampliação das vagas, tenderam, no decorrer dos anos 20, incorporar uma concepção de escola com tarefas e responsabilidades sociais ampliadas, iniciando um esboço elementar da educação em tempo integral.

Os processos de industrialização e urbanização provocaram desigualdades sociais evidentes, fazendo com que os intelectuais e os políticos clamassem por valorização e transformação educacional. Perpetuava dicotomias relevantes nas questões relacionadas à educação: como a visão radical da educação e o liberalismo elitista que pretendia curar e domesticar as classes populares, escolas simplesmente alfabetizadoras e escolas com atividades culturais variadas, a busca pela qualidade educacional e a ampliação quantitativa emergencial de sistemas escolares. Parafraseando Cavaliere (2010, p. 251), o povo deveria ser liberto da ignorância, ser educado e transformado num povo-nação.

Por outro lado, a leitura de Paro (1988) deixa claro, a escola não pode ser vista como a instituição salvífica, ou seja, depósito de educandos para que não fiquem a mercê das fragilidades sociais. A instituição de ensino não é protetora dos alunos em relação às deformações a que estão sujeitos na sociedade em que se veem inseridos. Ainda o autor diz sobre a função pedagógico-instrucional, esta deve estar acima de qualquer outra atividade supletiva realizada no ambiente escolar.

Em conformidade com Cavaliere (2010), é no contexto dessas dicotomias, que Anísio Teixeira coloca em prática suas ideias liberais de educação e participa com Fernando de Azevedo da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932. No documento, supracitado, a palavra educação integral é encontrada três vezes, sendo:

Uma delas para contextualizar uma citação do poeta francês Lamartine, revolucionário de 1848 e defensor dessa concepção de educação. A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Afirma o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação”. O texto utiliza ainda a expressão “formação integral das novas gerações”. Sugere a criação de instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar. (CAVALIERE, 2010, p. 252-3)

Nesta época, a escola tradicional e em tempo parcial, parecia não ser suficiente, pois mais crianças passaram a ter acesso à escolarização, inclusive àquelas das classes populares, provenientes de famílias sem casas, sem instrução, poucas experiências/hábitos de instrução.

Uma das alternativas para minimizar esta nova realidade foi à criação e o efetivo funcionamento do Centro de Educação Carneiro Ribeiro e anos mais tarde, os Centros Integrados de Educação Pública, que serão descritos a seguir. Experiências estas que, embora sejam conhecidas como início da Educação Integral no Brasil, propunham um atendimento ao aluno em tempo integral nas instituições de ensino, com currículo sob o viés de turno e contra turno, consolidados recentemente no país com o Programa Mais Educação.

Essas propostas de escola de tempo integral, nos idos dos anos de 1950, trazem à tona a ampliação do tempo e das funções escolares, principalmente para os alunos oriundos das classes mais populares. Isso levava a acreditar que a escola considerada boa para os pobres deveria atender não somente a oferta educacional aos alunos, mas inclusive funções sociais.

Em razão disso, compreende-se a necessidade de entender qual escola pública que foi se construindo no país, mais necessariamente sobre qual a Educação Integral escolar que se efetiva na sociedade brasileira. Em Teixeira (1976) encontramos que:

A escola não surge como instituição destinada a substituir a influência direta da sociedade, nas suas formas de participação educativa, pela vida de família, pelo trabalho em comum, ritos comuns e recreação em comum; mas, sim, como uma instituição específica para a formação de especialistas da tradição escrita, *a latere*, e sem prejuízo daquela influência social direta, quanto à participação e integração de todos na comunidade. (TEIXEIRA, 1976, p. 60. Grifo do autor)

As escolas imersas na sociedade são partes desta e desempenham papel primordial no que tange a formação humana, incluindo conhecimentos aculturados no tempo e no espaço. De acordo com Valle (1997), não é possível estabelecer um conceito objetivo e completo acerca do termo Escola Pública⁴, devido as constantes polêmicas, lutas e ambiguidades que a envolvem. Segundo esta autora, até o século XVII a escola esteve sob o domínio da igreja e foi proclamada laica, de onde passa a receber expectativas revolucionárias⁵.

⁴ Sabe-se que as instituições de ensino públicas e privadas têm como objetivo a formação humana, porém neste texto especificamente a ênfase será destinada a escola pública.

⁵ Valle (1997) defende que a criação da escola pública é concomitante com a Revolução Francesa, com as chamadas ‘nações modernas’, pois à educação escolar foi legada a função de instruir a nação, da mesma forma que era vista como base para construir uma nova realidade.

Por outro lado, Teixeira (1976) relata, até o século XVIII o Brasil não teve outra escola, além daquela que mantinha e desenvolvia a cultura intelectual e artística da humanidade para pequenos grupos da elite envolvendo sacerdotes e liberais, reforçando a ideia de que a educação escolar esteve diretamente ligada à perpetuação e ascensão das classes sociais dominantes.

Os filhos dos burgueses estudavam muitas horas por dia, porque seus pais conseguiam mantê-los distantes das atividades práticas e econômicas, enquanto que os filhos da classe popular dividiam o tempo entre as oficinas e as poucas horas dedicadas a ler, escrever e calcular. Por isso que Teixeira (1977) ressalta que, devido a constante busca de uma escola para todos, em meados do Século XVIII, no advento da Revolução Industrial e da Convenção Revolucionária Francesa, que aconteceu no final deste mesmo século, as intenções para essa escola comum começam a surgir. De acordo com este autor, não se pensava em universalizar a escola da época, apenas em diminuir os privilégios de classe, dinheiro e herança dentro da mesma sociedade, possibilitando melhores condições de vida às pessoas, por meio da escola.

Teixeira (1977) explica que durante o século XIX o Estado brasileiro interferiu de maneira mínima nas questões educacionais. Logo, o que se percebia é que a passos lentos aconteceriam mudanças esperadas no sistema educacional e conseqüentemente na sociedade. Valle (1997) aponta que a Constituição, outorgada pela Coroa em 1824, garantiu instrução primária e gratuita a todos. O princípio da liberdade foi invocado para negar ao Estado a responsabilidade sobre esta educação que foi relegada às províncias. Então, consagrou-se a noção de descentralização do ensino, enquanto alguns eram favoráveis à ideia da não intervenção do Estado, outros discordaram, argumentando que caberia ao governo a responsabilidade de criar e manter instituições regulares de ensino, com ação ampla e centralizadora.

É preciso destacar que os ideais pedagógicos e ideias nacionalistas foram proclamados como instrumentos, frente uma necessidade de reforma educacional que urgia. A respeito disso, Valle (1997, p. 84) escreve que o:

Nacionalismo de Rui (Barbosa) implica no que se poderia considerar a primeira defesa coerente da Escola pública, [...] antes de mais nada, o autor a entende como o instrumento mais eficaz para a construção da comunidade política que, em sua concepção, define uma nação democrática.

Vemos, portanto, que a escola pública foi alvo de concepções construídas para um processo de renovação, uma vez que diferentes posicionamentos se apresentavam e eram defendidos. Estes se descortinavam na análise das concepções educacionais da época, ao mesmo tempo em que revelavam consenso estabelecido em pelo menos dois pontos: “a importância da Escola pública gratuita, obrigatória e laica para a realização do projeto nacional, e o caráter irreversível de sua instituição, relativa ao próprio progresso da sociedade” (VALLE, 1997, p. 100).

Reforçando a ideia, Libâneo (2012) alerta que não basta lutar pela universalidade do ensino com acesso e permanência, é preciso acrescentar na pauta, escola pública gratuita, obrigatória e, acima de tudo, de qualidade.

Neste sentido, a instituição escolar passou a ser vista como um instrumento para a efetivação da república e da democracia. Constatação mencionada por Paro (1988), quando escreve que a sociedade brasileira, ainda no início do século XX, acreditava ser a educação como um todo e capaz de resolver problemas de âmbito social, político e econômico, levando a entender ser ela o requisito básico para a democratização social, transformando “as pessoas em verdadeiros cidadãos, capazes de [...] contribuir com seu esforço e capacidades pessoais para a construção de uma nação mais rica e democrática” (PARO, 1988, p. 189).

Diante disso, Aguiar (2007) alerta sobre a necessidade de ter cautela ao discorrer sobre a relação da escola com os problemas sociais, evitando ser esta a função última da escola – “a aprendizagem dos estudantes e sua formação como cidadão” (p. 138) sofra influência direta de projetos econômicos, entidades privadas e afins.

Em nível de América Latina, Silva (2017) aponta a evidência de um confronto ideológico relacionado a ampliação da jornada escolar. Por um lado tem a extensão do tempo escolar e uma diversidade de práticas curriculares que objetivam melhorar o desempenho intelectual dos estudantes nos exames de aferição de aprendizagem, e do outro, existe a perspectiva da efetivação dos fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Integral como base para as propostas político-pedagógicas das instituições de ensino.

A autora destaca que essas políticas nacionais de ensino com currículo diversificado e jornada ampliada na América Latina estão inseridas num contexto mais amplo em sentido político e econômico. Segundo Silva (2017) desde o ano 2000 foi instituído, em Senegal, o compromisso Educação para todos entre os 164 países presentes no evento, estabelecendo um acordo coletivo até 2015, visando melhores

resultados das políticas educacionais e coube a UNESCO, coordenar a atuação dos países.

Libâneo (2012, p. 15) acredita que antes mesmo do evento em Senegal, os órgãos internacionais influenciavam na educação brasileira. Destaca as contradições da escola de conhecimento para ricos e escola de acolhimento para a classe trabalhadora, refletindo as contradições reais de muitas instituições de ensino. A estrutura da escola é alterada pelos ditames de órgãos internacionais que influenciam nas políticas educacionais das três esferas de poder no Brasil.

Ressalta que, enquanto as funções da escola estiverem atreladas ao Banco Mundial teremos esse modelo de escola, reprodutora e ineficaz no sentido de formação humana-educacional. Afinal, relata Libâneo (2012, p. 15) vem desde a década de 90, sendo as políticas educacionais brasileiras regidas por este e outros órgãos com semelhante ideologia como a UNICEF e a própria UNESCO. A Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em 1990 em Jomtien na Tailândia foi um marco para que estas políticas neoliberais provocassem o declínio da educação no Brasil, inclusive deste evento resultou a Declaração Mundial sobre Educação para todos que defendendo uma escola acolhedora, com pedagogia humanista, centrada no princípio do desenvolvimento humano atentando-se às diferenças individuais, sociais e integração social. Mascarado com intenção humanística e democrática o texto da Declaração Mundial sobre Educação para todos realmente é bem elaborado, porém as ações práticas a partir de então provocam a descentralização da gestão e mudanças no próprio currículo escolar brasileiro.

Reiterando o pensamento de Libâneo (2012), Silva (2017, p. 86), além da UNESCO, do Banco Mundial e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), outras instituições internacionais foram proponentes de ações para o campo da educação, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). Entre as ações é possível destacar a de “expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem”.

Ainda Silva (2017, p.88) alerta ser muitas das vezes, os ditames desses órgãos internacionais os provocadores de reformas que não impactam positivamente na qualidade da educação e embora a Educação Integral seja apresentada como “ferramenta, capaz de confrontar as experiências formativas de perspectiva

economicista e projetar uma sociedade mais igualitária”, vive-se numa sociedade individualista e competitiva, o que vem ao contrário do objetivo dessa ferramenta.

Essa autora destaca que, na perspectiva do BM, a Educação Integral custa caro para os cofres públicos, mas pode favorecer o desempenho cognitivo dos estudantes mais pobres. Portanto:

No movimento discursivo descrito, os enunciados sobre a ampliação do tempo escolar, nesta perspectiva assistencialista, mantêm uma forte ligação com a perspectiva de controle social, que se manifesta na ideia da escola como espaço capaz de prevenir a corrupção da mente e do corpo dos estudantes (“com ênfase especial nas meninas”) e de reduzir os efeitos da ausência de bens materiais mais imediatos como o acesso à alimentação e segurança (“crianças em circunstâncias difíceis”). (SILVA, 2017, p. 87-8)

A reflexão em torno da escola pública como espaço formativo que reconheça os alunos como coletivo social, não como indivíduo, parece representar a tentativa de (re)formulação e análise crítica e política sobre o papel social da escola. Todavia, a estrutura e o objetivo social e político da escola pública, normalmente, não são objetivamente reformulados considerando-se os contextos socioeconômicos e culturais, além da percepção de condição de vulnerabilidade social dos alunos das escolas públicas. (SILVA, 2017, p. 94)

Libâneo (2012) enfatiza que as regras ditadas pelos supracitados órgãos, estimulam a criação de políticas focalizadas que objetivam melhorar a educação, mas os resultados continuam sendo danosos, entre esses podemos citar as avaliações, os ciclos de aprendizagem e a própria Educação em Tempo Integral que está sendo reduzida a objetivos assistenciais, mesmo tendo como intenção principal a formação educacional. A escola não pode renunciar sua função essencial em detrimento de outras funções como desenvolver atitudes solidárias e competitivas.

Neste viés é possível afirmar que a educação é subsidiada pelo BM em muitos países e esses empréstimos causam não apenas a dependência financeira, mas uma necessidade de mão de obra que alavanque a produção para o mercado, objetivando produzir mais para pagar os juros e montantes da dívida. Isso gera um círculo vicioso sem intenção de acabar. Logo fica evidenciado, conforme salienta Silva (2017, p. 95) que a E.T.I., infelizmente, não almeja “ampliar as práticas curriculares ou o tempo escolar, mas em possibilitar a constituição de um programa curricular flexível e capaz de se adequar, permanentemente, à volatilidade do mercado de trabalho”.

Em Aguiar (2007) observa-se que os temas educação e desenvolvimento social apresentam uma teia complexa e intrínseca, atingindo o contexto individual e o coletivo, nas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. Ao objetivar uma sociedade justa e igualitária, faz-se necessário “investimentos em processos formativos que favoreçam o domínio de conhecimento para alargar a compreensão dos processos sócio-históricos e ampliar a capacidade de intervenção na sociedade” (AGUIAR, 2007, p.137).

Em relação a apontamentos importantes a respeito desta questão da relação educação e desenvolvimento social, convém mencionar o significado político, social e educacional do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que contextualizava, de certa forma, a conjuntura da educação brasileira da época, por conter objetivos claros da política educacional. Azevedo (et al., 2010) protagonizou, juntamente com outros vinte e cinco pensadores, o movimento de reconstrução educacional que reagiu contrariamente ao empirismo dominante, chamado de manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O objetivo não era apenas atingir as instituições da época, mas fazer com que essas se transformassem, acompanhando o processo social.

Portanto, esses autores revelam que, a escola, aos poucos, foi se abrindo às reformas e os profissionais que faziam parte do processo desta instituição, solicitaram aperfeiçoamento constante. Afinal, as mudanças exigiam novas posturas profissionais. Essas ideias, que tiveram abrangência nacional, provocaram inquietações em educadores que se uniram em apoio à renovação do sistema educacional.

Por conseguinte, elaboraram um documento público para evidenciar, ao governo e a população em geral, as novas bases e diretrizes provocadas por este processo de reforma. Para os envolvidos diretamente, como menciona Azevedo (et al., 2010, p. 38), não era apenas uma reforma parcial, mas um “movimento renovador que penetraria no âmago da questão, modificando as características gerais das reformas já acontecidas”.

Neste contexto, as mudanças ocorridas no setor educacional vão além do âmbito social, sendo “ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo [...] numa evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação” (AZEVEDO et al., 2010, p. 38-9). Portanto, a escola teria de ser categórica, intencional e sistemática, frente à educação que estava sendo trabalhada, não podendo mais servir a interesses restritos, deixando de ser privilégio para uma determinada classe, estando a serviço de todos os grupos sociais que estavam recebendo oportunidades de educação. O objetivo era de “organizar e

desenvolver os meios de ação durável, com o fim de atingir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com certa concepção do mundo” (AZEVEDO et al., 2010, p. 40). Aqui se apresenta a defesa a Educação Integral como princípio de direito biológico e reitera que cabe ao Estado a organização desta efetividade. Destaca-se, então, o acesso e a permanência à escola comum, ou seja, a escola igual para todos.

1.2 A ampliação do tempo escolar na E.T. I. a partir de experiências escolares no país

Falar da ampliação do tempo escolar exige um entendimento sobre o que pode ser considerado esse tempo, em geral entendido como as horas que os alunos (professores e demais funcionários) permanecem no espaço escolar. Cavaliere (2007) nos sugere três vieses para compreendermos essa ampliação de tempo escolar:

(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)

O tempo escolar ampliado precisa ter objetivo específico definido. Para a sociedade atual, existe, principalmente, para ajustar a vida das famílias modernas e, com menor intensidade para auxiliar nos resultados escolares. Sem hipocrisia, porém o mais correto seria dizer o contrário, ou seja, que ele deve servir exclusivamente para tornar mais eficiente a aprendizagem dos alunos. No entanto, na realidade, em alguns estados brasileiros, muitas unidades de ensino, estão com os prédios precários e a educação em sentido geral, não é valorizada como deveria. O tempo na escola, citado por Cavaliere (2007), tem contexto social e físico.

É preciso considerar ainda que, em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho. (Cavaliere, 2007, p. 1018)

Em muitas escolas, de maneira lastimável, o tempo parece estar condicionado à realização pessoal dos alunos e para melhor atender a organização da sociedade, enquanto núcleo familiar. Neste sentido, ele já recebe outra dimensão: a cultural, ou seja, a forma de vida das pessoas tem influência direta no tempo da escola. Evidencia-se assim que muitas vezes, a ampliação do tempo escolar, não objetiva um ensino/aprendizagem de qualidade, mas sim, atender expectativas sociais, políticas e culturais.

Algebaile (2009, p. 114) relata, o tempo de escolarização pode compreender muitos aspectos a considerar a duração da educação escolar, cada nível de formação, número de dias letivos e de total de horas de atividade escolar, os marcos referentes à obrigatoriedade educacional, os mínimos fixados na jornada escolar diária e ainda todo o tempo destinado à escolarização imposto pelo sistema.

A LDB 5692/96 em relação ao tempo escolar estabelece, no art. 34, uma duração mínima de pelo menos quatro horas diárias, embora no território brasileiro alguns lugares reduzem esta carga, promovendo encurtamentos de horas com a intenção de atender toda demanda de alunos, ao invés de exigir do Estado investimentos obrigatórios para a promoção da educação mínima conforme lei.

Evidencia-se a ampliação do tempo escolar, ou seja, a carga horária de permanência neste espaço passa a ser maior que a mínima exigida pela lei. Essa prática com caráter, em sua maioria, social, revela uma nova concepção de educação em tempo integral, com vistas a suprir demandas sociais e ofertar uma educação mínima. Embora esteja sendo praticada em algumas escolas, vale destacar que o entendimento acerca de E.T.I. perpassa esse viés, o que justifica a escolha do objeto da referida pesquisa, uma vez que o Colégio Estadual Industrial pratica o currículo integrado.

Essas políticas assistencialistas são explicadas por Libâneo (2012) como políticas sociais elaboradas em detrimento das políticas econômicas, esses ditames convergem em instrumentos que solidificam a política do controle. O sujeito enquanto único, ganha notoriedade, se reconhece como portador de competências, o desenvolvimento é humano e não mais da sociedade, então a meritocracia se instala.

Da mesma forma, Cavaliere (2009), relata sobre a escola parcial ter sido sempre voltada às classes populares, pois desde a origem da escola, os filhos das classes dominantes conseguiam permanecer em tempo integral aprendendo o ócio e a partir de então, o acesso a educação estava sendo ampliado. Diante desta nova realidade, onde a

educação escolar torna-se acessível a todas as camadas sociais, a escola absorve outras funções que lhe são exigidas e fica evidente a dificuldade de cumprir esses complexos papéis.

Como já mencionado, a escola tradicional e de tempo parcial parecia não atender as necessidades sócias impostas como novas funções escolares para minimizar as desigualdades de classes. Diante disso, o que se percebe é a necessidade de uma escola que oferte educação em tempo ampliado e que dê conta de questões sociais que não são de responsabilidade dos espaços escolares.

Neste cenário, o liberal Anísio Teixeira (1900-1971), professor e Secretário de Educação do Estado, no final da década de 1940, idealiza primeiramente em Salvador/BA, o Centro de Educação Popular. O primeiro deles (e único a ser posto em funcionamento) foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR⁶, considerado uma experiência para educação integral.

Teixeira (1977, p. 130) ao falar sobre a filosofia do Centro de Educação Primária lembra ser seu papel principal, “não somente reproduzir a comunidade humana, mas erguê-la a nível superior ao existente no país”. Assim, a comunidade estaria integrada e seriam ofertadas às crianças atividades que desenvolveriam a vida fora do espaço escolar. Ainda, estaria sendo propiciado o desenvolvimento de diferentes profissionais como o artista, o estudioso, o operário e o esportista.

De acordo com Eboli (2000), foi no ano de 1950 que o CECR entra em efetivo funcionamento. Ele possuía uma área arborizada para a escola-parque⁷, com pavilhão de trabalho, setor socializante, pavilhão de educação física, jogos e recreação, biblioteca, setor administrativo geral e almoxarifado, teatro e arena ao ar livre, e, ainda quatro escolas-classe que serviam de espaços para as atividades de ensino propriamente ditas, aptas para atender cerca de mil alunos cada.

Em consonância com Teixeira (1977), nesse Centro o ensino era dividido em dois períodos, sendo um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física,

⁶ O Centro de Educação Popular foi nomeado pelo governador da época, Octávio Mangabeira, de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao educador baiano que se distinguira na formação de intelectuais brasileiros prestigiados como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha. Ernesto Carneiro Ribeiro nasceu em Itaparica, Salvador, em 12 de setembro de 1839, e faleceu na mesma cidade em 13 de novembro de 1920. Afrodescendente, médico, professor, linguista e educador, ele passou à História, sobretudo, pela polêmica mantida com Ruy Barbosa, seu ex-aluno, acerca da revisão ortográfica do Código Civil Brasileiro.

⁷ Chamado carinhosamente de Escola-Parque e tornou-se assim conhecido, porque no conjunto de prédios escolares que constituíam o Centro de Educação Primária Carneiro Ribeiro, a Escola-Parque destacava-se do ponto de vista arquitetônico e pedagógico.

atividades sociais e atividades artísticas. Na verdade, funcionava como espécie de internato, muito embora a parte dos dormitórios destinada às crianças que precisavam, nunca ficara pronta.

O CECR oferecia atendimento de manhã e à tarde e, devido suas construções pensadas para este fim, representava “um contraste com os galpões improvisados, com os velhos casarões ou mesquinhas instalações escolares existentes no país” (EBOLI, 2000, p. 18). Esta autora destaca que os alunos frequentavam um período do dia a escola-classe e no outro período a escola-parque, logo ficavam o dia todo em atividades (extra)escolares. O deslocamento entre esses espaços era realizado com transporte exclusivo para os alunos.

As escolas-classe atendiam crianças de sete a treze anos, em turmas organizadas pelo critério de faixa etária, onde recebiam as disciplinas obrigatórias (Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Francês e Religião). Na escola-parque, as turmas eram organizadas tendo em vista a preferência do aluno pelas atividades ofertadas, trabalhava-se a parte diversificada, ou seja, as oficinas.

Eboli (2000) enfatiza que os conteúdos eram ofertados por unidades de trabalho e, em todas as áreas, o currículo proposto almejava fazer com que o aluno aprendesse conteúdos que o estimulasse intelectualmente, de significado para a vida, relacionado com o que já lhe era familiar ou que pudesse ser usado na resolução de problemas cotidianos.

Essa dicotomia curricular, caracterizada no sistema de turno e contra turno, torna evidente a não integralidade da educação ofertada no CECR, uma vez que estes autores são unânimes em ressaltar que as atividades diversificadas eram mais prazerosas para os alunos. Para Coelho (2009), o que Anísio Teixeira pensou, ao criar o CECR, foi por em funcionamento um espaço bipartido, composto de escolas-classe e escola-parque, agregando nesses dois ambientes, atividades que compunham o que ele compreendia por formação completa, embora fosse fragmentada.

Além do mais, as obras de Teixeira (1976, 1977) e de Eboli (2000) transparecem que o CECR fora pensado e construído para atender alunos da classe popular. Fica evidente que historicamente a Educação Integral, sempre esteve atrelada ao papel assistencialista. Quando Eboli (2000) relata sobre a oferta da merenda escolar, esta questão fica evidente:

Mas, se a infância chega à sua sala de aula, de trabalho ou de recreação, com o estômago vazio, como é o caso da maioria dos alunos das escolas públicas, que fazer senão alimentá-los, para que se ponham em condições de participar das atividades do dia escolar? [...] Quando aquela avalanche de meninos se acerca dos balcões para receber sua merenda programada por dietistas, não há tempo para se pensar senão na satisfação do apetite que, em nossa criança do povo, é secular. (EBOLI, 2000, p. 35 e 39)

O CECR, efetivado nos idos de 1950, foi construído como uma escola republicana, com atendimento em horário ampliado. Foi pensado para oportunizar alunos das classes populares a frequentar uma escola-parque integrada socialmente e com a comunidade, na busca de atender as necessidades básicas. De certa forma, o crescimento populacional e conseqüentemente de matrículas, põe em risco o funcionamento dos centros de educação, nos moldes em que este prestava atendimento. Afinal a escola precisava atender todos os alunos, indiferentemente da classe social, fato não real, até então, no início do século vinte.

Em meados de 1957, professor Anísio Teixeira ocupava o cargo de Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Ele tinha intenção de propagar a ideia dos centros educacionais para o Brasil e iniciou por Brasília, com o objetivo de trazer para a capital a experiência “de escola que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro” (TEIXEIRA, 1977, p. 132), tendo como referência o Centro Educacional de Salvador, já em funcionamento.

Teixeira (1977) explica que o CECR serviu de incentivo para outros estados: em São Paulo foram construídos vinte e um Centros de Educação Unificados e no Rio de Janeiro foram feitos quinhentos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs nas décadas de oitenta e noventa, pelo então secretário estadual de educação, professor Darcy Ribeiro.

Uma das principais diferenças entre o CECR e os CIEPs é explicada por Coelho (2009). Para esta autora, nos CIEPs houve a tentativa de mesclar as atividades tidas como escolares e as diversificadas durante o dia, muito embora o aluno permanecesse no mesmo espaço escolar pelos períodos matutino e vespertino. Nessas experiências no turno a mais, o aluno era contemplado com atividades de reforço escolar de Língua Portuguesa e/ou Matemática e algumas oficinas. Por outro lado, esses dois projetos eram parecidos, pois tinham a preocupação de ofertar atividades diferentes das que tradicionalmente eram entendidas como educação formal, atendendo prioritariamente, de modo exclusivo, alunos oriundos das classes populares.

Em conformidade com Cavaliere (2009), nas capitais de alguns estados brasileiros foram, e ainda são colocadas em prática diferentes alternativas para ampliar o tempo do aluno dos espaços escolares, denominadas culturalmente de educação em tempo integral. A maioria com atividades de turno e contra turno ou sistema de oficinas. Cavaliere (2007) cita algumas experiências de destaque como a de Minas Gerais e São Paulo com início em 2004, e menciona que, neste período, Manaus (AM), Palmas (TO) e Salvador (BA) foram pioneiras na E.T.I. para o ensino médio.

Cavaliere (2009) destaca o estado de São Paulo, executando desde o início da década de 2000 os programas ‘São Paulo é uma Escola’ e ‘Escola de Tempo Integral’. Apresenta que Minas Gerais, desde 2005, pratica o programa ‘Aluno em Tempo Integral’ e desde 2006 o ‘Programa Escola Integrada’. Além disso, descreve a experiência do estado de Santa Catarina, com o projeto ‘Escola Pública Integrada’, criado em meados de 2003.

Algumas dessas experiências nesses estados são praticadas desde o ano de 1985, mas a maioria teve início da década de 2000. Cavaliere (2009) revela que alguns municípios, até mesmo das regiões Sul e Sudeste, desenvolveram projetos baseados nos alunos em tempo integral e/ou na escola de tempo integral, visando adequar-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996⁸.

Como escreve Coelho (2004), de 1986 a 1993, foi implantado em São Paulo, pelo então governador André Franco Montoro (1983-1987), o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC. Tratava-se de uma parceria entre as administrações com associações e entidades para propiciarem a permanência dos alunos, principalmente de classes populares, com assistência social, inclusive saúde-odontológica.

Coelho (2004) relata ainda que, entre 1982 e 1985, sob o governo de Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro, foi desenvolvida uma política educacional com vistas a atender as classes menos favorecidas. Originam-se os CIEPs⁹, já mencionados, para também preencher algumas lacunas sociais. Em conformidade com Cunha (2001), a equipe de Brizola elaborou o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social que foi aprovado pela Assembleia Legislativa. Este plano, além de conter relatórios da situação

⁸A LDB 9394, em seu Art. 34, garante que: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

⁹Coelho (2004) relata que os CIEPs foram criados sob o modelo dos Centros Educacionais, construídos na década de 50 por Anísio Teixeira.

educacional do estado carioca, destacando os entraves como altos índices de reprovação e evasão escolar, continha ainda estratégias para minimizar estes problemas.

Cavaliere (2007) revela que, dos quinhentos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) construídos na década de 80, cerca de 360 estão em funcionamento com Educação em Tempo Integral, a maioria atende os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além da questão do currículo integrado, os CIEPs tinham como diferencial, a questão pedagógica, com destaque para não reprovação anual e as avaliações com objetivos específicos, sendo os objetivos não atingidos pelo aluno estes deveriam ser retomados pelo professor no ano seguinte, embora existam dúvidas se essa proposta oficial fora realmente efetivada uma vez que, os índices apresentados anualmente expressam dados nada satisfatórios, mesmo essa discussão sendo um aparte, convém questionar: na prática houve essa análise?

A intenção era que os CIEPs fossem de responsabilidade do estado, porém, conforme salienta Moraes (2009), eles foram alvo de muitas críticas e entraram em funcionamento quando foram municipalizados, ainda na década de noventa, exercendo papel, acima de tudo, assistencialista.

Cunha (2001) informa que a proposta pedagógica dos CIEPs fora elaborada a partir de várias inspirações, entre elas cita concepções distorcidas do populismo de Paulo Freire, o ativismo de Jean Piaget, o psicologismo de Carl Rogers e a diretividade de Gramsci (CUNHA, 2001, p. 142), embora, a combinação em essência dessa miscelânea de ideias, para um efetivo trabalho na prática, dificilmente seria atingida. Na verdade, eram propostas elaboradas por quem não participava diretamente do processo educacional. Afinal de contas, muitos foram os entraves para a efetivação dos Centro Integrados de educação Pública (CIEPs).

Mignot (1986) frisa que, assim como os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram duramente criticados política, técnica e pedagogicamente. Infelizmente, a função de assistir as crianças pobres parecia reforçar a ideia de que a escola para pobres é diferente da escola para ricos. A autora pontua que as críticas feitas aos CIEPs foram relevantes por conta de que os governantes e defensores alegaram ser preciso reverter a situação em que as crianças das baixas camadas se encontravam, suprindo carências e automaticamente ampliando a função da escola que não devia apenas ensinar a ler, escrever e contar, mas sobretudo preparar para a vida, ensinando a viver (MIGNOT, 1986, p. 57). Conforme este autor, nenhuma escola pode ter sua função deturpada, pois:

Transformar a escola que ensina em escola-restaurante, escola-ambulatorio, escola-casa contribuiu, em síntese, para desviar os educadores do eixo da sua luta pela busca de uma nova organização da escola, priorizando aquilo que é essencial para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, excluindo o acessório que tem dificultado o cumprimento da função política de socializar o saber. (MIGNOT, 1986, p. 58)

O projeto pedagógico dos CIEP's, como já ressaltado, estava longe de ser considerado sólido. Ao contrário, enfatizava a questão assistencialista e foi analisado por muitos profissionais da época como indefinido pedagogicamente¹⁰. O discurso político de inovação escolar ficou conhecido na prática como tentativa de trabalhar de forma interdisciplinar, mas havia no fundo uma grande contradição: um discurso que proclamava ser o papel da escola ensinar ler, escrever e contar e, uma prática amplamente difundida que demonstrava ser o seu papel alimentar, dar assistência médico-odontológica e estudo.

Coelho (2004) resalta o ano 1991, onde a capital do país assiste a inauguração do primeiro Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC) como uma das metas do Programa Minha Gente, do então Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992). No ano de 1993, o MEC altera algumas concepções deste programa que doravante chama-se Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), e passa a ser desenvolvido dentro das dependências dos Centros Integrados de Educação Pública (CAICs) já em funcionamento.

Baseados numa visão de cunho assistencialista, os CIACs tiveram como público alvo as crianças carentes, forneciam educação em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer, iniciação ao trabalho, entre outros. Os CIACs, em conformidade com Menezes (2001) foram alvos de grandes investimentos financeiros, o projeto inicial era pela construção de 5 mil unidades em todo o país.

O objetivo maior dos CIACs era garantir os direitos fundamentais e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, visando o preparo para a cidadania. Menezes (2001) relata serem as áreas de atuação do programa: mobilização para a participação comunitária, atenção integral à criança de 0 a 6 anos, ensino fundamental, educação para o trabalho - vale refletir sobre qual trabalho a educação está

¹⁰ Mignot (1989) cita que Vanilda Paiva considera os CIEPs marcadamente assistencialistas. Para Marilena Rescala Medeiros, perdem a função pedagógica ao ampliarem a carga horária. Luiz Cunha e Maria Helena Silveira questionam os altos custos das obras.

direcionando a intenção - proteção à saúde, segurança e alimentação, assistência às crianças portadoras de deficiências, cultura, esporte e lazer.

Esses modelos de escola foram expandidos para outros estados brasileiros e integraram a política de assistencialismo que, conforme Coelho (2004), priorizava a atenção integral à criança com atendimento médico-odontológico, psicológico, de higiene e envolvimento da comunidade, sendo direcionados a uma parcela específica da população.

Segundo a autora, na região Sul do Brasil, mais precisamente o Rio Grande do Sul, na década de 1990, a ampliação do tempo escolar começou com os CIEPs, mas foi em 2004 que a Secretaria Estadual de Educação implantou a Educação em Tempo Integral em alguns municípios gaúchos. Reitera-se que o governo sulista estava pautado nas políticas neoliberais, com a educação tecnicista e neotecnicista. Em Santa Catarina, o Decreto 3.867, de dezembro de 2005, regulamenta a Escola Pública Integrada para o Ensino Fundamental anos finais.

Nessas experiências citadas, o aumento do tempo de permanência dos alunos nos espaços escolares sempre esteve defendido, mesmo que quantidade de horas na escola não necessariamente significassem qualidade no uso dessas horas.

Resumidamente, Coelho (2009, p. 92) explica que, a partir da década de 90, até os dias atuais, algumas perspectivas de entendimento acerca da educação (em tempo) integral, como prioritariamente aquela ofertada nos espaços escolares, vêm sendo discutidas. Com o intuito de assistir basicamente as crianças oriundas das camadas populares, conforme mencionado anteriormente e, com a promessa de oferecer diuturnamente educação integral em regime de tempo integral, baseado nas escolas-classe /parque, muitas experiências distorcem o significado de Educação Integral.

A fragilidade das preocupações pedagógicas que englobam tempo e espaço na educação precisa ser observada com outro olhar, além do assistencialista. Torna-se evidente que a E.T.I. fica a mercê desta expansão de tempo e espaços escolares em detrimento desconexo dos projetos políticos pedagógicos, assim como, da organização do currículo que atenda verdadeiramente a necessidade de uma educação crítica e emancipadora.

Reitera-se que a maioria das experiências pesquisadas, adota a dualidade curricular: em um turno se oferta as disciplinas da base nacional comum e no contraturno são trabalhadas as disciplinas da parte diversificada. As atividades ofertadas em turno contrário, muitas vezes são mais atrativas para os alunos, porém:

Na perspectiva de defesa da socialização do saber, via instituição escolar, essas atividades devem dar-se até o ponto em que auxiliem (ou que pelo menos não atrapalhem) o efetivo desempenho da função pedagógico-instrucional da escola, porque, na medida em que a hipertrofia das atividades supletivas se dê em detrimento da função de socialização do saber, aquelas é que passam a ocupar o lugar desta, descaracterizando, portanto, a instituição escolar enquanto instância privilegiada de apropriação do saber sistematizado. (PARO, 1988, p.15)

Como resultado dessa prática a educação é precarizada, a aprendizagem não é satisfatória, os professores recebem baixos salários, formação continuada deficiente e os papéis de instruir e socializar que antes eram da escola, agora são disputado por outros mecanismos como a própria mídia. A função da escola é distorcida, faz-se o que não deveria e deixa de cumprir a função específica da instituição de ensino.

Do exposto, Paro (1988) esclarece que as experiências de oferta de Educação em Tempo Integral, validaram tentativas de minimizar problemas sociais, apresentaram caráter preventivo e de proteção numa sociedade que potencializa a violência. Esses projetos têm a pretensiosa intenção de diminuir o fracasso escolar das redes públicas quanto à evasão e repetência, querem atingir a promoção humana e social e quando postos em prática, prejudicam a função principal da escola.

Todavia, em muitas das experiências de Educação em Tempo Integral praticadas, o que se discute, além do assistencialismo e da ampliação de tempo de permanência no espaço escolar, é a flexibilidade do currículo, uma vez que este é o alicerce do processo escolar. É impossível refletir sobre Educação de Tempo Integral e não indagar sobre a questão curricular ofertada.

Seguindo esta linha de pensamento, Saviani (1991) complementa afirmando sobre a importância do currículo, e este ao ser esvaziado permite que o social prevaleça sobre o pedagógico e a escola de tempo integral ofertada neste viés, subestima e neutraliza o processo de redemocratização, até mesmo porque, ele não é universalizado.

Paro (1988) questiona em que medida a escola pública de tempo integral, como alternativa de encarar os problemas do ensino, pode ser colocada como instrumento de universalização da educação elementar para as amplas camadas da população, e em que medida ela se coloca também ou alternativamente como um fortalecimento da universalização do ensino no sentido de um acréscimo em termos de quantidade e qualidade da escolaridade já conseguida.

Em relação à universalização escolar, Algebaile (2009), salienta ser preciso prever as condições mínimas para a efetivação do trabalho educacional (instalações adequadas de bibliotecas, quadra de esportes, laboratórios de ciências, informática, etc.) Apenas ordenar tempo e espaço, ou manipulá-los, traz implicações que provocam redução do direito à educação. O sistema estará fadado ao fracasso se este mínimo não for garantido.

Ao concordarem com a identificação desta política assistencialista, Menezes e Santos (2001) consideram estas escolas como instituições exclusivas para a experiência de educação em tempo integral voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses. Reforçam que existe uma grande lacuna entre os que gozam dos direitos básicos e os que carecem das condições mínimas de sobrevivência e lembram que não são poucos os que se encontraram nesta última situação.

A escola de tempo integral tem de contribuir para a formação humana do sujeito, porém precisa ter condições para tal. Não é possível fazer com que as instituições de ensino modifiquem sua identidade em detrimento de necessidades sociais.

A fragmentação e a desconexão entre as políticas públicas ou programas paliativos dos governos nas diferentes proposições da E.T.I., expressam o interesse político em suprir de forma autoritária e camuflada os índices de pobreza, por não se colocar em prática ações mais eficazes.

De acordo com Algebaile (2009) experiências neste sentido são utilizadas como barateamento dos serviços escolares ou manipulados ideologicamente com a intenção de diminuir o papel do Estado em ofertar educação de qualidade. Por ser a escola um espaço de luta, desde as mais elementares como as mais convencionais e, de múltiplas dimensões, não é cabível que o objetivo maior desses embates, neste caso a formação educacional, seja desqualificado.

A escola deve propiciar condições dos alunos perceberem que a cultura que os envolve está presente no espaço educativo e, que as mudanças esperadas nessa cultura, devem ser provenientes das ações destes alunos, afinal a prática social partilhada é ação educativa. Porém o que fica em evidência muitas vezes são contradições entre as diretrizes e proposições da leitura teórica com a prática vivenciada.

1.3 Experiências de Educação de Tempo Integral no Paraná

É de suma importância discorrer sobre algumas experiências estaduais de E.T.I., até porque o estado do Paraná não é uma exceção em relação a esta oferta de ensino. Muitos municípios a ofertaram para alunos das escolas municipais e estaduais há mais de duas décadas.

Os estados do Rio de Janeiro e do Paraná, desde a década de 1980, oferecem os Centros de Educação Integrada. Em Curitiba, nesta mesma época, são inaugurados os Espaços de Contraturno Socioambientais – ECOS, espaços públicos - considerados desconexos do tempo e espaço escolar - como parques, museus, clubes, praças, cinemas e centro culturais, recebem crianças para o segundo turno de jornada, considerada escolar. No Paraná, desde 1992, com os Centros de Educação Integrada – CEIs, é que foi ampliado o tempo escolar para os estudantes da rede estadual de educação.

Como mencionado anteriormente, as unidades de ensino absorvem funções de cunho social com o objetivo de melhoria dos resultados educacionais. Uma dessas funções é a permanência de parte, salvo algumas exceções, dos alunos matriculados no estabelecimento de ensino, por mais de sete horas diárias, o que caracteriza a organização escolar para a E.T.I..

No Paraná, a escola pública, tanto municipal quanto estadual, tem aumentado à oferta de Educação em Tempo Integral, numa tentativa de cumprir a própria legislação nacional e, como também, demarcar a ampliação da função da escola, ou seja, “atualmente com o objetivo de repensar a prática pedagógica, a organização do currículo e redimensionar o tempo e os espaços escolares [...] à ampliação de oportunidades de aprendizagem” (PARANÁ, 2012, p. 03). Vale ressaltar que a maioria das práticas municipais ofertam atividades em sistema de turno e contra turno. Entretanto, na rede estadual a situação apresentada se difere deste modelo, apesar de ofertar em algumas unidades a E.T.I. em Turno Complementar, existe a implementação da E.T.I. – Turno Único, que oferece currículo integrado, sendo uma dessas unidades o *locus* privilegiado para esta pesquisa de campo.

Segundo Germani e Miguel (2005), na década de 1960, a escola de educação integral foi iniciada na capital, pois a partir daí o município assumia a educação primária que até então era de responsabilidade da esfera estadual.

O prefeito da época, Ivo Arzua Pereira (1925-2012), por meio do Decreto Municipal nº 1.273, de 12/09/1963, transforma a antiga Escola Isolada da Vila Pimpão

em Grupo Escolar Papa João XXIII e em 1965, pelo Decreto Municipal nº 907, transformou o Grupo Escolar Papa João XXIII em Centro Experimental Papa João XXIII como política educacional voltada ao atendimento integrado dos alunos, voltado para questões assistencialistas, com a oferta, além do ensino básico, do atendimento em saúde, lazer e cultura a toda comunidade escolar interessada. Este Centro era composto além da escola pela Biblioteca Comunitária e pela Unidade Sanitária que prestavam atendimentos nos prédios da prefeitura, conveniados com as Secretarias da Educação e da Saúde (GERMANI e MIGUEL, 2005).

Germani (2006) lembra o fim de cada eleição, onde os administradores municipais alteravam algumas normas dos programas educacionais, no entanto a Educação em Tempo Integral continuava sendo oferecida em moldes semelhantes do início. Essa discussão é evidenciada, pelo fato da educação ser confirmada como objeto de disputa nos períodos eleitorais.

Em meados da década de 1970 foi posto em prática na capital do estado o projeto de ‘Atividades Extracurriculares’, com oferta de atividades sob o regime de turno e contraturno. Nas décadas de 80 e 90 outros programas implantados tinham objetivo de atender os alunos em jornada escolar com mais de quatro horas, inclusive na gestão do prefeito Roberto Requião (1986-1989) objetivava-se implantar dez Escolas Integradas em Período Integral (ETI), dos quais oito se concretizaram.

Essas escolas foram construídas e/ou adequadas nas regiões periféricas de Curitiba visando atender as classes populares com oportunidades de lazer, literatura, cultura, artes, tarefas orientadas, entre outras atividades, bem como minimizar os altos índices de evasão e reprovação escolar.

Ainda Germani (2006) descreve que a administração municipal seguinte, de Jaime Lerner (1989-1992), intensificou os Centros de Educação Integral (CEI) nas periferias da capital paranaense. Em síntese, um novo prédio foi construído ao lado das escolas já em funcionamento para que os alunos ficassem em turno contrário por mais três horas e também participarem de vivências de diversas linguagens culturais (corporal, artística, educação ambiental, informática e mídia). Ao todo, nesta gestão foram implantados cerca de vinte CEIs. Posteriormente Rafael Greca (1993- 1996) assume a prefeitura, conclui as obras de quatro unidades de CEIs e as coloca em efetivo funcionamento.

Conforme Germani (2006), o prefeito Greca organizou um departamento ligado à Secretaria Municipal de Educação – SME, como responsável pelo suporte técnico,

pedagógico e administrativo para os CEIs efetivados e para os que ainda viriam a ser inaugurados. A esse órgão cabia à incumbência de acompanhar a aplicação da proposta pedagógica apresentada nas Diretrizes Gerais de implementação dos CEIs, partindo de uma política educacional que segue os ditames de organizações alheias a educação.

Não apenas a capital do Estado, mas outros municípios implantaram Educação de Tempo Integral de maneira gradativa nas redes públicas de ensino e hoje a rede estadual paranaense conta com 47 unidades com essa oferta. Destaca-se o município de Apucarana, no Norte do estado, distante de Curitiba cerca de 370 km que, por mais de dez anos (2001 a 2013) viveu sob o lema ‘Cidade Educação’. Como analisa Ferreira (2007), neste período, houve a implementação da E.T.I. para todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a responsabilidade da administração municipal. Pela Lei nº 090/01 de 21/12/2001, o prefeito e pedagogo Valter Aparecido Pegorer, definiu estratégias para tal implementação¹¹.

Em consonância com Souza e Corá (2014), o município de Pato Branco, no Sudoeste do estado, implantou escola pública em horário integral no ano de 1997 para todas as escolas da rede municipal de ensino, atendendo cerca de doze mil alunos no Ensino Fundamental. As atividades eram ofertadas em sistema de turno e contra turno, ou seja, sem integração curricular. Num período eram ofertadas as disciplinas da Base Nacional Comum e no outro, atividades diversificadas, “como ensino de informática, inglês, arte culinária, dança, musicalização, xadrez, artesanato, empreendedorismo, leitura, esporte e recreação, teatro, centro de promoção humana infantojuvenil, aulas de leitura, matemática, português e educação no trânsito” (SOUZA e CORÁ, 2014, p. 138).

No ano de 2015, em consonância com o website oficial da Prefeitura Municipal de Pato Branco- PR¹², as atividades eram ofertadas em 23 escolas municipais no formato de atividades pedagógicas em contraturno escolar. Estavam sendo dinamizadas trinta e duas oficinas subdivididas em sete dos macrocampos explicitados pelo Programa Mais Educação do governo federal. A Secretaria Municipal de Educação de

¹¹ Informações obtidas no site do Centro de Referência em Educação Integral esclarecem que no ano de 2015, o prefeito Beto Preto sanciona a Lei nº 049/15, alterando a 090/01, estabelecendo os parâmetros do Programa Mais Educação, como base para a prática de educação integral no município, ainda em vigor. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/em-apucarana-pr-educacao-integral-vira-lei-municipal>. Acesso em: 25 de março de 2018.

¹² Informações disponíveis em <http://www.patobranco.pr.gov.br/noticias/prefeitura-reune-alunos-das-oficinas-de-educacao-integral/> Acesso em 20/09/2018

Pato Branco denomina esse programa de oficinas pedagógicas de Educação Integral e destaca que atende aproximadamente dois mil alunos.

No município de Vitorino, também na região Sudoeste do estado, a educação escolar está ampliada em suas tarefas sociais e culturais desde 2011, pela lei nº 1170/11¹³. O ensino integral no município de Vitorino foi implantado de forma gradativa e esta mesma lei em seu artigo quinto dispõe que as despesas desta implementação ficaram sob a responsabilidade do Programa Mais Educação¹⁴.

No primeiro momento da implementação em Vitorino discutiu-se o currículo de modo a contemplar o desenvolvimento humano, social e cidadão dos alunos, por meio de ações interdisciplinares, pensando no tempo quantidade e no tempo qualidade, levando-se em consideração ainda, o espaço físico e as ações pedagógicas. O projeto de E.T.I. é visto como complementar à jornada escolar, podendo ser desenvolvido em espaços fora da escola como a Biblioteca Cidadã e/ou o Ginásio de Esportes. A Secretaria Municipal de Educação produziu um currículo voltado às necessidades dos alunos, integrando as disciplinas da Base Nacional Comum do ensino regular com as oficinas curriculares trabalhadas na jornada ampliada. Essas oficinas contemplam as áreas de linguagem e matemática, atividades culturais, esportivas, motoras, de formação pessoal e social.¹⁵ A oferta de E.T.I. é obrigatória por parte do município, porém a matrícula é opcional aos pais.

Ainda convém mencionar o município de Bom Jesus do Sul, que desde 2010 oferece, com matrícula e frequência obrigatória, E.T.I. para todos os alunos das redes municipal e estadual, que conforme o último censo¹⁶ totalizavam 467 matrículas.

No Sudoeste do Paraná, mais precisamente no Município de Francisco Beltrão, a Educação em Tempo Integral teve início na década de 80. Ficanha (2015) aponta que atividades extracurriculares eram ofertadas numa parceria entre a administração municipal e uma ONG denominada AMARBEM. Esta autora revela que em meados de

¹³ Disponível no site: http://camaravitorino.pr.gov.br/arquivo_usu/documentos/1444241877.pdf Acesso em: 03 de abril de 2018

A lei 1170/11 garante o programa de Escola de Tempo Integral em caráter facultativo aos alunos, porém obrigatório às escolas. A oferta deve respeitar os horários das 8h30min até às 17h e as atividades devem atuar no apoio pedagógico, cultural, artístico, inclusão digital, esporte e redução de riscos sociais

¹⁴ Observações sobre o Programa Mais Educação feitas na página 57 desse texto..

¹⁵ Conforme entrevista dada pelo secretário de Educação de Vitorino, professor Dirceu Ruaro para Carlos Alberto, publicada em 26/08/2014, Disponível no site <http://www.cee.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=165&tit=A-EDUCACAO-INTEGRAL-EM-TEMPO-INTEGRAL-ARTICULANDO-SABERES-E-PRATICAS-A-EXPERIENCIA-DE-VITORINO-PR-> Acesso em: 04 de abril de 2018.

¹⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/bom-jesus-do-sul/panorama> Acesso em: 17/10/2017.

1994, com a inauguração do CAIC – Atílio Fontana, no bairro Pinheirinho, o município começa a oferta da E.T.I. na rede pública de ensino. No início da década de 2000 outras escolas municipais, localizadas nas regiões periféricas, começam a ofertar para parte dos alunos atividades em contra turno, levando em conta questões de vulnerabilidade social e de desenvolvimento escolar, esta situação perpetua no ano de 2018¹⁷.

Os municípios, mencionados nos parágrafos anteriores, fizeram ampliação da jornada escolar na rede municipal, além de funcionar em turno e contra turno usaram como critérios a vulnerabilidade social, os altos índices de reprovação e evasão escolar, o que comprova a política assistencialista posta em prática na E.T.I. Diante disso é possível afirmar que:

O retrato da escola no Brasil revela com muita nitidez a existência desse fosso social, e as estatísticas mostram em que medida a desigualdade tem decrescido no país. O conhecimento dos dados que evidenciam a situação socioeconômica da população brasileira e a problematização deles, considerando o contexto nacional e o panorama mundial, constituem requisitos importantes para a construção solidária de caminhos que permitam à escola cumprir sua função social em favor da formação cidadã. (AGUIAR, 2007, p. 139-40)

Ao discordar de uma perspectiva de E.T.I. que amplia consideravelmente as funções da escola, Cavaliere (2007) explica que existe a visão democrática de escola de Tempo Integral. Esta deve caminhar para um desenvolvimento de várias dimensões dos sujeitos, levando em conta suas vivências, adquirindo conhecimentos para atingir a emancipação. Ressalta que pela sua prática:

¹⁷ Dados contidos no endereço <http://franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/educacao/programa-tempo-integral/> dão conta que o município dispõe hoje de seis escolas em Tempo integral parcial, visto que parte dos alunos participam das atividades, escolas Basílio Tiecher no Km 20, Escola M. Francisco Manoel no bairro Novo Mundo, Escola M. Higino Pires no bairro Sadia, Escola M. Madre Boaventura no bairro São Miguel, Escola M. N. Sagrado Coração no bairro Padre Ulrico e Escola M. Recanto Feliz no bairro Pinheirinho, atendendo aproximadamente 1.132 alunos, que permanecem na escola das 7:30 h as 17:30h, participando em um turno do currículo básico obrigatório e no turno contrário da parte diversificada, em oficinas de Acompanhamento pedagógico em matemática e língua portuguesa, jogos pedagógicos, artesanato, arte, bordado, karatê, handebol, ética e cidadania, pintura, tênis de mesa, violão, qualidade de vida informática, literatura, meio ambiente, ballet, crochê, taekwondo, dança, pet aplique, musicalização, teatro. Além destas seis escolas em Tempo Integral, mais seis instituições municipais dispõem do programa do governo federal, Novo Mais Educação, Escola M. Bom Pastor, Escola M. Epitácio Pessoa na Secção Jacaré, Escola M. Frei Deodato no bairro Cango, Escola M. M. Basso Dellani no Centro, Escola M. Parigot de Souza no Jacutinga, Escola M. Pedro Algeri no bairro Vila Nova, onde os alunos frequentam em contra turno atividades em Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e oficinas nas áreas de Cultura e Arte, Esporte e Lazer, através de verbas próprias e específicas para este programa, são contratados professores mediadores, facilitadores e adquirido materiais para realização das oficinas. Acesso em 20/09/2018.

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. (CAVALIERE, 2007, p. 2029)

Dados do site oficial revelam que a SEED atende mais de duas mil escolas e colégios estaduais e oferece E.T.I. – Turno Único para apenas 56 dessas unidades educacionais no Estado¹⁸. No contexto estadual, o NRE de Francisco Beltrão atende a 113 instituições de ensino e desse total, sete unidades ofertam E.T.I. – Turno Único¹⁹. A título de conhecimento, duas instituições atendem ao Ensino Médio - sendo uma em Francisco Beltrão e outra em Santa Izabel do Oeste. As demais atendem ao Ensino Fundamental Anos Finais: duas em Bom Jesus do Sul, uma em Capanema, uma em Santo Antonio do Sudoeste e uma em Francisco Beltrão a qual será mais detalhada nas próximas páginas e é o *locus* da referida pesquisa.

A implantação na E.T.I. nesses estabelecimentos de ensino aconteceu de maneira gradativa ou simultânea. Em vinte e seis instituições a E.T.I. iniciou-se ano a ano, ou seja a cada ano letivo, a Educação em Tempo Integral era ofertada progressivamente, em vinte e uma unidades a oferta foi de forma simultânea, isto é, para todas as turmas no mesmo ano letivo. Ao refletir sobre o número de duas mil unidades de ensino, percebe-se que o Paraná oferta Educação em Tempo Integral para menos de 3% de sua rede, índice bem abaixo do pretendido nos PNEs (2001/ 2014).

Embora a SEED tenha organizado documentos e formações para os Núcleos Regionais de Educação fornecerem suporte às instituições que se cadastrarem a implantação da Educação em Tempo Integral – Turno Único, os dados revelam que os colégios demonstram pouco interesse em aderir esta modalidade de ensino, devido a tamanha responsabilidade trazida com essa implantação.

Torna-se evidente que apenas ampliar o tempo de jornada escolar e ofertar atividades didático-pedagógicas sob o sistema de turno e contra turno não parece ser suficiente para garantir uma educação integral de qualidade. Existe a necessidade de um

¹⁸ De acordo com dados do site www.educadores.diaadia.pr.gov.br, a SEED oferta E.T.I. – Turno Único para Ensino Fundamental e Médio em 04 estabelecimentos de ensino. Para o Ensino Médio somente em 9 unidades educacionais e em 43 para o Ensino Fundamental, o que totaliza em 56 destas unidades.

¹⁹ Dados obtidos nos sites:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_integral/escolas_eti_completa.pdf
http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/matriculas_2016.pdf, acesso em 08/08/18

entendimento mais complexo acerca dos significados e das práticas da E.T.I. A ampliação do tempo e espaço precisa ser (re)significado, integrado, ou seja, romper o paradigma de relação indissociada entre o turno regular e contra turno, afinal a Educação em Tempo Integral constitui uma política educacional em expansão praticamente em todo o país, sendo percebida com muita intensidade no estado do Paraná.

1.3.1 Aspectos legais que subsidiam as experiências de Tempo Integral no Paraná

Como um estado federado, o Paraná também é regido pelas leis nacionais. Percebe-se que a prática pedagógica de Educação em Tempo Integral, ofertada nos espaços escolares, está fundamentada nessas leis vigentes. Entre elas, destaca-se a Constituição Federal de 1988 que, mesmo de forma implícita, em pelo menos três artigos (6º, 206 e 227), defende a necessidade da Educação em Tempo Integral, com vistas a promover a inclusão social. Reforça-se ainda que, o Art. 205 da CF enfatiza de maneira clara a questão da educação escolar propiciar o pleno desenvolvimento dos sujeitos, subscrevendo para isso o atendimento em tempo integral nas unidades de ensino.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Ao discorrer sobre os princípios de igualdade de condições, a liberdade de aprender e o pleno desenvolvimento da pessoa, muitos artigos da CF estão defendendo a necessidade de uma educação integral que propicie o desenvolvimento da pessoa humana.

Ainda, a E.T.I. está relacionada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96, que traz nos artigos 1º, 2º, 3º, 34, 35 e 87, questões referentes ao desenvolvimento integral dos alunos, principalmente em relação ao Ensino Fundamental. A citar:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996)

Esta lei é clara ao garantir que a Educação em Tempo Integral seja ofertada nos espaços escolares de maneira gradativa. Depende que as esferas administrativas trabalhem em consonância, tenham a educação como prioridade na prática e os investimentos não sejam direcionados a outrem.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, outorgado pela Lei 9.089/90, em seus artigos 53 e 59 ressalta a importância da criança aprender na/e além da escola de maneira integral, colocando em pauta o espaço físico da escola em si, como o espaço de disputa ideológica e política social.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. (BRASIL, 1990)

Embora esteja garantida na lei a destinação de recursos para o provimento de atividades de incentivo a cultura, na prática a realidade é outra, pois as administrações estabelecem como prioridade saúde e educação. Aliás, até mesmo a indicação do artigo supracitado referente ao preparo para o exercício da cidadania fica em contradição quando o que se incentiva na escola é o trabalho efetivo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ainda na linha das normativas legais que asseguram a E.T.I., tem o Plano de Desenvolvimento da Educação, aprovado em 2007, que institui o ‘Programa Mais Educação’ e defende a ampliação da política educacional de Educação em Tempo Integral no país, resguardado pelo FUNDEB (Lei nº 11924/07, Decreto nº 6253/07 e Portaria do MEC 873/10).

De acordo com o portal do MEC, o Programa Mais Educação, foi instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007e regulamentado por meio do Decreto 7083 de 2010. Trata-se de uma estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

As Secretarias de Educação fazem adesão ao Programa e as unidades de ensino, via sistema *on line*, preenchem as fichas cadastrais. As unidades selecionadas recebem recursos financeiros federais, em parcelas definidas para custeio e capital, para manter as atividades educativas por um ano, conforme macrocampos escolhidos e número de alunos/turmas atendidos e no ano seguinte o cadastro novamente deve ser realizado. Infelizmente, um dos critérios para o aceite da instituição ao Programa é a nota do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sendo destinada a preferência aos municípios/escolas com índices menores.

Souza (2015, p.69) relata que o programa tem caráter de gestão política intersetorial, estabelecendo relações entre a Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte e objetiva “garantir a proteção social e potencializar o papel da escola como espaço de ampliação das oportunidades educativas”. Muito embora o Programa centralize a escola como entidade de maior responsabilidade sobre as ofertas das atividades, existe o compartilhamento integrado pela formação integral das crianças e adolescentes, priorizando o atendimento das classes populares.

Moll (2012) reitera que esse compartilhamento da responsabilidade educativa pela escola, família, poder público e comunidade em geral é uma tarefa que muitos assumem e desejam a continuidade do processo, uma vez que depende da originalidade e imaginação institucional e pedagógica dos envolvidos. Essa tendência aponta para uma educação construída por muitas mãos, isentando o poder público da manutenção desse sistema de ensino. Essa autora também defende o pensamento assistencialista quando escreve:

Em se tratando de uma agenda em construção com perspectivas reais de universalização, é louvável e necessário que se comece por aqueles

historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade em função de suas condições concretas de existência, desde que tal pressuposto se consolide como ação afirmativa e como discriminação positiva em seu processo de inserção societária. (Moll, 2012, p. 141)

Nesta prática há uma inversão da função real da escola: o repasse de conhecimentos científicos, que deveria ser prioridade, fica precarizado frente o atendimento de questões básicas assistenciais e compensatórias dos alunos. Logo os índices de aprendizagem continuam aquém do desejado uma vez que a ampliação das atividades da escola provoca o esvaziamento em sua função principal.

Embora a E. T. I. seja vista como uma modalidade inovadora que objetiva minimizar o problema da não universalização e diminuir a repetência escolar, a maioria das administrações, ainda com ajuda do terceiro setor, cumpre basicamente o disposto nos programas oficiais de ampliação da jornada escolar brasileira.

Reiterando a questão das leis que normatizam a Educação de Tempo Integral, o Plano Nacional de Educação - PNE posto em prática no início da década de 2000, entre os objetivos e metas, defende a necessidade de:

Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócioeducativas. (BRASIL, 2001, p. 21)

Os PNEs (Lei nº 10172/01 e Lei 13005/14) estabelecem como meta a ampliação da jornada escolar e dispõem de orientações quanto ao cumprimento dos deveres escolares, atrelado às práticas (extra)curriculares com no mínimo duas refeições ofertadas aos alunos no período em que estejam nos espaços escolares. Porém, anterior à Lei nº 10172/01, o Paraná já ofertava Educação em Tempo Integral em alguns municípios. Talvez a preocupação assistencialista já prevalecia, uma vez que a intenção da escola, ao absorver a ocupação do tempo ocioso da criança/adolescente, era cumprir sua função social.

Percebe-se que a LDB nº 9394/96 instigou, de maneira bastante imprecisa, a discussão sobre Educação em Tempo Integral no âmbito das políticas públicas nas esferas nacional, conseqüentemente, nas estaduais e municipais. Nesta perspectiva, esse

Plano Nacional de Educação para a década 2000-2010, já enfatizava que a escola pode assumir outras responsabilidades, destacando o atendimento às crianças com necessidades sociais. Este documento aponta:

Além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para crianças carentes. Para garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus alunos, faz-se necessário ampliar o atendimento social, sobretudo nos Municípios de menor renda, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar (BRASIL, 2001, p.18).

Assegura-se na meta seis dos PNEs (2001; 2014), “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica”. Dentre as estratégias desses planos, é possível compreender que se objetiva estender progressivamente o programa nacional de ampliação da jornada escolar, com a oferta de educação básica pública em tempo integral, usando atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola e locais onde sejam ofertadas tais atividades, seja igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo.

Diante disso, os estados foram convocados a elaborarem seus Planos Estaduais de Educação – PEE. Destaca-se que o estado do Paraná foi mais audacioso em relação à porcentagem definida em esfera nacional. O PEE aprovado para o decênio 2015-2025 contempla a meta seis que assegura a oferta de Educação Integral em Tempo Integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica, nesse período de vigência.

Para dar conta desta meta, foram elaboradas quatorze estratégias que integram desde reformas ou construção de novos prédios, organização de matérias teórico-metodológicos específicos, articulação com diferentes espaços considerados educativos, inclusão de alunos, formação continuada aos profissionais, uso qualificado do tempo de permanência dos alunos, bem como, convênios e parceira para o desenvolvimento de projetos científicos e/ou educacionais.

Diante do mencionado, acredita-se que a implementação da E.T.I. – Turno Único no Colégio Estadual Industrial, mesmo que de maneira indireta, também contempla parte deste cumprimento de metas. Embora a comunidade tenha desejado

essa implantação, os estudos e relatórios feitos comprovam a ligação do tempo integral com o assistencialismo.

Caminha-se para a ruptura total dessa relação, uma vez que a Educação de Tempo Integral (E.T.I.) é omnilateral e deve ser instituída com esse fim. Conforme discutido no capítulo que segue, o Colégio Estadual Industrial se propôs a implementar a Educação de Tempo Integral (E.T.I.) para todos os alunos, com participação da comunidade escolar, observando as legislações vigentes, buscando aporte em outras realidades que ofertam a E.T.I., no Núcleo Regional de Educação e na Secretaria Estadual de Educação, como gestora da educação estadual ofertada também neste estabelecimento de ensino.

II - A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO COLÉGIO ESTADUAL INDUSTRIAL

Estudos apontam que foi na década de 80, com a abertura política que houve a intensificação de experiências sobre a ampliação de jornada escolar, ou seja, do tempo em horas de permanência na escola por parte dos alunos, mesmo existindo outros tempos importantes nas esferas de ensino. Fundamentando-se em Cavaliere (2007) reafirmamos que Anísio Teixeira, na década de 50, do século passado, se dedicou a escrever e agir em prol da implantação da Educação de Tempo Integral.

Da mesma forma e seguindo esses passos, três décadas depois, Darcy Ribeiro retomou e atualizou a ideia, porém o projeto foi precariamente consolidado. De lá para cá, muitas foram/são as alternativas de implantação de Educação de Tempo Integral nas escolas municipais e/ou estaduais no território brasileiro.

Neste sentido, este segundo capítulo tem a intenção de relatar sobre o projeto de implantação da Educação em Tempo Integral - Turno Único no Colégio Estadual Industrial, explicitando a participação da comunidade escolar nas diferentes etapas do processo, elencando os procedimentos realizados desde a idealização até a efetivação. Para isso será necessário discorrer acerca do processo político-pedagógico de construção do projeto curricular de E.T.I. do Colégio, ressaltando com destaque as Orientações Pedagógicas e Curriculares oficiais que fundamentaram o projeto curricular.

Serão analisados os documentos internos do colégio, exclusivamente o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular que foram reelaborados mediante a intenção da implantação da E.T.I no Colégio Estadual Industrial.

No terceiro tópico desse capítulo, a ênfase será dada ao projeto curricular posto em prática com a efetivação da E.T.I. – Turno Único no Colégio Estadual Industrial, enfatizando o currículo integrado, caracterizando assim o diferencial que a pesquisa propõe.

2.1 Aspectos institucionais do Colégio Estadual Industrial e da implementação da E.T.I.

O Colégio Estadual Industrial é submetido pedagógica e administrativamente ao Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão que, por sua vez, é mantido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED.

Conforme pesquisa na página *on line* da unidade de ensino, a instituição iniciou suas atividades no ano de 1967, como Escola Municipal. Por meio do Decreto Municipal nº. 101/76 teve regulamentado o Ensino de 1ª a 4ª série e em 1979, pelo Decreto nº. 923/79 foi reorganizada e passou a ofertar Ensino de 1ª a 8ª série, correspondente ao Primeiro Grau na época, sob a responsabilidade da administração municipal.

Na década de 90 os anos iniciais do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª series, foram municipalizados, enquanto os anos finais, 5ª a 8ª séries, ficaram sob a responsabilidade da esfera estadual, de acordo com o que assegura a LDB/1996, situação também que foi ocorrida na unidade de ensino.

Consultas em documentos na Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão apontam que, por meio da Resolução nº. 986/91, publicada no Diário Oficial de 04/04/1991, foi criada a Escola Estadual Industrial – Ensino de 1º Grau, com quatro turmas, atendendo um total de oitenta e cinco alunos. A demanda de vagas aumentou e surgiu a necessidade de ampliação da referida escola, por isso, em 1997 implantou-se o Ensino Médio, regulamentado por meio da Resolução nº. 1527/97 de 18/04/1997, reconhecido apenas com a Resolução nº. 3485/99, com data de publicação no Diário Oficial de 01/10/1999.

No ano de 2005 houve a promulgação da Lei nº. 11.114/05, que alterou o artigo sexto da LDB/1996, tratando especificamente do Ensino Fundamental que passou a ser de nove anos. Adequando-se a nova lei, as unidades educacionais, inclusive o Colégio Estadual Industrial, que ofertavam os anos finais, 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, implantaram a partir de 2012 a nova configuração de 6º ao 9º ano.

Desde seu início, são 51 anos enquanto instituição de ensino, atendendo a população do bairro Industrial e das comunidades adjacentes, atingindo também alunos de algumas localidades rurais próximas, que utilizam o transporte escolar público. Em consonância com o PPP do CEI (2017), a comunidade escolar é composta em sua maioria por pequenos empresários, trabalhadores de diferentes áreas e agricultores de nível socioeconômico e cultural mediano. O nível de analfabetismo é baixo, a renda mensal das famílias é igual ou superior a dois salários mínimos, porquanto 80% das famílias têm moradia e veículo próprio.

O Colégio Estadual Industrial fez requerimento para implementar E.T.I. – Turno Único, cumprindo as etapas necessárias para obter a aprovação do processo de solicitação, e a partir de 2017 a E.T.I. passou a ser uma realidade. No Colégio Estadual

Industrial a E.T.I. foi implementada de forma simultânea no início desse ano letivo com matrícula para aproximadamente 500 alunos no Ensino Fundamental – Anos Finais em nove turmas regulares.

No primeiro ano de implementação da E.T.I. o Colégio Estadual Industrial apresentou oscilação em relação ao número de matrículas no início e no final do ano, mostradas na tabela que segue:

TABELA 1 - Agrupamentos dos estudantes no ano de 2017:

Ano/série	Nº turmas	Estudantes	
		Iniciantes	Concluintes
6º	03	94	85
7º	02	62	52
8º	02	52	42
9º	02	35	26

Fonte: SETTI, Valdenice.

Ao observar os dados expressos na tabela, é notável um decréscimo considerável em relação às matrículas iniciais e as que concluíram o ano letivo de 2017. Entre os nonos anos, a porcentagem dos concluintes foi de 26% a menos que os iniciantes. Nos oitavos anos foi de 20% para menos. Nos sétimos foi 16% inferior. Nos sextos anos, o menor índice, atingindo a casa dos 10 %. Entre as causas apresentadas pela direção e pela equipe pedagógica do colégio, são decorrentes de maior carga horária no ambiente escolar, assim como devido ao cronograma das aulas, as questões relacionadas à adaptação à nova organização do tempo escolar e a alimentação ofertada pelo colégio.

Essa nova realidade traz muitas questões para reflexão, afinal o tempo de permanência no ambiente escolar aumentou consideravelmente. Um entrevistado declarou que, no ano de 2017, o colégio viveu muita falta financeira²⁰. Conforme contribuições de Santomé (2001, p. 21-2) ao assumir outras responsabilidades, a educação escolar necessita de mais recursos financeiros. No entanto, as verbas são as

²⁰ O Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – PMDE foi implantado em 1995 e alterado em 1998, passando a se chamar Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. É destinado a realização de repasses regulares de recursos financeiros para as escolas, conforme o número de matrículas. Esses repasses ficam sob a responsabilidade de instância colegiada organizada, na maioria das vezes sendo a Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF, constituída como pessoa jurídica de direito privado, que atua como unidade executora e controla a aplicação dos recursos (ALGEBAILLE, 2000).

mesmas de alguns anos atrás; pouco se acresce no sentido literal da palavra, quando se percebe que o poder de compra de mercado diminui consideravelmente.

Neste sentido, diante da opinião pública, as instituições escolares precisam honrar seus compromissos educativos, uma vez que o Estado parece estar se tornando invisível, e com isso culpá-lo pela administração educativa é no mínimo incoerência.

O CEI teve um pequeno aumento nos valores das verbas repassadas, porém não foi suficiente para a manutenção da E.T.I., até porque, conforme depoimento oral de um entrevistado, o colégio não tem liberdade para comprar o que deseja e necessita. A burocracia é grande, exigem-se três orçamentos completos o que demanda a disponibilidade de tempo para organizar. Assim, “a parte financeira é um quebra-cabeça, porque você não sabe onde vai atender neste mês e deixar de atender no outro [...] damos voltas e voltas para conseguir o que a escola precisa”²¹.

Percebe-se que a autonomia das instituições de ensino ocorre de maneira disfarçada. A administração central de um estabelecimento procura dentro de suas possibilidades gerir o trabalho, muitos desafios surgem e os resultados são lentos ou pouco perceptíveis, logo “exercer a autonomia exige ter condições de trabalho que a tornem possível” (SANTOMÉ, 2001, p. 23).

Conforme defendido na LDB/1996, as instituições de ensino devem exercer progressivos graus de autonomia financeira e pedagógica. Porém, o governo elabora fortes mecanismos de controle, estabelecendo que essa pseudoautonomia seja realizada de acordo com as regras fixadas. É a reprodução social que permeia as ações escolares, ditando as normas de funcionamento. Essa atitude governamental reitera o engessamento pelo qual o sistema de educação está atrelado.

Santomé (2011) ressalta que esse controle está visível inclusive na elaboração e venda dos livros didáticos e outros materiais curriculares. Alguns grupos empresariais recebem autorização dos setores administrativos para realizar a edição desses materiais, logo a organização está a serviço dos ditames do mercado.

A instituição escolar é um complexo organograma, de múltiplas relações, investimentos, democratização e constante mudança, atrelado a uma sociedade ativa, que inclusive faz parte dessa instituição (in)diretamente. Nesse ambiente, teoria e prática se encontram e se relacionam de maneira recíproca, agentes externos e internos se entrelaçam no processo educativo de sujeitos inseridos num contexto maior.

²¹ Sujeito 6. Entrevista realizada em maio, 2018.

Garcia (2001, p. 121) relata que os dirigentes educacionais, mesmo diante de muitos esforços para serem autênticos, pouco conseguem realizar frente ao quadro de desvalorização e descredibilidade da educação como política pública de significado social. Os gastos com publicidade refletem uma imagem positiva da educação, quando na realidade muitas são as carências emergenciais.

A implementação da E.T.I. nas instituições de ensino, inclusive as iniciativas intencionadas pela comunidade escolar, exige do Estado a responsabilidade de manter na prática todas as atividades com as condições necessárias. Mas infelizmente isso não se efetiva na maioria das realidades.

Quando o diretor precisa encontrar parcerias locais para complementar a alimentação escolar, ou mesmo para conseguir fornecer o básico da alimentação diária aos alunos, quando os professores precisam doar horas de trabalho voluntário para reformas e pinturas, quando os colegiados organizam diferentes promoções para a comunidade a fim de angariar recursos financeiros para manutenção de projetos essenciais no colégio, é que se percebe o quão são escassos os recursos e ineficiente é a política pública educacional.

É nesse contexto de problematizações que as instituições de ensino, com suas especificidades, são reconhecidas e demarcam sua estrutura organizacional interna e suas relações externas. No caso do CEI, houve a implementação da Educação em Tempo Integral como necessidade oriunda da comunidade para melhorar os aspectos educativo e escolar.

Essa prática resulta ainda da necessidade legal de cumprir metas, estabelecidas no PNE e PEE, como forma de apresentar números sociais, mesmo que sejam resultados de reprodução e seguimento dos ditames da sociedade moderna capitalista. Conforme Algebaile (2009, p. 148), neste sentido a escola é considerada a partir das relações entre a política educacional e outras políticas setoriais, principalmente a política social, retomando aqui a exemplo o funcionamento dos CIEPS²².

Assim, como os Planos Nacionais e Estaduais de Educação, que na meta 6 asseguram a implementação da E.T.I. como proposta para melhorar os índices da educação pública no país, atendendo prioritariamente alunos em situações de maior vulnerabilidade, contrapondo a meta 2 que estabelece a universalização do Ensino

²²Além de bolsa de estudos, material escolar aos necessitados, a escola foi aberta a outros serviços, “se apresentava como uma via de acesso ao suprimento de uma necessidade (alimentar) e a serviços (odontológico e médico) que, fora da escola não eram oferecidos amplamente pelo estado” (ALGEBAILLE, 2009, p. 188)

Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos, a LDB/'996 assegura a implantação gradativa da E.T.I..

Encontra-se em meta 6 a apresentação de mais de 10 estratégias para atingir seu objetivo proposto e cabe à União e aos Estados proporcionarem esse cumprimento, de acordo com a data limite que é o final da vigência dos referidos planos. Diante disso, as unidades que demonstram interesse e cumprem a burocracia exigida estão sendo contempladas com a aprovação da E.T.I.

Na prática, a E.T.I. exige muito da direção, equipe pedagógica, docentes, enfim de toda comunidade escolar que é base de sustentação desse projeto amplo. A partir deste, acredita-se estar inserindo o colégio num processo de efetivo desenvolvimento local e de outras esferas, parte dessas exigências serão explicadas no tópico que segue.

2.2 Processo político-pedagógico de construção do projeto de E.T.I. – Turno Único do CEI

Diante da necessidade de entendimento sobre o processo político-pedagógico que envolveu a elaboração e implementação do projeto curricular da E.T.I. – Turno Único do Colégio Estadual Industrial, é de suma importância discutir a forma com que esse processo foi se desenvolvendo e destacar que os desafios educacionais apontam para a preocupação com a construção ou (re)elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico – PPP, incluídas a Proposta Pedagógica Curricular – PPC e o Regimento Escolar.

A instituição de ensino deve estar atenta às especificidades da comunidade na qual está inserida. Conforme registrado no PPP (2017), a equipe do colégio elaborou e aplicou uma pesquisa com alunos, professores, funcionários e pais objetivando ter uma visão sistematizada e das expectativas desses sujeitos em relação ao trabalho que é realizado no colégio.

Os dados tabulados pela equipe pedagógica apresentaram que os discentes acreditam e defendem a instituição de ensino; destacam a qualificação dos professores; a localização do prédio; a atenção e o tratamento dos funcionários em geral e almejam uma aprendizagem significativa. Ressaltam alguns problemas de infraestrutura; excesso de alunos por salas; falta de um espaço coberto e algumas reformas pertinentes; ainda relatam a necessidade de maior entrosamento da família com a escola; cumprimento das

regras por todos e respeito mútuo na entidade. Os alunos evidenciaram a necessidade do envolvimento da família com a escola no processo da formação integral. Entre eles é explícito o conhecimento de que alguns se esforçam mais que os outros e que alguns apresentam maiores dificuldades na aquisição dos conteúdos ensinados.

Em relação às respostas apresentadas pelos pais, ficou evidente que a maioria desses percebe o colégio com o papel de ensinar e cabe aos professores, com o conhecimento necessário, auxiliar nesta tarefa, enquanto que os alunos possuem a responsabilidade de estudar e a família de dar suporte para esta formação.

Este documento revela que um considerável número de pais ainda delega à escola e seus representantes o real dever de tutelar seus filhos, pois justificam dificuldades de acompanhar a educação escolar dos mesmos por falta de escolarização adequada e/ou por trabalharem o “dia todo”, ainda de acordo com a pesquisa dizem esses pais que tentam “colaborar” entrando em contato com a equipe pedagógica da escola e cobrando do filho suas responsabilidades. Infelizmente as respostas da pesquisa apontam que algumas famílias concedem à escola a função de minimizar problemas de indisciplina, comportamentos inadequados gerados por desigualdades sociais, entre outras.

Percebe-se a necessidade de encurtar as distâncias entre a família e a escola e ambas devem fazer sua parte no cumprimento de seus papéis essenciais. A instituição precisa abrir as portas para a comunidade em todos os momentos, a cultura do povo tem de ter espaço. As famílias precisam compreender-se como pertencentes a esse ambiente. A comunidade participa da vida escolar dos alunos quando solicitada, embora como em outras realidades, alguns pais omitem seu papel na formação do filho, delegando somente à escola tal responsabilidade.

Ferreira (2007) explicita que cabe a gestão escolar à qualidade da educação, integrando o desenvolvimento, a organização e o exercício do trabalho realizado, propiciando espaços significativos para mudanças, participação e criatividade dos sujeitos inseridos nesses ambientes, constituindo, assim, a autonomia escolar. Cada realidade precisa ser interpretada para que responda aos anseios desejados.

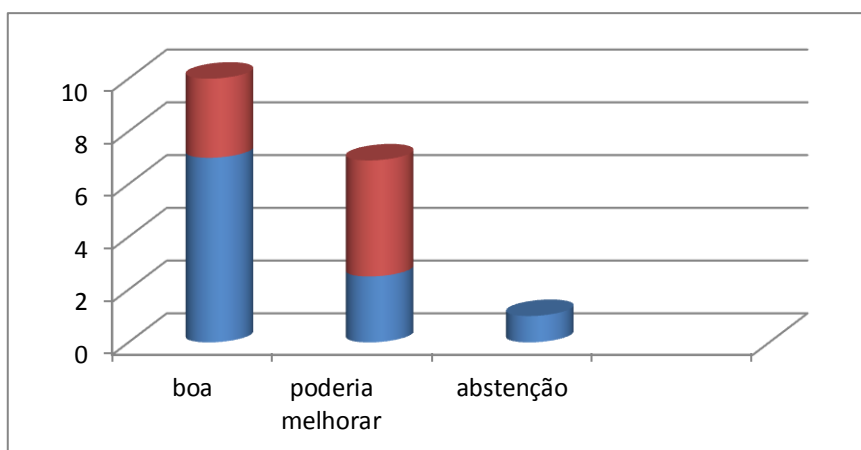
A gestão democrática da educação concretiza-se na prática, quando se tomam decisões sobre [...] os ambientes de aprendizagem, os recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, os modos e os procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. (FERREIRA, 2007, p. 172)

Qualquer tomada de decisão resulta de um processo que envolve divergentes pensamentos e diferentes momentos, sempre com a preocupação de contemplar a maioria dos envolvidos. As decisões se transformam em plano de ação sintetizado, por isso o coletivo deve participar do processo todo. Por estar inserido nesse contexto social, o CEI responde por ações que “mesmo apresentando implicações educativas, são irreduzíveis ao processo educativo escolar, em sentido estrito, e mesmo à função de educar, em sentido mais amplo” (ALGEBAILLE, 2009, p.41).

É necessário entender que o escolar e o educativo se entrelaçam e organizam o cotidiano das instituições de ensino, principalmente quando da oferta de E.T.I., pois questões vistas como secundárias recebem sentido significativo e contribuem para o processo educativo. Algebaile (2009, p. 42) apresenta significado convincente sobre esses dois termos. No campo educativo, a autora relata estar as atividades mais relacionadas aos atos de ensino e aprendizagem, no sentido estrito, com planejamento de ações e práticas orientadas que apresentam intenções e potencialidades para produzir fins educacionais. Enquanto que o campo escolar concerne algo mais complexo, tendo o educativo como elemento forte, mas compreende outros elementos considerados importantes para o processo como a utilização do aparato institucional escolar para a implantação de um programa assistencial.

É de grande significado refletir sobre a intenção da escola ao querer e oportunizar que a família seja partícipe do processo escolar de seu filho. Durante o trabalho de campo, foram entrevistados dez profissionais que responderam questionamento a respeito desse assunto. As respostas estão expressas no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Participação dos pais na realidade escolar



Fonte: SETTI, Valdenice.

O gráfico revela que 30% dos entrevistados afirmam que a família tem uma boa relação com a escola, é participativa e entende que o aluno permanecendo o dia todo no espaço escolar será agregado de conhecimentos importantes. Disseram que, ao solicitarem a presença dos pais, estes comparecem e ainda ressaltam que, devido a essa disponibilidade das famílias, o colégio poderia organizar momentos de formações com esses pais, tamanha a preocupação desses com a realidade escolar. Um entrevistado não quis responder essa pergunta e 70% dos pesquisados relataram que a família deveria ser mais presente para que os resultados de aprendizagens e (in)disciplinas fossem mais satisfatórios.

Alguns profissionais nos depoimentos alegaram que, muitos pais estão mais preocupados com o bem estar dos filhos do que realmente com a formação escolar, alegando que dependem da escola para trabalharem tranquilos. Finalizam a questão dizendo que precisa ter um envolvimento maior dos pais e que várias vezes ligam para os responsáveis, estes não atendem e nem mesmo vêm até a escola para saber da situação escolar do filho, ratificam que não é recente este problema e não é realidade apenas do Colégio Estadual Industrial.

Neste sentido, Grochoska (2012) revela que a integração escola e família é determinante para o processo educativo e reflete nas decisões de caráter pedagógico, administrativo e financeiro. Baseando-se na gestão democrática, os espaços colegiados garantem, por si só, a participação dos pais na composição e na atuação desses órgãos. Os pais, enquanto família de alunos, pertencente à comunidade com especificidades, identidades e sujeitos próprios que almejam continuar o constante processo de melhorias, são coopartícipes do processo educacional.

As respostas apontadas pelos docentes e registradas no PPP (2017) anunciam angústias e preocupações diante da realidade escolar, pois muitas são as dificuldades neste campo. Alguns professores relatam que o trabalho do coletivo promove uma formação mais humana, assunto mais detalhado nas páginas seguintes. O conhecimento diagnóstico dos discentes faz com que o professor perceba o nível de cada aluno e o auxilie na superação das dificuldades, mediante o planejamento e estratégias metodológicas.

As questões postas refletem a realidade escolar da comunidade do Colégio Estadual Industrial, uma vez que as indagações foram respondidas e analisadas por pessoas que fazem parte da rotina escolar, direta e indiretamente. Sujeitos dotados de

particularidades ajudando na construção de uma identidade única para o colégio, que permeia entre os desafios e as perspectivas da efetivação de uma educação de qualidade.

Ainda sobre a comunidade escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2017 do Colégio Estadual Industrial, mantém ativo a função da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) com estatuto próprio registrado, que realiza trabalho de acompanhamento junto à direção e promove ações/eventos para angariar fundos em benefício dos projetos escolares. Destaca que o quesito participação dos pais fica aquém do desejado, devido ao trabalho dos pais, mas sempre quando solicitada a APMF se faz presente.

Como outro órgão de colegiado organizado no CEI tem o Grêmio Estudantil, representatividade discente que envolve diretamente os alunos, dando a esses, participação nas decisões coletivas e inerentes. É um espaço de fortalecimento e oportunidades de lideranças se manifestarem, ajudando na resolução de conflitos, apresentando sugestões em benefício do processo pedagógico e do trabalho escolar como um todo, inclusive atividades festivas, culturais, sociais e políticas.

Destaca-se ainda a atuação do Conselho Escolar dentro da instituição de ensino, composto por lideranças da comunidade. Este colegiado participa de formações organizadas pela SEED, presenciais e/ou *on line* e, infelizmente também tem presença restrita no espaço escolar devido as funções pessoais de cada membro. O Conselho Escolar é:

De natureza consultiva, deliberativa e fiscal e tem como objetivos a organização, o funcionamento e o relacionamento com a comunidade, sendo sua a atribuição de acompanhar o desenvolvimento do projeto pedagógico executado pela escola. (PPP, 2017, p. 15-6)

A existência e atuação desses órgãos colegiados tem respaldo em leis como LDB/96 nos artigos 3º, 13, 14, na própria CF no Art. 206 e ainda no Plano Nacional de Educação - PNE/2001 nos itens referentes a gestão democrática da educação escolar. Nos espaços escolares, são instrumentos que fomentam o processo escolar, ajudando na democratização e na construção da cidadania.

Apesar do PPP ser um documento oficial, que deveria ser construído pelo coletivo, existem as indicações passo a passo para sua (re)elaboração, logo não apresenta a autonomia desejada, nem abertura para consulta de todos os profissionais da escola. Este instrumento contempla questões detalhadas referentes ao marco situacional,

conceitual e operacional representando de maneira sistematizada o trabalho a ser desenvolvido na comunidade escolar na qual se encontra inserido.

Vale destacar que a implementação da Educação em Tempo Integral do Colégio Estadual Industrial, objeto de estudo da referida pesquisa, assemelha-se com o sistema educacional que deveria ter sido implantado nos CIEPs, exclusivamente no que tange a integralidade curricular, embora nestes a experiência tenha apresentado resultado muito aquém do almejado.

Na construção coletiva do PPP, pelo colegiado da instituição escolar, tem-se claro que a implantação da Educação em Tempo Integral compreende a necessidade de melhorar a evasão e a aprendizagem apresentada então pelo estabelecimento de ensino. Entre os envolvidos, cita o Conselho Escolar, A APMF, o Grêmio Estudantil, enfim toda comunidade escolar por meio de palestras, oficinas pedagógicas e reuniões. Esta ação está condizente com o Artigo 14 da LDB (BRASIL, 1996) que assegura a participação coletiva dos profissionais e de toda comunidade escolar no processo de elaboração do PPP das escolas.

A Proposta Político Pedagógica (PPP),²³ se refere a uma sistematização do processo do trabalho pedagógico e administrativo das unidades de ensino, sempre em constante revisão, visto a dinamicidade do contexto escolar. O PPP tem a intenção de refletir constantemente acerca de alternativas viáveis para a melhoria do processo educativo, afinal sua implantação tem intencionalidade constitutiva, Veiga (2002). Trata-se de um documento teórico-metodológico, para ser construído democraticamente, e que ampara a ação educativa em relação ao processo social e cultural. O Projeto Político Pedagógico é o referencial das instituições de ensino e está assegurado na LDB 9394/96 e conseqüentemente, é citado nas demais normatizações oficiais referentes à educação, posteriores a promulgação desta Lei.

Veiga (2002) afirma que este documento deve ser organizado a partir de uma ampla discussão entre os envolvidos no processo educacional para ser legitimado e que deve refletir a realidade da escola. Sua construção propicia a vivência democrática e o exercício da cidadania. É por meio da prática do PPP que as unidades de ensino

²³ Na LDB nº 9394/96, artigos 13 e 14 essas terminologias são encontradas como sinônimas (BRASIL, 1996). Doravante, será utilizado Projeto Político-Pedagógico – PPP, como assim vem ocorrendo também no Colégio Estadual Industrial. Por outro lado, Veiga (2002) esclarece sua preferência pelo termo Projeto, em detrimento do termo Proposta, por entender que projeto está relacionado ao processo de ensino e sugere continuidade.

garantem sua autonomia, se avaliam, se compreendem e se definem enquanto instituições singulares.

Entender sobre a função do PPP numa instituição de ensino vai além de considerá-lo como documento capaz de direcionar o processo educativo. Nele estão delineados o trabalho pedagógico, as orientações metodológicas e curriculares, o perfil dos alunos e professores, o processo de gestão e de avaliação, assim como concepções básicas inerentes à educação escolar, mais que o norte, ele assegura o rumo e a direção que o trabalho pedagógico deve seguir. Não é aconselhável analisar separadamente as questões que estão na relação do político e do pedagógico, já que “pode parecer complicado”, pois “trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola” (VEIGA, 2002 p. 13).

Vasconcellos (1999) defende que o PPP é um instrumento que contempla as teorias e metodologias, com vistas a compreender e trabalhar a dinamicidade da realidade escolar. Deve servir de base para o desenvolvimento das atividades escolares e por isso precisa ser construído de forma reflexiva e participativa por toda comunidade escolar.

Nesse sentido, reitera-se que este é o documento que embasa todas as etapas do processo educativo que acontecem nos ambientes escolares, por isso deve estar em consonância com as leis nacionais e estaduais, voltadas à educação e ser elaborado pela comunidade escolar, uma vez que:

Participar da construção de um projeto educacional dessa magnitude requer dos atores que participam dessas instâncias a organização de situações de debate e de estudos que permitam a todos os segmentos da comunidade escolar avançar na compreensão das vinculações do fazer pedagógico com as demais práticas sociais. (AGUIAR, 2007, p. 153)

Sendo assim, o PPP estimula práticas coletivas, experiências inovadoras e interfere diretamente na transformação social; suas ações basilares estão voltadas a um projeto social maior que corresponde ao desenvolvimento da sociedade.

As unidades escolares elaboram seus PPPs tendo por base orientações advindas das instâncias mantenedoras e participam de formação específica para este fim. Diante disso, ao consultar o PPP do Colégio Estadual Industrial, percebe-se que está referendado na LDB e em outros atos normativos como leis, portarias, decretos e orientações estaduais.

Destaca-se as Orientações para a implementação da E.T.I. em Turno Único, expedido pelo governo estadual do Paraná em 2012, considerado documento referência, que especifica os procedimentos necessários para a ampliação da jornada escolar nas instituições estaduais de ensino e enfatiza que a formulação de uma proposta de E.T.I. está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersetoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os envolvidos como convivência social, saúde, esporte e, a inclusão digital.

Para o colegiado da instituição, a Educação Integral deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões humanas e se constitui num projeto coletivo entre todos os integrantes da comunidade escolar. Ela deve ser ofertada também em tempo integral para cumprir de forma mais efetiva essa intencionalidade. Este mesmo coletivo de profissionais define, em seu PPP, E.T.I. como:

Configura-se como política que assume a perspectiva de universalizar o acesso de todos à educação básica no país, democratizando-a, como resposta aos baixos índices de desenvolvimento humano e educacional, tendo em vista as constantes reivindicações de entidades organizacionais que defendem os direitos básicos da educação [...] requer de seus gestores planejamento, investimentos e atos prévios dos órgãos do sistema para sua execução [...] que não seja apenas um tempo aumentado, mas que as atividades pedagógicas desenvolvidas realmente estejam postas para melhorar o interesse, o prazer e a efetiva aprendizagem do educando para o exercício da cidadania. (PPP, 2017, p. 41-2)

O conceito acima de E.T.I., elaborado pelo Colégio, frisa o entendimento de que ampliar a jornada escolar do aluno está intrinsecamente relacionado a propiciar aulas mais atrativas, visando obter mais interesse por parte desses e conseqüentemente melhorar a aprendizagem e a atuação cidadã dos alunos.

Ferreira (2007) especifica que o Projeto Político Pedagógico(PPP) parte de uma construção inicial coletiva, vai sendo elaborado em todos os momentos em que a prática se efetiva e quando a teoria é colocada em ação, fazendo com que os sujeitos repensem o processo de formação humana realizado na instituição de ensino, do qual a responsabilidade é da gestão da educação. É preciso compreender que o profissional da educação tem, em cerne de sua profissão, o compromisso da gestão em sala de aula, na sua atuação como docente, na execução de seu planejamento, na direção que confere ao

trabalho educativo pautado nos princípios presentes no Projeto Político Pedagógico, que na maioria das vezes se refere a valores, conhecimento e conteúdos humanos.

Para Ferreira (2007), a gestão democrática é uma organização coletiva da educação, da escola, do ensino e da vida que se efetiva na prática no cumprimento real do que está registrado no PPP das escolas, pensado pelo grupo de envolvidos.

Gerir a educação é uma grande responsabilidade, além de o docente gestar seu trabalho, a administração da unidade de ensino está sob a responsabilidade de um gestor que de forma democrática deve conduzir o trabalho. Este assunto está explícito no PPP do Colégio Estadual Industrial, assegurando que “na gestão democrática, somos todos chamados a pensar, avaliar, e agir coletivamente, pois é um aprendizado, demandando tempo, atenção e trabalho” (PPP, 2017, p. 37).

Nesse viés da participação, Libâneo (2008) assegura que, se o PPP for elaborado pelo coletivo, existe a construção de objetivos que geram ações com princípios e diretrizes sólidas e o comprometimento por parte dos envolvidos é visível na rotina escolar. Neste sentido, o PPP propõe contemplar objetivos condizentes com o projeto de E.T.I. – Turno Único a ser implantado no Colégio Estadual Industrial, como observa-se:

Potencializar o desenvolvimento das habilidades: cognitiva, afetiva, intelectual, social e cultural, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais significativa; Garantir aos adolescentes seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral primando pelo exercício da cidadania e a formação de um cidadão íntegro; Melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem no Colégio Estadual Industrial – EFM, através da oferta de um currículo mais rico que possa desenvolver as habilidades, valores, ideias e postura dos alunos; Reduzir o máximo possível, a níveis mínimos, o índice de retenção, evasão escolar e distorção idade/série. (PPP, 2017, p. 55)

Esses objetivos têm a intenção de favorecer o desenvolvimento integral dos alunos, com vistas a melhor atuação como cidadãos, partícipes do processo da transformação social. Pretendem contribuir com o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação e da afirmação de valores e princípios democráticos aos integrantes da comunidade escolar.

Sobre essa questão, Aguiar (2007, p. 153) relata que a escola, situada em determinado espaço, desempenha papel fundamental em seu entorno, contribui para o exercício coletivo da cidadania e constitui-se num ambiente organizado para o efetivo exercício da função social da educação escolar a partir de ações coletivas. Deve, no entanto, buscar “formas de incentivar a participação de todos os segmentos envolvidos

no processo educativo, de modo a assegurar sua adesão e comprometimento com os ideais de renovação democrática”.

Conforme depoimentos, obtidos através da equipe pedagógica, foi enviado aos pais questionário solicitando informações importantes para agregar ao marco situacional da PPP e, um grupo de docentes fez a compilação de dados. Houve um cronograma para a realização de assembleias por turma de alunos com explicações básicas sobre a possível implementação da E.T.I. – Turno Único, como também, foram sanados questionamentos e registradas ideias, dos próprios alunos, de sugestões para possíveis componentes curriculares a serem ministrados.

O Colégio organizou, ainda, as assembleias aos responsáveis para expor o assunto, coletar ideias e ponderações importantes, com o objetivo de assegurar a participação da comunidade escolar e local, na gestão democrática da instituição de ensino. Ao ser posta em votação, a proposta de implementação da E.T.I. foi aprovada com praticamente cem por cento dos votos. Opiniões colhidas nas assembleias, tanto de pais quanto de alunos, foram levadas em consideração no momento da reconstrução do PPP, uma vez que todos os sujeitos devem participar do processo, inclusive os colegiados representados pela APMF, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil. A cópia da ata de reunião/assembleia com a comunidade e listagem expressa com nomes e assinaturas dos pais/responsáveis pelos alunos matriculados na E.T.I., que estivessem presentes na votação, também foi enviada à SEED como requisito para a solicitação da implementação da E.T.I. – Turno Único.

A partir das entrevistas²⁴ foram levantados alguns dados relevantes quanto à iniciativa de implementação da jornada de tempo integral no Colégio Estadual Industrial. Um dos entrevistados relatou que a ideia surgiu de conversas informais entre os docentes, nos corredores e intervalos na própria escola. Mencionaram que a Escola Municipal São Cristóvão estava usando há mais de duas décadas, de maneira compartilhada, parte do espaço físico pertencente ao Estado e que na metade do ano de 2016 mudou-se para sua sede própria. O prédio ficaria ocioso e poderiam elaborar um projeto para fazer melhor uso do espaço. Depois de algumas reflexões, um grupo de professores foi conversar com a direção e equipe pedagógica do colégio. Após a ideia

²⁴ Entrevistas concedidas por Profissionais da Escola. [mar. 2018]. Entrevistadora: Valdenice Maria da Silva Setti. Francisco Beltrão, 2018. 10 arquivos .mp3 (360 min.). As questões das entrevistas na íntegra encontram-se transcritas no Apêndice desta dissertação, como textos narrativos e os sujeitos não terão seus nomes revelados, conforme combinado no termo de consentimento, serão identificados com número de 01 a 10.

ter sido explanada, a diretora Fabiana Pramio entrou em contato com o NRE para obter informações sobre a possível implementação da E.T.I. – Turno Único e entender como seria feito o processo para a efetivação.

Em seguida, foi organizado um cronograma para estudos, de iniciativa dos próprios docentes interessados em adquirir conhecimento sobre a E.T.I. – Turno Único. Além dos materiais que o colégio dispunha sobre o assunto, o NRE enviou outros documentos, textos e endereços eletrônicos para servirem de base ao grupo de estudos.

Diante disso o coletivo do Colégio Estadual Industrial, iniciou o trabalho para a implantação, seguindo os passos conforme determinação da SEED. “Foi um trabalho paralelo, as leituras no grupo de estudo e o contato com os colégios que já trabalham com a Educação de Tempo Integral”, mencionou um entrevistado. “Os diretores do Colégio Rocha Pombo (Capanema/PR) e do Antonio Schiebel (Santo Antonio do Sudoeste/PR) foram bem receptivos, ambas as unidades trabalham desde 2013 com Educação de Tempo Integral”, enfatiza a docente²⁵. Uma equipe do Colégio Estadual Industrial, composta pela equipe pedagógica, diretora e três professores, realizou visitas para conhecer na prática parte do funcionamento da E.T.I. nesses dois colégios.

Além disso, a equipe visitada do Colégio Estadual Rocha Pombo, no município de Capanema, colocando-se à disposição, veio até o Colégio Estadual Industrial para conversar com os demais funcionários. A partir da palestra proferida, em consonância com o que asseguravam nas entrevistas, os presentes compreendiam que, a partir da vivência diária da E.T.I., diante dos desafios postos com a prática, o projeto se efetivaria, os percalços diminuiriam e os resultados começariam aparecer.

Conforme informações obtidas pelas entrevistas com a diretora e a equipe pedagógica do colégio, o processo de implementação durou aproximadamente dois anos. Os professores sentiram a necessidade de formação, porque a E.T.I. era novidade para todos. “Nos organizamos e sabemos que precisamos estar aprendendo o tempo todo, porque a teoria é importante quando aplicada na prática”, menciona outra entrevistada em seu depoimento²⁶. “Foram muitas horas dedicadas a estudos, leituras, discussões, planejamentos, visitas, conversas, palestras, assembleias de pais e de turmas sobre o projeto da Educação de Tempo Integral”, finaliza a mesma professora. Sendo

²⁵ Entrevista 06, realizada em 02/05/2018.

²⁶ Entrevista 07, realizada em 03/05/2018

assim, torna-se evidente a necessidade da formação continuada para os sujeitos que fazem parte do processo educacional²⁷.

A formação continuada tem o intuito de refletir as ações e enriquecer os conhecimentos enquanto profissionais. Além desses encontros, os profissionais terão formação ofertada pela SEED, por meio do NRE, sendo palestras, encontro por disciplinas, e poderão por iniciativa própria participar de cursos, congressos, seminários, especializações, mestrado, Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, entre outros. O colégio ainda conta com um acervo bibliográfico considerável com a finalidade de aprimorar o conhecimento dos profissionais de ensino.

Retornando à questão dos documentos necessários para a implementação da E.T.I. – Turno Único, os quais o Colégio Estadual Industrial teve que enviar à Secretaria Estadual de Educação, além da (re)elaboração do PPP, da PPC e do Regimento Escolar, que deveriam contemplar o novo curso que seria implantado, foi necessário providenciar uma lista de exigências. Dentre essas, um ofício de solicitação de análise, um parecer técnico sobre o processo para implementar a oferta de E.T.I. – Turno Único e um relatório para seu funcionamento.

Este relatório contemplou informações objetivas sobre o referido projeto de E.T.I. – Turno Único, com especificações do horário do desenvolvimento das atividades, respeitando o mínimo de horas garantidas na LDB para o ano letivo de duzentos dias, contemplando nomenclatura de regime em tempo integral. Ainda conteve a garantia escrita de que o número de matrículas não poderia ser inferior ao que o colégio já estava atendendo, ou seja, o número de vagas ofertadas não poderia sofrer alteração negativa.

O colégio elaborou uma justificativa da necessidade do curso com fundamentação teórica, correlacionando de maneira explícita os motivos para a implementação da E.T.I. Ainda foi registrado uma organização para cada disciplina, com objetivos claros, com lista de conteúdos, fundamentados, estabelecendo a relação da Base Nacional Comum com a Parte Diversificada, elencando na matriz curricular todas as disciplinas ofertadas. Explicitaram-se nesse processo, as formas de avaliação

²⁷ No que tange a legislação, a formação continuada está assegurada na LDB 9394/96, no Artigo 62, parágrafo único: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 2017, p. 43, edição atualizada). O PPP do Colégio Estadual Industrial (2017, p. 59) estabelece que a formação continuada se dará a partir de reuniões pedagógicas contempladas nos calendários escolar com garantia mínima de três encontros durante o ano letivo, com assuntos de relevância à educação e à realidade escolar.

educacional adotada pelos docentes para aferição de conhecimentos de cada disciplina, assim como a habilitação dos docentes para atuação profissional, em consonância com a LDB²⁸.

O processo ainda exigiu que toda a documentação escolar registrasse o novo projeto, a carga horária e o aproveitamento obtido pelo aluno, descrição objetiva dos recursos físicos e materiais condizentes com a necessidade exigida para o desenvolvimento das ações pedagógicas previstas no PPP.

De acordo com esse relatório, o Regimento Escolar deveria estar aprovado, ter explícito a forma de organização do ensino, procedimentos, atribuições, direitos e deveres dos alunos, conter a relação entre professores, administradores, pais e alunos no cumprimento da PPP do curso ofertado pela instituição de ensino, no regime de Tempo Integral.

Coube ao NRE, à incumbência de emitir o parecer favorável sobre a possibilidade do Colégio Estadual Industrial ter plenas condições de implantar o aumento do tempo de permanência escolar dos alunos. Parecer este que também integrou a lista de documentos oficiais enviada à SEED. Para isso, durante o processo de implementação, o Colégio foi visitado algumas vezes por uma comissão nomeada pelo chefe do NRE. Os profissionais nomeados fizeram visitas técnicas, analisando as condições gerais do espaço físico. Essa comissão também tinha a responsabilidade de lembrar sobre o cumprimento das exigências e datas necessárias para a aprovação da solicitação.

Ainda, o NRE auxiliou na organização de palestras com a comunidade escolar, forneceu materiais para estudo e discussão sobre o tema; elaborou reuniões em conjunto com a direção, equipe pedagógica e professores, para o repasse de orientações sobre a importância, as especificidades e os objetivos da E.T.I.; mencionou as outras unidades educacionais, nos municípios vizinhos a Francisco Beltrão e pertencentes ao mesmo NRE, que já trabalhavam com a E.T.I. – Turno Único e agendou as visitas aos colégios de interesse da equipe gestora do CEI.

Conforme os depoimentos dos profissionais entrevistados do Colégio, houve posições diversas quanto ao acompanhamento do processo de implementação da E.T.I.

²⁸ Vide Artigo 62 da LDB 9394/1996: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 10/07/2018

– Turno Único no Colégio Estadual Industrial pelo NRE de Francisco Beltrão, responsável direto pelas unidades estaduais de educação que o compõe. Sabe-se, portanto, que ao tomar ciência da intenção do colégio, sobre a implementação da jornada de tempo ampliado, o NRE disponibilizou orientações e o Documento Referencial (SEED, 2012) para a implementação da E.T.I. – Turno Único, informando os trâmites legais para que o colégio solicitasse a implementação à SEED, de maneira oficial.

Devido à rotatividade de profissionais, alguns dos professores que atuam na E.T.I. – Turno Único no Colégio Estadual Industrial, relataram que não estiveram presentes no período de implementação, mas que informalmente tomaram ciência dos trâmites e da participação de colegas nas diferentes etapas do processo. Dos dez profissionais entrevistados, quatro afirmaram não ter conhecimento da participação direta do NRE durante o processo de implementação. Outros três profissionais falaram que não houve a participação deste órgão, dois confirmaram a colaboração em todos os momentos do processo e um relatou não ter conhecimento para responder a questão.

Com essas informações, percebe-se que o contato e as ações do NRE foram de maneira indireta com os docentes e direta com a direção e equipe pedagógica. Professores que atualmente integram a pasta responsável pela E.T.I. no NRE relataram que na época da implementação no Colégio Estadual Industrial, a equipe pedagógica e administrativa do NRE passava por alterações consideráveis e por isso o Colégio buscou suporte para a organização do processo de implementação diretamente com a SEED em Curitiba.

Para atender a finalidade do processo de implementação da E.T.I. – Turno Único, o Colégio Estadual Industrial enviou toda documentação exigida à SEED. Em consonância com os depoimentos, este fato ocorreu em meados do ano de 2016. Todavia, aproximadamente em setembro de 2016 o Colégio recebeu resposta negativa.

Não obstante, a primeira resposta frustrou as expectativas da comunidade escolar. Afinal, ofertar a E.T.I. era um anseio coletivo. O grupo planejou e defendia a implementação do novo projeto, a comunidade estava preparada para que, nos últimos meses de 2016, o tempo fosse dedicado à organização de horários, espaços e materiais pertinentes.

O coletivo escolar, decepcionado com o pedido negado, resolveu arquivar e retomar no ano seguinte, após rever todo o projeto documental. Contudo, em meados do mês de dezembro deste mesmo ano, a direção do Colégio recebeu o comunicado que o

processo de implementação havia sido revisto e estava aprovado. Sem maiores explicações por parte dos órgãos gestores do Estado, as atividades da E.T.I. deveriam iniciar junto com o ano letivo de 2017. Nesta época, o ano letivo estava prestes a ser concluído, havia falta de professores devido à rescisão contratual e atestados ou licenças, assim como a documentação burocrática de encerramento do ano precisava ser preenchida, conforme depoimento da equipe pedagógica da escola.

No entanto, mediante a aprovação repentina do projeto de implementação, um entrevistado²⁹ fez a seguinte observação: “Essa forma atropelada de iniciar as atividades [...] o ano letivo estava acabando, havia contratos encerrados, falta de professores [...] tivemos que nos organizar rápido e isso pode ter sido responsável pelo início turbulento que tivemos”. Outra entrevistada³⁰ fez o seguinte relato: “Mandamos o pedido pra Curitiba e a princípio, negaram [...]. Daí [...] no final do ano disseram sim, estava aprovado e nós poderíamos ofertar a escola integral, só que nós já estávamos de recesso”.

Essa relação entre instituições de ensino e órgãos da gestão educacional parece refletir questões de rupturas na implementação de projetos educacionais. Tem-se a impressão que a prioridade não é a efetivação de políticas públicas que asseguram a continuidade ou mesmo a melhoria do trabalho a ser realizado na área educacional, o que pode infelizmente levar a não qualidade da efetivação desses projetos. Galera (2004) destaca que, por vezes, uma política pública pode estar relacionada a demandas sociais e em outras vezes relacionadas a opções político-partidárias da gestão governamental, envolvendo diretamente muitos segmentos sociais. Portanto, cabe atenção de que modo tais opções afetam, mesmo que indiretamente, um processo de construção, no caso a implementação da E.T.I. – Turno Único no Colégio Estadual Industrial.

Boa parte dos entrevistados³¹ que estavam trabalhando no colégio no ano de 2017 afirmou ter participado com afinco das discussões da (re)elaboração do PPP. Porém, ressaltaram que a participação foi principalmente e, quase que exclusivamente, em relação à disciplina que cada um atuava. A minoria dos entrevistados³² alegou não ter colaborado, ou que, devido ao afastamento por licença, não participou com assiduidade, mas esteve envolvida indiretamente com a reelaboração. De maneira geral,

²⁹ Entrevista 08, realizada em 17/05/2018.

³⁰ Entrevista 03, realizada em 17/04/2018.

³¹ Totalizando seis dos dez entrevistados.

³² Totalizando dois dos dez entrevistados.

baseando-se nos depoimentos obtidos, foram realizadas reflexões por área de atuação, tendo como base à antiga PPP que norteava o trabalho do Ensino Fundamental de tempo parcial.

Algumas respostas apontam que houve momento em coletividade, principalmente com a colaboração dos professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério por conhecerem mais a realidade escolar. Acrescentaram-se os objetivos e fundamentos sobre a educação integral, e desse modo os encontros para estudo foram de grande valia, pois forneceram subsídios teóricos importantes. Vale destacar que houve apontamentos para a necessidade de uma atuação formal e efetiva dos envolvidos no processo educacional.

Bordignon e Gracindo (2001) destacam a necessidade dos momentos coletivos para a elaboração do PPP, pois a prática social fundamentada na nova concepção de educação coloca o poder distante de níveis hierárquicos, mas sim em esferas diferentes de responsabilidade, o que assegura a todos os sujeitos que, ao mesmo tempo são iguais e diferentes, conviverem sem dominação e subserviência. O papel do gestor não é diminuído quando este adquire uma postura democrática, ao contrário, é fortalecido, uma vez que:

As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos. (BORDIGNON e GRACINDO, 2001, p. 152)

Bordignon e Gracindo (2001, p. 155) discutem sobre a autonomia escolar, destacando que as instituições de ensino atuam para a formação humana, procurando desenvolver seres autônomos, únicos e distintos uns dos outros e com “equidade que retrata a busca da inclusão social (política, econômica e cultural) de todos os cidadãos”.³³ Assim, as instituições de ensino, por via de regra, são sistemas de ação coletiva onde os sujeitos ensinam e aprendem de maneira simultânea. Ao mesmo tempo, são compostas por dimensões coletivas e individuais. Convém ressaltar, conforme Canário (2006, p. 66) que:

³³ Ainda em relação à autonomia, a LDB (1996), em seu Artigo 15, garante autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, tendo por base as normas gerais de direito financeiro público.

O que torna pertinente que o funcionamento da escola, entendida como uma organização de trabalho, possa ser “lido” como um processo de aprendizagem coletiva e a escola considerada como uma organização “aprendente” é o fato de as práticas profissionais e os modos de interação entre profissionais serem “emergentes” dos contextos de ação coletiva.

Enfim, compreende-se que o processo político-pedagógico de construção do projeto curricular de E.T.I. do Colégio Estadual Industrial exigiu muito dos envolvidos. Houve a necessidade de disponibilidade de tempo para estudos, discussões, elaboração de documentos, persistência, rupturas de paradigmas, compreensão de que a teoria complementa a prática e vice-versa. Nesse sentido, todo o trabalho parece ter sido iniciado, não da forma com que o colégio desejava, mas da forma que a mantenedora estadual supôs ser melhor. Parece que ditames verticais continuam prevalecendo na prática, muito embora no papel o discurso seja da horizontalidade.

2.3 Orientações pedagógicas e curriculares oficiais para o projeto curricular

Ao estudar sobre a implementação do projeto curricular de E.T.I. – Turno Único do Colégio Estadual Industrial, para os anos finais do Ensino Fundamental, faz-se necessário buscar alguns documentos oficiais que debatem tal projeto.

A proposição oficial por parte do Estado do Paraná de implementação da E.T.I. – Turno Único na rede estadual de ensino está presente desde 2012³⁴. Para a SEED do Paraná, a E.T.I. – Turno Único deve ser entendida como uma nova forma de organização do tempo escolar que visa garantir a formação integral dos alunos, considerando a cultura, a história e a especificidade, desenvolvendo os aspectos éticos, culturais, políticos, estéticos, físicos e cognitivos.

Ao ampliar o tempo de permanência dos alunos nos espaços escolares, pretende-se ofertar novas oportunidades de aprendizagens com currículo integrado a partir das disciplinas que compõem a BNC, disciplinas e outros componentes curriculares da Parte Diversificada para o Ensino Fundamental, baseado na legislação vigente da Educação Nacional³⁵.

³⁴ Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 07 de agosto de 2018.

³⁵ A LDB, em seu Artigo 26, destaca que “os currículos nas diferentes modalidades de ensino, devem contemplar uma base nacional comum a qual será complementada por uma parte diversificada, que deve

Sabe-se, no entanto, que as questões relacionadas às mudanças curriculares devem partir de uma organização do saber menos estratificado, especializado e mais conectivo. Young (2000, p. 40) revela essa estratificação perpetuada ao longo dos anos e parece se acentuar como necessidade social que solidifica o poder da classe dominante. Faz-se necessário questionar “até que ponto o currículo vigente representa uma sociedade futura que queremos endossar ou uma sociedade passada que queremos mudar”?

Com a implementação da Educação em Tempo Integral, as equipes pedagógica e docente do Colégio Estadual Industrial, sentiram necessidade de mudar o currículo escolar e embora conscientes de seus papéis, essa alteração exige um processo intenso de entendimento:

Vão precisar de uma teoria do conhecimento e do currículo mais sofisticada do que a que lhes é oferecida em muitos cursos de treinamento que se concentram em ampla medida nas especificidades do conteúdo. (YOUNG, 2000, p. 42)

Refletir sobre esse tema é fundamental para a prática pedagógica, afinal é o currículo que organiza o trabalho e este deve ser pensado o mais completo possível. Libâneo (2012) alerta sobre a propositabilidade em ofertar as noções mínimas, pois reiterando o que foi escrito anteriormente, visam atender as expectativas do mercado, a conclusão de um ensino básico que capacite as pessoas para servir o sistema capitalista numa esfera hierárquica de poder que perpetua.

Flexibiliza-se conteúdos, planejamentos e avaliações em detrimento de dados que comprovem a (in)eficiência da educação, o despreparo dos estudantes e professores, a necessidade de políticas paliativas e assistencialistas para minimizar os problemas de cunho sócioeducacionais. A estrutura da escola é alterada pelos ditames de órgãos internacionais que influenciam nas políticas educacionais das três esferas de poder no Brasil, nacional, estadual e municipal. Ao possibilitar o ingresso das pessoas no mercado de trabalho, obtêm-se consumidores, logo alavanca esse mesmo mercado que vive este ciclo, enquanto o sujeito sobrevive nessas condições.

Sacristán (2013) reforça que apesar de existir a real impressão de que a sociedade moderna permeia a orientação racional da educação com a visão de conhecimentos úteis, preparação para a vida e a escolha de conteúdos com valor de

observar e atender características regionais e locais abrangendo a sociedade, a cultura e a economia dos alunos”.

aplicação social, se o mercado de trabalho viver crises, refletirá na escola às exigências para auxiliar na superação destas e enquanto isso os discursos continuam emergindo no sentido da prática de uma educação que resgate a formação omnilateral.

Ademais o currículo envolve os fatores tempos e espaços escolares numa perspectiva de dinamicidade. O tempo na Educação em Tempo Integral ressignifica o processo educativo, fomentando as relações que acontecem no espaço onde a unidade de ensino está inserida. Ambos são fundamentais para o desenvolvimento e formação humana. Construir novas oportunidades de aprendizagens em espaços e tempos diferenciados não é tarefa fácil, afinal além de romper paradigmas é preciso construir e efetivar uma proposta interdisciplinar. Pasquali e Fontana (2014, p. 24-5) alertam:

A integração entre os conteúdos escolares possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo, articulando os conhecimentos, superando a fragmentação entre as disciplinas, proporcionando um diálogo e relacionando-os entre si para a compreensão da realidade. [...] a interdisciplinaridade deve responder a certas exigências, e uma delas é a criação de uma nova inteligência e de uma razão aberta, capaz de formar uma nova espécie de cientistas e de educadores.

Sobre a questão da interdisciplinaridade, o PPP (2017, p. 22) do CEI contempla que deve existir uma integração entre gestores, equipe pedagógica e demais profissionais da educação para possibilitar a instituição a contribuir no desenvolvimento “do processo de educar, ensinar e proporcionar aos jovens estudantes, saber ler os conhecimentos e saber aplicá-los no meio em que vivem, como sujeitos sociais.” Compreende ainda que o colégio organiza projetos interdisciplinares, mas destaca a interação dos alunos.

O Projeto Político Pedagógico(PPP) do Colégio Estadual Industrial, em relação a tempos escolares, enfatiza ser o calendário escolar elaborado anualmente de acordo com a legislação vigente, inclusive as diretrizes registradas em instrução específica da SEED- PR. Também reforça ser o corpo docente quem organiza o cronograma, juntamente com a equipe pedagógica e direção do colégio, respeitando a flexibilidade ofertada pela mantenedora. Ainda no PPP (2017, p. 59) está inserido ser “a partir do Calendário Escolar que são organizadas e desenvolvidas todas as atividades na escola, sempre respeitando a obrigatoriedade da oferta da carga horária exigida pela legislação”.

Este mesmo documento apresenta um item denominado Ensino e Aprendizagem, com um subitem “Organização dos tempos e espaços pedagógicos e critério de

organização das turmas” que menciona sobre a sistematização do tempo e dos espaços pedagógicos que acontece todo início de ano letivo para facilitar o desenvolvimento do processo pedagógico da escola.

Os horários de entrada, intervalos para o recreio e as saídas são organizados obedecendo a legislação vigente, cumprindo a carga horária e os dias letivos exigidos, sendo que a cada ano toda essa organização é reformulada, junto com os professores e funcionários, no Planejamento do Ano Letivo. (PPP, 2017, p. 22)

Recorrendo as leis que respaldam sobre a carga horária mínima a ser trabalhada nas instituições de ensino, convém destacar o Projeto de Lei do Senado Federal n. 255 de 2014 que alterando o artigo 24 da LDB/96, se refere a instituição da escola de tempo integral no ensino fundamental e traz a seguinte redação:

I - a carga horária mínima anual será de um mil e quatrocentas horas no ensino fundamental e de oitocentas horas no ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. (BRASIL, 2014, p.1)

Em relação à carga horária de atendimento aos alunos, o documento referência (PARANÁ, 2012, p. 29) enfatiza que obrigatoriamente o estabelecimento de ensino deve prever: vinte e oito horas disponibilizadas para as disciplinas da Base Nacional Comum; três horas aulas para a Língua Estrangeira; três horas aulas para o componente curricular e onze horas aula para as disciplinas da parte diversificada, totalizando quarenta e cinco horas semanais de efetivo trabalho pedagógico, totalizando mil e oitocentas horas, durante as quarenta semanas no ano. Este documento não esclarece se a hora destinada ao almoço e a meia hora, de quinze minutos somando os dois tempos, de intervalos ao dia, esteja computada neste total.

Pensando que o projeto de lei 255/14, supracitado que objetiva alterar as Leis nº 9.394, de 20/12/1996 – LDB e, nº 13.005, de 25/6/2014 – PNE, garante carga horária mínima anual de 1.400 horas para alunos do ensino fundamental em unidades de Educação em Tempo Integral, o documento do estado do Paraná está bem acima do mínimo proposto e também não faz menção ao tempo destinado ao almoço e recreios.

Todavia, no PPP do Colégio Estadual Industrial a matriz curricular respeita apresenta as mesmas quantidades de horas por disciplinas, sugeridas no Documento Referencia (2012), porém o módulo destaca quarenta e cinco semanas, o que totaliza

duas mil e vinte e cinco horas anuais, registrando mais de seiscentas horas excedentes ao ano, sem somarmos a carga horária destinada ao lanche e almoço. Aos olhos dos organizadores dos documentos oficiais, que estabelecem a carga horária por disciplina, pode existir a ideia de que a disposição de tempo, para cada área corresponda a democratização do currículo.

A SEED do Paraná também faz referência à carga horária para a E.T.I. – Turno Único, que deve ser de nove horas aulas por dia, considerando dois intervalos de quinze minutos cada e mais o intervalo de uma hora para o almoço. A frequência do aluno é obrigatória nas quarenta e cinco horas semanais de trabalho e atividades pedagógicas ofertadas.

É possível encontrar, ainda, na página da internet da SEED do Paraná, a lista oficial atual das unidades educacionais do estado do Paraná que ofertam E.T.I. – Turno Único³⁶ para o Ensino Fundamental. Ao todo são quarenta e sete colégios, desse total quatro iniciaram em 2012, vinte e três no ano de 2013, dois a partir de 2015 e dezoito começaram em 2017.

Ressalta-se que o NRE de Francisco Beltrão tem cinco colégios que oferecem a E.T.I. – Turno Único, sendo dois no município de Bom Jesus do Sul (ambos desde 2012), um em Capanema e um em Santo Antônio do Sudoeste (que iniciaram em 2013) e o outro em Francisco Beltrão. Neste último município, trata-se do Colégio Estadual Industrial que passou a ofertar E.T.I. – Turno Único no ano letivo de 2017, objeto central desta pesquisa.

A SEED formulou documentos como base para os NREs conseguirem de maneira adequada, orientar as unidades na elaboração ou reelaboração dos PPPs e das PPCs. Entre esses documentos, destaca-se o das Orientações para Implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único de 2012. Nesse sentido, é de conhecimento do coletivo de professores do Colégio Estadual Industrial que a SEED forneceu um documento base para elaboração do projeto curricular que foi posta em prática com a ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2017.

Este documento oferecia sugestões e trazia predeterminadas as disciplinas que poderiam ser trabalhadas na E.T.I., embora, segundo os depoimentos, o coletivo poderia

³⁶Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_integral/escolas_eti_completa.pdf.
Acessado em: 08 de agosto de 2018.

optar após discussão e análise pelas disciplinas pretendidas. Uma entrevistada³⁷ relata que “O estado do Paraná só tinha uma proposta curricular para nós, não tinha duas, então você não pode fugir daquilo que está ali”, evidenciando a (pseudo)autonomia da instituição de ensino, uma vez que a proposta curricular teve de ser organizada dentro do que era oferecido. “Eles ofereceram pra nós umas ementas das disciplinas e disseram que era dentro do que estava sendo proposto que poderíamos escolher, tanto na parte da Base Comum como na parte Diversificada”, argumenta essa professora.

Neste documento encontra-se, de maneira explícita, a ideia de que a E.T.I. não pode apresentar a distinção de turno e contra turno, ou seja, deve ser realmente ofertada a Educação em Tempo Integral em Turno Único nos estabelecimentos de ensino, com integralidade curricular para atender ao Plano de Metas do Governo do Paraná – 2011/2014. Este plano institui uma agenda para discutir e efetivar a implementação da oferta de Educação em Tempo Integral em suas várias expressões, com a finalidade de cumprir o dispositivo da LDB, que conforme já mencionada, assegura que a Educação deve ser progressivamente integral com atendimento diuturnamente de pelo menos sete horas diárias.

A diferença fundamental da proposta ora apresentada reside no fato de que a integração total das matrizes das escolas com jornada de nove horas diárias se dá no bojo do currículo disciplinar assumindo pela Rede Estadual de Educação do Paraná. (PARANÁ, 2012, p. 15)

De acordo com esse documento, cabe a SEED responder pela implementação da oferta de Educação em Tempo Integral em Turno Único nas escolas da rede pública, orientando os NREs quanto ao suporte durante todo processo de implementação e dando as condições assistenciais necessárias para a efetivação da E.T.I. O documento explica:

A autonomia da escola, embora seja fundamental, não se exerce pela livre proposição de disciplinas. Dessa forma, considerando os limites sistêmicos e a responsabilidade específica da escola, bem como sua importância social e política, a autonomia legal e legítima da instituição escolar pública, em geral, e de cada unidade, em particular, se exerce a partir da elaboração e execução, pelos segmentos escolares, de forma coletiva e democrática, das suas propostas pedagógicas específicas. (PARANÁ, 2012, p. 19)

³⁷ Entrevista 03, realizada em 17/04/2018.

Na prática alguns estabelecimentos de ensino, inclusive aqueles que são de responsabilidade da administração municipal,³⁸ estão promovendo o aumento progressivo da carga horária aos alunos. Este documento orientador respalda essa iniciativa e ainda contempla que é de competência da SEED gerenciar os programas de atividades complementares curriculares, desenvolvidos nas escolas da rede estadual, os quais já possibilitam a ampliação de jornada de tempo escolar. Dessa forma, indica-se a opção para os estabelecimentos de ensino de ampliarem a carga horária semanalmente, o que pode já estar ocorrendo. Práticas que podem ser consideradas indutoras para a efetivação da E.T.I. que, embora esteja no rol das jornadas ampliadas, não necessariamente constituem a E.T.I. – Turno Único. O documento orientador considera:

O Estado do Paraná tem como objetivo a ampliação da jornada escolar por meio da implementação de política de educação integral e em tempo integral. Proposição essa que não é balizada somente no aumento do tempo escolar, mas se pauta na construção de uma educação de qualidade. Dessa forma, a Educação em Tempo Integral em Turno Único apresenta-se como uma nova lógica na organização do tempo escolar, tendo na ampliação do tempo, mais uma possibilidade de garantir a formação integral dos sujeitos, levando em consideração suas especificidades, sua história e sua cultura. (SEED, 2012, p.10)

Percebe-se a ênfase dada à educação de qualidade, com uma nova organização da escola, pela qual se amplia o tempo de permanência do aluno para garantir a sua formação integral. No entanto, apenas o aumento da jornada do tempo escolar não assegura, necessariamente, esta educação integral, uma vez que as instituições necessitam mínimos recursos físicos e humanos para o desenvolvimento das atividades.

O documento orientador oferece sugestões de disciplinas, tanto da BNC³⁹ quanto da Parte Diversificada, com fundamentação teórica, justificativa, conteúdos e modelo de matriz curricular para embasar os colégios que optarem por ofertar a E.T.I. – Turno Único. Portanto, os colégios receberam predeterminadas as disciplinas que deveriam ser trabalhadas na E.T.I., atitude esta que fere a autonomia das instituições de ensino.

Conforme as entrevistas realizadas com os docentes, o coletivo do Colégio Estadual Industrial analisou, discutiu e optou pelas disciplinas pretendidas tanto na Parte Diversificada como nos denominados componentes curriculares, que seriam já

³⁸ Este documento orienta que tanto os NREs quanto as SMEs estão sob a responsabilidade da SEED.

³⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN/2013, no artigo 14, define como Base Nacional Comum – BNC os “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras de conhecimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2013).

trabalhados no início do ano letivo de 2017, quando da implementação do projeto da E.T. I. – Turno Único. Isso se confirma com o seguinte depoimento ⁴⁰ “Eles ofereceram pra nós umas ementas das disciplinas e disseram estar dentro do que estava sendo proposto que poderíamos escolher, tanto na parte da Base Comum como na parte Diversificada”.

As ementas contidas no Documento Orientador (2012) parecem atingir possibilidades pedagógicas e, conforme estão apresentadas, foram elaboradas mediante criterioso estudo, justificativa e conteúdos coesos com a proposta integral de tempo integral. Essas ementas são consideradas apenas sugestões procedimentais dos conteúdos, e cada unidade de ensino pode, partindo dessa base, organizar seus conteúdos específicos constantes à sua realidade, prevendo reflexões e abordagem dos desafios educacionais para formular a Proposta Pedagógica Curricular.

No documento orientador encontra-se a sugestão de matriz curricular, para orientar as propostas curriculares das escolas que fazem adesão ao programa de E.T.I. – Turno Único, com o objetivo de contemplar as disciplinas da BNC, da Parte Diversificada e dos denominados componentes curriculares⁴¹.

Essa matriz traz detalhadamente a quantidade de horas de cada disciplina, conforme legislação nacional e estadual. A SEED justifica essa organização pelo fato da mantenedora elaborar a formação continuada e os subsídios com vistas à melhoria da prática dos professores que atuam nessas escolas com E.T.I.

⁴⁰ Entrevista 03, realizada em 17/04/2018.

⁴¹ A expressão “componentes curriculares” é usada para se referir àqueles componentes que constituem a Parte Diversificada da matriz curricular. Todavia, conforme as normatizações oficiais, como a LDB e a DCN, tudo o que compõe o currículo escolar é identificado como componente curricular, e não apenas nessa parte. Todavia, o parecer CNE/CEB 16/2001, de 03/12/2001, traz a existência de modalidades de componentes curriculares, ao discorrer sobre componentes curriculares propriamente ditos. “Não seria difícil depreender-se a existência de um tipo de componente curricular que corresponde a disciplinas escolares e outro, ou outros, que não são componentes curriculares propriamente ditos, mas que devem fazer parte do currículo, mesmo não constituindo disciplina escolar específica”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf. Acesso em: 07 de agosto de 2018.

**Quadro 1 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental II para Escolas Regulares – E.T.I.
- Turno Único**

NRE: código nome		MUNICÍPIO: código nome			
ESTABELECIMENTO: código nome					
ENDEREÇO:					
TELEFONE:					
ENTIDADE MANTENEDORA					
CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL 6º /9º ano					
TURNO:			MÓDULO: 40 SEMANAS		
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO:			FORMA: SIMULTÂNEA ou GRADATIVA		
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS / ANO	6º	7º	8º	9º
	Arte	3	3	3	3
	Ciências	3	3	4	4
	Educação Física	3	3	3	3
	Ensino Religioso*	1	1	-	-
	Geografia	3	3	3	3
	História	3	3	3	3
	Língua Portuguesa	6	6	6	6
	Matemática	6	6	6	6
	Subtotal:	28	28	28	28
PARTE DIVERSIFICADA	L.E.M **				
	Componente Curricular	3	3	3	3
	Subtotal	17	17	17	17
Geral Total	45	45	45	45	

Matriz Curricular de acordo com a LDB nº 9394/96

*Ensino Religioso – Disciplina de matrícula facultativa.

** Definido pela comunidade escolar

***Componente Curricular a ser definido conforme Proposta Pedagógica Curricular do Estabelecimento de Ensino.

Fonte: PARANÁ (2012).

Diante do modelo da matriz curricular, é pertinente destacar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois estas possuem o dobro de carga horária das demais. Assim, estas duas disciplinas são responsáveis por praticamente metade das horas dispensadas às obrigatórias. O ler e escrever e os cálculos são considerados de extrema importância, enquanto as seis demais disciplinas, dividem dezesseis horas semanais de trabalho.

Já se tornou senso comum argumentar a existência de maior tempo curricular para essas áreas justificando como as mais importantes. Por elas, os alunos melhorarão cada vez mais suas formações, compreensão muitas vezes questionadas por pensadores da área educacional. Reafirmando isso, ao analisar o Projeto Lei do Senado Federal nº 255/2014 é possível encontrar o art. 13-A informando:

§ 2º Metade do tempo de aula adicional, no mínimo, será destinada aos componentes curriculares de Português, Matemática e Ciências, de acordo com os projetos político-pedagógicos das escolas. § 3º As atividades pedagógicas do tempo adicional poderão ser desenvolvidas por estudantes universitários que demonstrarem aptidão para o ensino ou por profissionais do magistério, que atuarão como mediadores do conhecimento. (BRASIL, 2014, p.2)

Gonçalves Jr (2016, p. 103) traz para discussão a opção das disciplinas contempladas nos currículos escolares, alegando que são “fruto de escolhas políticas e sociais que em determinado contexto histórico, são importantes ou interessantes para determinados grupos”. Essas escolhas não são neutras ou aleatórias, nascem de questões e interesses. Acrescenta que as disciplinas são formadas por elementos internos e externos ao espaço escolar, algumas ganham mais notoriedade e outras podem até ser dizimadas ou minimizadas, conforme contexto histórico e intencional de grupos determinados.

Cada disciplina individualmente deve ter uma justificativa pedagógica para o currículo, uma importância ímpar social e estabelecida, pois todas as disciplinas juntas compreendem a matriz curricular e precisam ser reflexo da realidade escolar, contemplando os seus desafios e os seus objetivos. Esta relação entre as disciplinas e a especificidade de cada uma é fundamental para a interdisciplinaridade, para o diálogo entre as diferentes áreas. Quando o currículo é integrado e a escola atende com ampliação de jornada escolar a tendência desse diálogo é ganhar mais visibilidade, pois

o maior tempo permite que a conjuntura das disciplinas seja pensada de forma coesa e significativa para os alunos.

Para Santomé (1998), a expressão currículo integrado tem sido usada para explicitar uma interpretação ampla do conhecimento, estabelecendo condições de interdisciplinaridade nesta elaboração. A integração destaca a união necessária entre as diversas disciplinas e todas as formas de aprendizagem que ocorrem em âmbito escolar.

Sobre isso, Cavaliere (2002) reforça a necessidade do redirecionamento para a organização escolar, onde o currículo integrado permite pensar no tempo de permanência como uma oportunidade para diferentes aprendizagens. Desta forma, as atividades devem ser distribuídas na carga horária disponível de maneira a contemplar BNC e Parte Diversificada nos diferentes dias e horários.

Sobre as escolhas das disciplinas da parte diversificada e dos componentes curriculares, o documento referência (PARANÁ, 2012) apresenta sugestões para serem discutidas no coletivo. No que tange a Parte Diversificada são vinte e quatro ementas (detalhadas no quadro abaixo) e para os componentes curriculares são cinco grandes áreas com dezoito opções de disciplinas que devem ser trabalhadas obrigatoriamente nas segundas, quartas e sextas, por ser nestes dias que a Sala de Recurso Multifuncional deve ofertar atendimento individualizado.

Conforme o documento, as ementas são sugestivas para organização dos conteúdos, porém na PPC elas devem estar descritas com especificidade. O coletivo do Colégio Estadual Industrial optou por seguir as sugestões apresentadas, uma vez que a dinâmica do trabalho com a E.T.I. era nova na realidade escolar.

Quadro 2 – Sugestões de disciplinas para a Parte Diversificada – E.T.I. - Turno Único

Disciplina vinculada	Título da Disciplina	CH Sugerida	Anos sugeridos
Arte	Educação Musical	02	6º ao 9º
	Audiovisual na Arte	02	8º e 9º
	Dança	02	6º e 7º
Ciência	Educação Científica e Cidadania	02	6º ao 9º
	Atividades Experimentais	02	8º e 9º
	Astronomia	02	6º ao 9º
Educação Física	Aprofundamento Esportivo	03	6º ao 9º

	Vivência Corporal	03	6° e 7°
L.E.M	Leitura e Informação em Língua Espanhola	02	6° ao 9°
	Inglês Online	02	6° e 7°
	O Inglês na Literatura e no Cinema	02	8° e 9°
Língua Portuguesa	Literatura Infantojuvenil	03	6° ao 9°
	Mídia e suas Linguagens	03	6° ao 9°
Matemática	Laboratório de Matemática	02	6° ao 9°
	Matemática Financeira	02	6° ao 9°
Sociologia	Noções Sociológicas: Identidade, Juventude e Sociedade.	02	8° e 9°
	Mídia e Sociedade	02	8° e 9°
Geografia	Dinâmica Climática	02	6° e 7°
	Espaço Cultural Paranaense	02	6° ao 9°
História	Arqueologia e Patrimônio Histórico	02	6° ao 9°
	Narrativas Históricas Audiovisuais	02	6° ao 9°
Filosofia	Conhecimento e Lógica	02	6° e 7°
	Iniciação ao Pensar Filosófico	02	8° e 9°
Língua; Linguagens e Códigos	Libras	02	6° ao 9°

Fonte: PARANÁ (2012).

A Parte Diversificada abrange onze disciplinas da BNC. Arte e Ciências têm três possibilidades de escolha cada uma, mas a maioria tem duas opções. O campo é complexo e as reflexões devem pautar a disponibilidade de profissional para ministrar tal disciplina, uma vez que a legislação vigente exige qualificação⁴². A condição de disciplina escolar requer:

Disponibilidade e atuação de professores que dominem seu campo epistemológico, assim como detenham e pratiquem o saber didático-

⁴² Neste viés, a própria LDB (1996), em seu Artigo 62, garante que em relação à formação dos profissionais da educação para exercerem o trabalho de docência no Ensino Fundamental devem ter nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

pedagógico concernente a ela, ou seja, saibam ensiná-la. Espera-se, portanto, que os profissionais agreguem, tanto o conhecimento dos conteúdos/saberes da disciplina que ensinam, quanto detenham os conhecimentos requeridos pelo ato pedagógico da elaboração e do desenvolvimento dos encaminhamentos metodológicos necessários para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive. (PARANÁ, 2012, p. 17)

Além do documento de referência para a implementação da E.T.I. (PARANÁ, 2012), o Colégio Estadual Industrial, para reelaboração da sua PPC, usou as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a rede pública – DCOEB que o estado do Paraná constituiu para as escolas desde 2008. Neste documento, encontra-se a orientação de que os professores devem participar do processo da elaboração curricular e usar os conteúdos estruturantes da sua disciplina para organizar o trabalho pedagógico.

Nas DCE (2008, p. 27) é possível encontrar uma definição para conteúdos estruturantes que são entendidos como “os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que se identificam e organizam os campos de estudo de uma disciplina escolar”. Além disso, este documento organiza os conteúdos básicos que devem ser trabalhados por série/ano e apresenta as orientações teórico-metodológicas. Todas essas informações fazem parte da PPC dos estabelecimentos de ensino, que ainda devem considerar a questão da ampliação do tempo e destacar que este aumento reflete em novas oportunidades de aprendizagem e não necessariamente em quantidade de conteúdos a ser trabalhados.

Nesse seguimento, o documento de referência E.T.I. – Turno Único (PARANÁ, 2012) também assegura ser os conteúdos estruturantes base para a organização dos conteúdos básicos que serão trabalhados em cada série/ano. Destaca ainda, que as orientações teórico-metodológicas devem estar inclusas na PPC das unidades de ensino, contemplando planejamento organizado e didático para abordar:

Pontos de partida diferentes dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos, assim como necessidades e interesses diferentes da realidade e da comunidade na qual a escola está inserida com o intuito, não de se ampliar a quantidade de conteúdos, mas sim de aumentar as oportunidades de aprendizagem. (PARANÁ, 2012, p. 13)

Existem disciplinas e conteúdos considerados afins e, sobre este assunto, as DCE asseguram a questão da interdisciplinaridade, num movimento de constante diálogo e

respeito entre as áreas. Esse trabalho interdisciplinar revela a necessidade de um trabalho conjunto ou de continuidade/ complementação entre algumas disciplinas. Sobre este tema, Santomé (1998, p.63) destaca que “cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras.” Esta relação resulta numa intercomunicação e num enriquecimento que transforma metodologias de maneira significativa. Esse intercâmbio de informações fortalece inclusive o coletivo de profissionais.

Ainda sobre os documentos, convém citar a Instrução 007/2017 da SUED/SEED-PR, a qual assegura que a E.T.I. – Turno Único tem o objetivo de viabilizar o aprofundamento dos conteúdos curriculares por meio de atividades pedagógicas complementares, que possibilitem encaminhamentos metodológicos diferenciados e que favoreçam o desenvolvimento humano integral dos estudantes. Em relação à organização curricular da E.T.I., essa instrução garante a aplicação do currículo integrado que contemple as disciplinas da BNC e Componentes Curriculares da Parte Diversificada para o Ensino Fundamental, disposto numa Matriz Curricular que respeite a carga horária de cada área conforme legislação vigente. Os fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos agregados na PPC são responsáveis por oferecer aprendizagens significativas aos alunos.

Essa Instrução faz ressalva que o trabalho realizado pelas disciplinas da BNC deve ser em consonância com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as concepções teórico-metodológicas de acordo com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica da SEED-PR. Assim como, o trabalho das disciplinas e Componentes Curriculares da parte Diversificada para o Ensino Fundamental, exceto a Língua Estrangeira Moderna, precisa ser realizado considerando as ementas e orientações pedagógicas do Departamento de Educação Básica da SEED-PR.

Sobre os Componentes Curriculares, explicados nessa Instrução como “atividades dirigidas e planejadas que não atendem aos critérios de se constituir como disciplina” (SUED/SEED, 2017, p. 4), o trabalho desenvolvido deve estabelecer relações interdisciplinares das áreas do conhecimento, sendo coerente a escolha destes com a realidade escolar. A tabela a seguir mostra as áreas e as sugestões de componentes curriculares que podem ser ministrados na E.T.I. – Turno Único.

Quadro 3 – Sugestão dos (denominados de) Componentes Curriculares

Áreas	Componente Curricular
Acompanhamento/ Aprofundamento Pedagógico	Ciências
	História e Geografia
	Língua Portuguesa
	Matemática
Esporte e Lazer	Iniciação ao Desporto (esportes individuais e coletivos)
	Lutas
	Ginástica artística e/ou Rítmica
	Recreação e Lazer
Temas Sociais Contemporâneos	Educação em Direitos Humanos
	Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável
	Promoção da saúde e Prevenção de Doenças
Cultura, Arte e Educação Patrimônio	Artes Visuais
	Música
	Expressão Corporal
	Cultura e Patrimônio
Comunicação e Uso de Mídias	Tecnologias da Informação e Comunicação
	Jornal Escolar
	Rádio Escolar

Fonte: PARANÁ (2012).

Torna-se importante, retomar a questão da denominação “componente curricular”, pois neste momento tem-se um exemplo concreto a partir do quadro acima. O termo componente curricular, conforme Resolução n. 07 de 14/12/10, do MEC e do Conselho Nacional de Educação – CNE se refere aos conteúdos que compõem tanto a BNC quanto a parte diversificada e se articulam com as grandes áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Ainda o Artigo 14 da Resolução n. 04 de 13 de julho de 2010 assegura:

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades

indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

Diante disso, compreende-se que tanto no PPP quanto na PPC do Colégio Estadual Industrial, as atividades diferenciadas, denominadas por componentes curriculares, são na verdade componentes temáticos, pois, em consonância com o Artigo 16 da Resolução n. 04, a LDB é complementada por leis específicas que determinam a inclusão de componentes não disciplinares.

Os chamados componentes curriculares devem ser ofertados de maneira dinâmica, com atividades práticas e metodologia diferenciada, são optativos e a organização das turmas pode ser feita a critério da escola, não tendo normativa específica. Na Instrução 007/2017 encontra-se descrito sobre as disciplinas da BNC e da Parte Diversificada, possuem estas igual importância, não existindo diferenças hierárquicas entre elas ainda que todas devem responder ao sistema de avaliação escolar, questão facultativa aos componentes curriculares.

Dessa forma, a matriz curricular compreende a BNC, a parte diversificada e os demais componentes. Sobretudo ao ser elaborada, deve dispensar atenção exclusiva no aluno, reservando tempo para que ele desenvolva autonomia diante do processo de aprendizagem.

Discutir esse tema com a comunidade escolar, conhecer sobre a legislação vigente, estudar a teoria para compreender e transformar a prática, são elementos essenciais para o processo de elaboração da PPC. É necessário fomentar estudos nas próprias escolas que ofertam esta modalidade de ensino, levando os envolvidos no processo a participarem de maneira ativa durante todo o processo. A escola, embora de maneira correta, esteja sendo pensada como integrante do amplo processo de humanização, não pode dar conta desta função, quando lhe faltam as condições mínimas necessárias. Com certeza a educação escolar é um meio para a transformação social e para atingir esse objetivo precisa de políticas públicas eficientes.

2.4 O projeto curricular do Colégio Estadual Industrial

Neste tópico, o destaque será dado ao projeto curricular E.T.I. – Turno Único do Colégio Estadual Industrial, iniciado no ano letivo de 2017 mediante a aprovação da implementação para esse ano.

Em pesquisa ao novo PPP do Colégio, que incluiu E.T.I. – Turno Único do para o Ensino Fundamental II, encontra-se explícita a nova organização curricular, estando esta de acordo com os objetivos definidos na Resolução nº 02/98⁴³ e no Parecer nº 04/98⁴⁴ do Conselho Nacional de Educação que contemplam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

O novo PPP do Colégio Estadual Industrial, norteador de todo trabalho escolar, trás a filosofia educacional elaborada pelo coletivo de profissionais:

Oportunizar aos educandos uma formação humana baseada nos princípios éticos, que possibilitem a integração dos conhecimentos científicos e sociais construídos por meios de metodologias diferenciadas e adequadas à realidade dos alunos. (PPP, 2017, p. 7)

O colegiado da instituição ao elaborar e efetivar esta filosofia acredita na formação humana ofertada como estimuladora de práticas coletivas e, objetiva o desenvolvimento da sociedade. Vieira (2001) alerta a escola enquanto instituição de ensino com função de socializar, pois prioritariamente a função é de transmitir de forma sistematizada o conhecimento acumulado pela humanidade,

Há, pois, uma estreita articulação entre as relações de convivência social, instituídas pela escola e a cidadania. [...] é no exercício da vivência entre os seres diferentes que se aprendem normas, sem as quais não sobrevive a sociedade. (VIEIRA, 2001, p. 130)

Este mesmo documento apresenta o conceito de currículo elaborado pelo coletivo, entendendo-o como eixo central de toda a dinâmica do trabalho, um produto real, elaborado a partir dos conhecimentos sistematizados historicamente compondo a matriz curricular, sujeito a alterações que objetivem a democratização da educação. Conforme o documento:

Entendemos por Currículo o conjunto das atividades nucleares (principais) desenvolvidas pela escola distribuídas no espaço e no tempo escolar com ênfase nos conteúdos científicos, nos saberes

⁴³ Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino, inclusive faz menção à Parte Diversificada como complemento à Base Nacional Comum. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em: 06 de agosto de 2018

⁴⁴ Refere-se à elaboração de competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum, em colaboração das três esferas administrativas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf Acesso em: 06 de agosto de 2018.

escolares das disciplinas que compõem a Matriz curricular e as Diretrizes Curriculares Estaduais. O Currículo como produto a partir da realidade em certo tipo de publicações, é transformada e adaptada no processo de planejamento por meio de acréscimos, subtrações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase em alguns dos seus componentes. [...] As preocupações com a democratização da educação, tanto no que se refere ao atendimento a todos os educandos, quanto à produção de ensino de boa qualidade, nos leva a tarefa de analisar e saber utilizar os diferentes instrumentos de conhecimentos existentes de maneira inter-relacionada e dispomos dos conteúdos de aprendizagem oferecidos pelas diferentes disciplinas, uma vez que não existe outro conhecimento que não seja aquele proporcionado pelos diferentes campos do saber. (PPP, 2017, p. 34)

Percebe-se de maneira complexa o currículo como ordenador ou regulador do processo educativo, mesmo que inacabado ou sujeito a constantes alterações. O currículo escolar é realmente um fio condutor da prática escolar, mas será (re)organizado diante das questões diárias que cercam os ambientes escolares. Nesta perspectiva Sacristán (2013, p. 17) argumenta:

De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.

Para este todo ser organizado, a fim de atingir os objetivos propostos, faz-se imprescindível à participação da comunidade durante todo o processo, desde a idealização, a construção ou reelaboração, a implementação e o efetivo desenvolvimento do currículo. A escola é um lugar de contradições, de diferentes identidades, opiniões e é justamente nessa instituição que o processo educativo acontece.

E a partir desse contexto surgem questionamentos importantes sobre o próprio processo educativo, sobre o currículo em si. Para Sacristán (2013), em referência aos saberes escolares, convém pensar a quem interessa o currículo com as prioridades postas nos moldes atuais, da mesma forma que se entende porque o currículo recebe papel fundamental de organizar os conteúdos a serem ensinados, sendo diretamente um regulador geral do sistema escolar. Essas decisões afetam indiretamente os sujeitos, podendo ser retomadas e modificadas de acordo com a conjuntura social ou os interesses de determinado grupo.

Sacristán (2013) entende a educação como impulsionadora de uma revolução silenciosa com vistas à emancipação social e isso depende diretamente do currículo que será desenvolvido, tanto quanto a elaboração quanto a execução deste, pois, mesmo sendo processos distintos, estão relacionados entre si. Às vezes, o elaborado não é necessariamente o executado, pois quem o interpreta normalmente não o faz. Neste sentido, a prática curricular se contrapõe ao texto curricular proposto.

Dessa forma, Pacheco (2005) e Sacristán (2013) reforçam a ideia de currículo composto por vários dualismos e discrepâncias entre o assunto a ser ensinado, e o que é de fato conseguido aprender. Entre o saber elaborado e a recepção feita pelo aluno, existem mecanismos humanos ou materiais que intermediam o processo e isso têm relevância considerável na qualidade de educação que se almeja.

Nessa dinamicidade, o coletivo de profissionais do Colégio Estadual Industrial registra no novo PPP que engloba o projeto curricular da E.T.I. – Turno Único a preocupação com a democratização da educação, principalmente no atendimento com qualidade a todos os alunos. Discute-se no documento a necessidade do docente perceber-se com condições adequadas para fazer a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, tendo ciência dos objetivos a ser alcançados e utilize-se de materiais que o ajude na concretização dos objetivos. Cabe ainda ao docente, a responsabilidade direta pela organização e planejamento dos conteúdos, remodelando o currículo com as representações trazidas pelos educandos. Nesse aporte, Sacristán (2013, p. 22) sintetiza “não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática”.

Por este motivo, de acordo com o PPP, o projeto cultural do currículo não pode ser considerado uma coletânea de conteúdos desordenados, mas organizados de maneira a contemplar o nível educativo dos alunos, destacando:

A leitura, escrita e a interpretação, em todas as disciplinas escolares, de modo que o aluno se aproprie dos códigos da língua materna, desenvolva sua comunicação e expressão, saiba interpretar os fatos do cotidiano e interagir no seu contexto. (PPP, 2017, p. 35)

O planejamento deve considerar a flexibilidade, dinamicidade, diversificação, as diversas formas de expressão, a construção e o debate dentro da perspectiva crítica e plural. Portanto, cabe aos professores compreenderem tal responsabilidade que vai além

de saber remodelar o currículo com as representações dos alunos, quando da relação com o conhecimento prévio quando chegam à escola.

Para dar conta disso, o PPP é referenciado teoricamente na legislação vigente e em autores como Freire (1996), Frigotto (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Gadotti (1993), Gimeno (2000), Goodson (1995), Luckesi (2005), Manacorda (2007), Marx (1998, 1946), Moraes (2005), Rossi (1981), Saviani (2005, 1994), Simionatto (2008) e Vasconcelos (2000).

A partir da perspectiva educativa da Pedagogia Histórico-Crítica, a equipe escolar organizou algumas considerações sobre currículo, identificando-o como a expressão do saber produzido historicamente, percebendo as formas de sua produção, as manifestações e as tendências que o transformam. O currículo representa a transposição do saber objetivo em saber escolar, plausível de entendimento por parte dos alunos, nos espaços e tempos escolares, não apenas como resultado, mas como complexo processo de produção.

Ao discutir Goodson (1995) e Freire (1996), o PPP construído pelo coletivo do Colégio relaciona a importância do trabalho teórico-prático do professor, tendo em vista a ação histórica do homem em busca da educação emancipadora. Ainda Ciavatta e Ramos (2012), com as ideias de apreender com as contradições presentes no cotidiano, no sentido da superação das divisões sociais, entendem o trabalho associado aos conhecimentos históricos, científicos e culturais no exercício da práxis (PPP, 2017, p. 32-33).

Em relação à importância do que a escola ensina, Saviani (1998, p. 116-17) apresenta uma definição do saber escolar, pois este precisa ser entendido na relação com outros saberes. Existem os saberes dos quais o saber escolar se aproxima com mais intensidade, um saber mais organizado, historicizado como o científico, filosófico, metódico, teórico, rigoroso, reflexivo, crítico e erudito. Existem ainda, os saberes que servem de base para a (re)elaboração sistematizada, destacando o saber espontâneo, habitual, comum, do cotidiano, ingênuo, contemplativo, pré-científico, logo os de senso comum. As instituições de ensino precisam de sensibilidade acadêmica para trabalhar com esses saberes, visando auxiliar seus alunos à transformação social.

Goodson (1995) menciona sobre a importância de se levar em conta o contexto social onde o conhecimento é concebido e produzido, bem como a forma de aplicabilidade no ambiente escolar, pois a formulação do currículo perpassa por estes dois contextos. Desde os primórdios o currículo esteve ligado aos padrões de

organização e controle social, determinando o que será (e o que não será) ensinado nas escolas, ou seja, diferentes currículos para diferentes classes sociais.

Apple (1982) complementa essa afirmação salientando, de maneira geral, todos os conteúdos trabalhados na escola parecem estar ligados à reprodução econômica, basta que os pensemos como aspectos do capital, principalmente como mercadorias. Esse autor discute ainda que em análise do cotidiano, o processo reprodutivo parece ser na verdade uma necessidade lógica para a contínua manutenção de uma ordem social desigual. O desequilíbrio econômico e cultural segue-se naturalmente. Muitas são as vezes onde a escola assume papel que não lhe seria originário, o objetivo é desviado e sua verdadeira função se fragiliza.

Falar em currículo é polêmico, porém necessário, haja vista, não há unanimidade sobre o assunto. Sacristán (2013) o define como um “debate vivo”, um constante diálogo que representa o pluralismo e a dinamicidade da sociedade e da cultura, pois dentro assim como fora da escola existem as contradições. Apple (1996, apud Sacristán 2013, p.19) descreve o currículo como um “campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais, etc”. Se o currículo é apresentado como um texto pronto os professores serão meros reprodutores, com preocupação de cumprir formalmente o que está posto.

Como da prática escolar, o currículo é um campo complexo, que engloba, além dos conhecimentos científicos e tecnológicos que socialmente são produzidos e acumulados, as relações sociais, culturais e políticas que impõem, dispõem e transmitem regras, estruturando a escolarização e as práticas pedagógicas. Por isso, o currículo tem relação direta com o modo como o tempo se encontra estruturado na prática escolar. O currículo precisa ser entendido, enquanto um:

Todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais. (PACHECO, 2005, p.33)

Pacheco (2011) salienta sobre projetos de formação, onde currículo deve adquirir centralidade, pois não só é conhecimento, mas um processo que ganha forma e sentido, na medida em que se organiza, se realiza em função do espaço/tempo em que se materializa.

Em relação a este tempo, Sacristán (2013) aponta os diversos tipos, dimensões e divisões dos tempos escolares. Não se trata apenas de aumentar a jornada escolar diária, o tempo vai além, quando é entendido como o ano letivo, como cada trimestre ou bimestre e demais medidas temporais. Ainda o autor destaca o tempo vivido, sentido, experimentado, ou melhor, trata-se do tempo de cada um. Isso incide com afinco na realidade do sistema escolar.

O PPP do Colégio Estadual Industrial expressa no marco conceitual a necessidade de promover articulações entre a ampliação da jornada escolar e as atividades pedagógicas desenvolvidas de modo qualitativo, buscando a efetiva aprendizagem dos alunos para o exercício de sua cidadania. Para tanto:

O regime curricular nessa proposta segue uma visão para além da simples repetição e revisão do conteúdo do tempo regular, preocupa-se em cuidar para que o aluno aprenda principalmente a pesquisar, pensar, elaborar e produzir conhecimentos através de metodologias que despertem nele a criatividade, o interesse, a autonomia intelectual, que pratique ações físicas, cognitivas, sociais, afetivas e políticas no ambiente escolar para reproduzi-las em sua conduta cidadã na comunidade em que esta inserido, transformando-a. (PPP, 2017, p. 42)

O documento enfatiza a necessidade do aluno deve ter autonomia em relação ao ato de estudar e, cabe à escola propiciar momentos para que esta autonomia seja aprendida. Aliás, critica, nas entrelinhas, a constante reprodução intelectual, muitas vezes rotina nos ambientes escolares e com pouca utilidade para a vida. Neste viés, propõe-se a organização diária da escola contemple a efetivação da PPC.

O PPP aponta os desafios para proporcionar um ensino qualitativo e o atendimento democrático a todos os alunos fazendo o corpo docente utilizar-se de diferentes instrumentos de conhecimento, proporcionando a inter-relação das disciplinas da BNC, da Parte Diversificada e dos denominados componentes curriculares, por entender que “não existe outro conhecimento que não seja aquele proporcionado pelos diferentes campos do saber” (PPP, 2017, p. 34).

As disciplinas estão todas descritas na PPC com o nome e apresentação geral, justificativa, objetivos gerais e específicos, encaminhamentos metodológicos ou metodologia, conteúdos estruturantes, básicos e específicos, organizados por ano ou por trimestre, avaliação e referências. Algumas disciplinas apresentam relações conceituais, interdisciplinares e contextuais, as possibilidades da recuperação paralela, adaptação

curricular, filosofia, características ou organização pedagógica, recursos e considerações finais.

Evidentemente a PPC não é uma parte do PPP organizado de forma linear no que compete à descrição das disciplinas. De certa forma, de acordo com os depoimentos, cada grupo de professores elaborou com autonomia a proposta pedagógica curricular da sua área. Após essa etapa, as partes foram agrupadas e o crivo de correção centrou-se nas questões ortográficas, conforme salientou a professora de Língua Portuguesa: “Participei do processo de reelaboração da PPC da minha área, nas demais ajudei na escrita e na correção, afinal como professora de *Português* sempre acaba sobrando para nós, eu acho bom isso, temos visão do todo”.

As disciplinas denominadas de componentes curriculares pelo documento de referência da E.T.I. – Turno Único (2012) e pelo PPP do Colégio Estadual Industrial (2017) apresentam também a área a que estão atreladas e o título específico. Ademais, a sala de recursos multifuncional – tipo I, também está detalhada com as mesmas informações das disciplinas na PPC⁴⁵.

É ciência do coletivo do colégio que os denominados componentes curriculares deverão passar por uma reformulação, em decorrência da avaliação realizada entre os docentes e os próprios alunos. Embora a escolha dos componentes curriculares tenha sido realizada mediante pesquisa, a direção escolar aponta que tem problemas para encontrar profissionais capacitados, dificuldades de manter o interesse dos alunos pelas aulas e inclusive a professora de Arte revelou a busca constante de parcerias para conseguir manter os materiais para a oficina de artesanato e pintura.

O PPP (2017) contempla um item referente a projetos Interdisciplinares que abrange atividades realizadas com o apoio da comunidade escolar, sob a responsabilidade dos professores, e que visa a socialização e a sistematização de assuntos trabalhados nas aulas, estimulando habilidades artísticas e culturais. Entre as sugestões de projetos, o PPP (2017, p. 61-2) estabelece as gincanas, jogos interséries, mostra interdisciplinar, festival da arte, projeto “reconstruindo valores e o nosso civismo no dia a dia”, projeto de prevenção à indisciplina e incentivo à leitura.

No que tange às aulas interdisciplinares propriamente ditas, em alguns parágrafos do PPP existe menção mais específica, como nos casos de algumas das

⁴⁵ Disponível em: http://www.fnbindustrial.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/12/850/1272/arquivos/File/PROPOSTA_PEDAGOGICA_CURRICULAR_2017.pdf. Acesso em: 05/08/2018.

disciplinas da Parte Diversificada, principalmente Atividades Experimentais (PPP, 2017, p. 52).

Com base na matriz curricular sugerida no documento de referência da E.T.I. – Turno Único (PARANÁ, 2012), o coletivo do Colégio Estadual Industrial elaborou em seu PPP (2017) a matriz curricular da Base Nacional Comum, apresentada no quadro abaixo:

Quadro 4 - Número de horas de cada disciplina da BNC

Disciplina	Ano			
	6º	7º	8º	9º
Arte	3	3	3	3
Ciências	3	3	4	4
Ed. Física	3	3	3	3
Ens. Religioso	1	1	0	0
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
L. Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Total	28	28	28	28

Fonte: PPP – Colégio Estadual Industrial (2017).

A carga horária das disciplinas está disposta conforme a recomendação da matriz do documento de referência da E.T.I. – Turno Único. Nota-se a ênfase dada às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, com seis horas semanais cada uma, privilegiando essas duas áreas com grande parte do tempo do aluno no espaço escolar, como timidamente debatido anteriormente. Mesmo assegurado pela LDB, no Artigo 33, a matrícula facultativa na disciplina de Ensino Religioso, esta é ofertada aos alunos dos sextos e sétimos anos.

Além das disciplinas que compõem a BNC, os docentes do Colégio Estadual Industrial definiram as disciplinas da Parte Diversificada, levando em consideração o documento referencial enviado pela SEED. Todavia, em consonância com os depoimentos nas entrevistas, os professores efetivos do colégio, consideraram o contexto da comunidade escolar, priorizando disciplinas que refletissem a realidade. As mesmas ficaram distribuídas conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Disciplinas da Parte Diversificada com a respectiva carga horária

Disciplina	Ano			
	6º	7º	8º	9º
L.E.M. – Inglês	3	3	3	3
Leitura e informação em Língua Espanhola	2	2	-	-
Matemática Financeira	-	-	2	2
Literatura Infantojuvenil	2	2	-	-
Mídias e suas linguagens	-	-	2	2
Atividades Experimentais	-	-	3	3
Ed. Musical	2	2	2	2
Arqueologia e Patrimônio Histórico	2	2	-	-
Aprofundamento Esportivo	3	3	2	2
Total	14	14	14	14

Fonte: PPP – Colégio Estadual Industrial (2017).

Em análise da distribuição da carga horária das disciplinas da Parte Diversificada, nota-se que os sextos e sétimos anos foram contemplados com a seguinte distribuição de carga horária: 3 aulas semanais de Língua Inglesa; 2 aulas de Leitura e informação em Língua Espanhola, relacionada à Língua Estrangeira como orientada a LBD; 2 aulas de Literatura Infantojuvenil, associada à Língua Portuguesa da BNC, que já estava contemplada com seis horas na semana; 2 aulas de Educação Musical, agregada à Arte com 3 aulas semanais; Arqueologia e Patrimônio Histórico, com conexão a disciplina de História, que tem 3 aulas por semana; e 3 aulas de Aprofundamento Esportivo, associada à Educação Física, cujo número de aulas também é de 3 na semana.

Enquanto os oitavos e nonos anos ficaram com a seguinte carga horária: 3 aulas Língua Inglesa; 2 aulas de Matemática Financeira, associada à Matemática da BNC que já estava contemplada com seis horas na semana; 2 aulas de Mídias e linguagens, com relação à língua Portuguesa com seis aulas semanais; 2 aulas de Atividades Experimentais com abrangência diversificada; 2 aulas de Educação Musical correlacionadas à disciplina de Arte que semanalmente tem 3 aulas; e 2 aulas de Aprofundamento Esportivo, associada à Educação Física com 3 aulas por semana.

Sobrepondo as informações obtidas por meio dos dois quadros, é possível entender de maneira mais clara a distribuição da carga horária semanal de cada disciplina:

Quadro 6 – Sobreposição das Disciplinas da BNC e da Parte Diversificada

Disciplina	Ano			
	6º	7º	8º	9º
Arte	3	3	3	3
Educação Musical	2	2	2	2
Total:	5	5	5	5
L.E.M. - Inglês	3	3	3	3
Leitura e informação em Língua Espanhola	2	2	-	-
Total:	5	5	3	3
Matemática	6	6	6	6
Matemática Financeira	-	-	2	2
Total:	6	6	8	8
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Literatura Infantojuvenil	2	2	-	-
Mídias e suas linguagens	-	-	2	2
Total:	8	8	8	8
História	2	2	2	2
Arqueologia e Patrimônio Histórico	2	2	-	-
Total:	4	4	2	2
Educação Física	3	3	2	2
Aprofundamento Esportivo	3	3	3	3
Total:	6	6	5	5
Total geral	35	35	32	32

Fonte: SETTI, Valdenice.

Tendo em vista análise da sobreposição de disciplinas, é possível concluir onze disciplinas expostas no quadro acima, 76% da totalidade de carga horária disponível semanalmente para os sextos e sétimos anos. Na mesma sobreposição, onze disciplinas ocupam 69% da totalidade de carga horária disponível semanalmente para os oitavos e nonos anos. Semanalmente, contando as disciplinas da BNC, da Parte Diversificada e dos denominados componentes curriculares, do sexto ao nono ano, são ofertadas 17 disciplinas.

Neste sentido, destaca-se outra ação do documento assinado coletivamente em Dakar – Senegal no ano de 2000, reforçando a ênfase dada por essas áreas, pois nele continha a questão de melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar

excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (SILVA, 2017, p. 87)

Em relação aos denominados componentes curriculares, o documento referência de implementação da E.T.I. – Turno Único (2012) destaca que:

Devem ser obrigatoriamente organizados para que sejam ofertados sempre na última aula de segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira, já que nesse horário também será realizado o atendimento individual pelo(a) professor(a) da Sala de Recurso Multifuncional, quando houver demanda de atendimento na unidade escolar. (PARANÁ, 2012, p. 25)

Durante a elaboração da PPC, além da pesquisa realizada com os alunos, a preferência foi dada aos componentes mais dinâmicos e aos que teriam um baixo custo, devido à necessidade do profissional qualificado para ministrar essas aulas e aos poucos recursos financeiros disponíveis pelo Colégio. Uma entrevistada⁴⁶ esclarece: “No início do ano quando a gente começou, foi do zero, sem dinheiro (porque não veio), começamos a organizar conforme tínhamos pensando, do jeito que sabíamos, não tinha experiência, mas fomos conversando, acertando algumas coisas, algumas coisas errando”.

Infelizmente, as questões financeiras da educação são consideradas ponto delicado, mesmo diante da garantia em leis, como a Constituição Federal e a LDB, assegurando que o poder público tem a responsabilidade de atender com prioridade a escolaridade obrigatória. Desse modo, Aguiar (2007, p. 147) cita os Artigos 4º e 10 da LDB, pelos quais demonstra que estes contemplam que são de responsabilidade do poder público fornecer as condições mínimas de qualidade por aluno e assegurar a distribuição de recursos financeiros que garantam o acesso e permanência nos sistemas educacionais. De maneira geral, essas condições financeiras perpassam, inclusive, a contratação do profissional habilitado para a docência. Na prática, os valores designados por aluno são mínimos e as unidades precisam encontrar caminhos para manter-se economicamente.

Desse modo, as instancias colegiadas trabalham conjuntamente com a direção escolar visando angariar recursos para auxiliar na manutenção de algumas oficinas, incrementar as refeições ofertadas diariamente aos alunos e funcionários que

⁴⁶ Entrevista 03, realizada em 17/04/2018

permanecem no ambiente escolar em tempo integral, bem como suprir necessidades básicas emergenciais.

Implementar Educação em Tempo Integral não é simplesmente ampliar a carga horária em que os alunos e funcionários permanecem na escola. Como relata uma entrevistada⁴⁷, a E.T.I. é muita responsabilidade também para o professor que precisa ter outra postura, entender que o ensino não pode ser igual ao de um colégio que oferta tempo parcial. “temos que ousar, trabalhar para que os alunos sejam autônomos em relação ao estudo”.

A implantação da Educação em Tempo Integral traz consequências positivas, mas também negativas. Não se pode usar de hipocrisia discursando que com a implementação da E.T.I., o colégio resolve os problemas de âmbito educacionais. Fica evidente que quanto maior o tempo de permanência, maiores precisam ser os investimentos de recursos físicos e humanos. Um sistema complexo precisa estar em funcionamento, exige-se (pelo menos) condições mínimas para sua efetivação, conforme discutido no próximo capítulo.

⁴⁷ Entrevista 04, realizada em abril, 2018.

III – PRÁTICA DO PROJETO CURRICULAR DE E.T.I. DO COLÉGIO ESTADUAL INDUSTRIAL

Neste terceiro e último capítulo, a intenção é discutir sobre a prática do projeto de E.T.I. no Colégio Estadual Industrial – CEI, apresentando inicialmente um histórico sobre as condições estruturais para a realização do trabalho pedagógico. Intenciona-se destacar a composição do quadro de profissionais, bem como a formação inicial e continuada dos professores que desempenham suas funções na Educação de Tempo Integral.

Pretende-se fazer apontamentos sobre o tempo ampliado no espaço escolar, discutindo o conceito de tempo e de espaço numa leitura mais ampla, pensando na historicidade e nos diferentes contextos. Callai (2000), alerta sobre a importância de ler o mundo sob o viés do espaço representado por meio dos tempos.

Neste capítulo também será elencado o calendário escolar, tecendo apontamentos fundamentais sobre o tempo anual de permanência no espaço escolar destacando os desafios e potencialidades, tanto da gestão administrativa, quanto pedagógica em relação ao processo de implementação do projeto da E.T.I. – Turno Único no Colégio Estadual Industrial.

Serão pautadas questões referentes à formação educativa pensada para os alunos, relatando sobre a prática curricular que se efetiva no colégio, dando voz a agentes que acompanharam o processo de implementação no ano de 2017 para que expressem opinião acerca da nova organização escolar nesta instituição de ensino, inclusive acerca de sua própria atuação enquanto profissional e participe do processo.

Essa discussão é pertinente, pois os espaços escolares são ambientes propícios para promoção de formação; todos os sujeitos que fazem parte do processo educacional precisam participar de momentos de discussão, trocas de experiências e ideias, visando à melhoria do trabalho em geral. Refletir sobre esse tema, necessariamente remete o leitor a pensar de qual formação está se tratando.

Sendo assim, o Colégio Estadual Industrial também se atentou a sistematização dinâmica dos componentes curriculares, pensados especificamente para a demanda de alunos da comunidade escolar. Far-se-á alguns apontamentos que contribuirão para a efetivação da prática pedagógica e curricular da E.T.I. – Turno Único que se implementa no CEI, com entidades parceiras na parte pedagógica e na administrativa.

3.1 As condições estruturais do trabalho pedagógico para a E.T.I. no CEI

Historicamente, a adequação de espaços e o uso de estruturas externas ao espaço escolar é uma realidade para a efetivação da E.T.I. em muitos estados brasileiros. Desde a inauguração do CECR, nos idos de 1950, tinha-se a preocupação com a estrutura física das escolas para o acolhimento dos alunos e o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Embora sabendo que a parte física estruturada é imprescindível para a realização do trabalho pedagógico, muitos estabelecimentos de ensino apresentam precarização, adaptação, empréstimo ou terceirização de espaços para a realização de atividades. Vale destacar que a instituição deve ter uma estrutura física condizente com o projeto escolar que oferta.

Essa questão de estrutura física acompanha a história da oferta da educação escolar e, evidentemente, da E.T.I. Algebaile (2009, p. 124) relata a ideia de que, a existência da escola materialmente precária e pedagogicamente ineficiente é oriunda de um tempo passado, representante de lenta evolução que não permite a plena efetivação de uma escola eficiente, não sendo de todo injustificada.

A autora escreve ainda que até o início do século XX, a escola para todos ainda era realidade longínqua. Porém, nas primeiras décadas desse século, essa ideia passou a ser destacada nas discussões nacionais, orientando algumas ações governamentais em mais de um estado brasileiro. Para dar conta desta nova realidade, atender a demanda por escola, algumas situações emergenciais foram praticadas como a diminuição da jornada escolar e a (re)funcionalização de espaços para salas de aula.

Com muita facilidade, bibliotecas, cantinas, almoxarifados, despensas, salas de orientação ou supervisão pedagógica, salas de reprografia, salas de professores, gabinetes dentários, salas de artes ou laboratórios e mesmo banheiros e vestuários podiam ser transformados em salas convencionais. Quadras de esportes, garagens ou jardins podiam servir à construção de “puxadinhos” que abrigariam novas turmas. (ALGEBAILÉ, 2009, p. 139)

Atitudes desta natureza influenciam diretamente na qualidade e na quantidade de educação escolar que a sociedade recebe. O modelo (in)adequado de escola implica nas funções que esta exerce no contexto onde se insere. Algumas ofertas de Tempo Integral nos idos de 1980 apresentaram uma concepção ampliada do espaço e das funções que estes projetos tinham finalidade. Com isso, a escola de qualidade para a população em

geral não era espelhada na escola das classes dominantes, mas deveria dar conta de atender necessidades básicas sociais, sinalizando que a expansão escolar ganhava outra complexidade.

É todo um sistema que precisa estar organizado com vistas à transformação social. A educação escolar é um instrumento importante para esta mudança na/da sociedade, no entanto as condições básicas são fundamentais.

Nesta perspectiva, a comunidade do CEI tem consciência de que os espaços onde são realizadas as atividades semanalmente carecem de melhorias e isso se encontra registrado no PPP (2017, p. 11). Essas melhorias contemplam a reforma na estrutura existente e a construção de novos ambientes como sala de vídeo, salas para as oficinas pedagógicas, ginásio de esporte, refeitório maior e espaço de saguão fechado.

No ano de 2017, o CEI trabalhava com nove turmas de alunos do Ensino Fundamental na E.T.I – Turno Único, ainda com seis turmas de Ensino Médio e quatro turmas de Salas de Recursos Multifuncional. Para o atendimento desses alunos, na parte da infraestrutura, o CEI tinha as dependências descritas na tabela a seguir:

TABELA 2 - Dependências físicas do CEI

DEPENDÊNCIA FÍSICA	QUANTIDADE
Salas de aula	17
Sala dos professores	01
Sala de Direção	01
Sala para Equipe Pedagógica	01
Sala de Recursos Multifuncional	01
Secretaria Escolar	01
Biblioteca	01
Laboratórios	02
Cozinha	01
Banheiros	05
Quadra coberta	02
Saguão/refeitório	02

Fonte: PPP (2017, p. 13-4)

Para analisar os dados apresentados na tabela acima, além das visitas realizadas, buscou-se informações no depoimento oral da direção do colégio, as descrições

relatadas sobre as dependências físicas deste, podem ser consideradas satisfatórias, mesmo tendo algumas necessidades de reformas e de novos equipamentos.

Neste viés, Algebaile (2009, p. 130) destaca terem as condições na estrutura ofertada, tanto física quanto funcional, influências na qualidade dos resultados educacionais. A autora reitera ainda ser responsabilidade do Estado suprir as condições básicas e não apenas mínimas.

Na realidade do CEI, devido à oferta do ensino em Tempo Integral, precisa que a estrutura física tenha um olhar direcionado. A sala dos professores e a sala da equipe pedagógica ficaram pequenas e com poucos materiais e mobílias; o número de salas de aula é bom, porém parte das carteiras, cadeiras e lousas estão em estado deplorável de conservação.

O estabelecimento de ensino tem dois laboratórios, sendo um para Informática, com computadores ultrapassados e, em sua maioria, precisando de manutenção, o que torna, por estes motivos, esse laboratório bastante obsoleto. O outro laboratório, para uso das disciplinas de Química, Biologia e Física, possui alguns equipamentos específicos, como microscópio, lentes, funil, proveta, balão de destilação, tubo de ensaio, com os quais é possível realizar um trabalho satisfatório. Algumas salas foram adequadas para a realização dos componentes temáticos como dança, pintura e artesanato.

Ainda referente à parte estrutural, o colégio possui 4 banheiros para uso dos alunos, sendo 2 masculinos e 2 femininos, totalizando 18 sanitários, e ainda tem um banheiro para uso exclusivo dos docentes. Uma das quadras, onde são realizadas as aulas de Educação Física e de Aprofundamento Esportivo, é coberta e a outra não.

Percebe-se na secretaria escolar, bem como na biblioteca, reformas físicas positivas e atendendo a demanda escolar. Porém, a cozinha precisa urgente ser reformada e receber utensílios novos. Em relação ao refeitório e ao saguão, a questão é bastante delicada, pois os espaços assim determinados são pequenos e improvisados.

Sobre a estrutura física, nota-se serem os dados equiparados com os mencionados na tabela acima. Todavia, com relação às condições de uso, os profissionais do CEI evidenciam a necessidade da reforma, que está acontecendo desde agosto de 2018.

De maneira geral, conforme seus profissionais, o colégio precisa de um espaço coberto maior para a prática esportiva. Quando chove ou está frio, o problema do espaço físico é agravado; os alunos precisam fazer uso do pequeno espaço coberto disponível e

não ficam acomodados de maneira adequada. Têm goteiras e o espaço aberto contém as mesas usadas para as refeições e para acomodar alunos e professores após este momento. Além disso, no horário do almoço os alunos não conseguem servir seus pratos em qualquer condição climática. Praticamente, esses espaços se resumem em uma única estrutura, como relatou um sujeito da pesquisa:

Precisa melhorar muito. Nós precisaríamos de um refeitório legal, precisaria de um espaço diferente para as brincadeiras. Mas é uma coisa que é sonho também, vai sair a reforma... a gente precisa muita coisa pra melhorar as aulas. Aqui em cima as salas estão precárias. No verão a gente sofre bastante com calor, mas eu acho que devagar vamos organizando. Eu sei que precisamos de muito melhora, precisamos do ginásio, precisaria de outra quadra. A escola tem lugar para diversificarmos os lugares à vontade, agora todos precisam de melhora sim.⁴⁸

Segundo Algebaile (2009), algumas formas arquitetônicas parecem projetar, através da organização espacial, as práticas escolares. Essas formas servem para facilitar ou mesmo para dificultar o desenvolvimento de atividades educativas, até porquê o espaço físico se relaciona, projete e infere sobre o espaço social. Alguns prédios mais antigos não dão conta da acessibilidade, da demanda atual e ainda têm as construções adequadas, ou que não foram realizadas exclusivamente para fins escolares.

Ainda sobre a estrutura física, outros sujeitos entrevistados fazem menção à questão da acessibilidade do CEI. Uma professora assistente de uma aluna cadeirante diz ter sido em detrimento da acessibilidade que muitas atividades foram adequadas na parte superior do colégio. No entanto, para esta participar das aulas práticas de dança, realizadas numa sala da parte inferior, depende da sua ajuda e do apoio de colegas.

Acessibilidade principalmente é um caos. [...] Temos aluna cadeirante, ela tem que estudar sempre no pavilhão lá em cima, porque não dá para se locomover lá para baixo. Daí se vai descer na sala de vídeo tem que alguém levar no colo. A cozinha das meninas deveria ser maior; não tem muito espaço e nem buffet para que os alunos possam se servir. Como eles ficam dia todo, eu acho que também a questão da infraestrutura da quadra tem que melhorar. Precisa de um espaço maior onde os alunos possam sentar, tenham como conversar, não somente espaço para correr [...] Acho que tudo isso ainda precisa ser melhorado, porque a infraestrutura para o Integral principalmente é bem precária.⁴⁹

⁴⁸ Sujeito 05. Entrevista realizada em abril, 2018.

⁴⁹ Sujeito10. Entrevista realizada em abril, 2018.

As considerações feitas em relação à infraestrutura do CEI durante as dez entrevistas foram pertinentes para representar as suas reais condições. A maioria das dependências do colégio, embora satisfatórias, precisam de reforma e ampliação para contribuir (in)diretamente na aprendizagem.

O Colégio Industrial, começa na Avenida Júlio Assis e vai até a Rua São Paulo. São dois portões principais. É a única escola de Francisco Beltrão que têm dois acessos e isso também prejudica porque nós não temos dois profissionais para essa função. A direção precisaria desse aparato, seja através de lei, ou através do Governo, da secretaria [...] Nós, como corpo docente, juntamente com funcionários, comunidade escolar e conselho escolar temos que participar ativamente, buscando a melhoria para a escola. Temos tudo para trabalhar em tempo integral sim, desde que essa infraestrutura seja oferecida de maneira mais adequada [...] Com pessoas ou com funcionários efetivos, até mesmo melhorando a estrutura da quadra, melhorando esse espaço que nós estamos aqui de convívio social, dando uma visão para o aluno que é uma situação de aconchego. A escola integral recebe o aluno e procura transformá-lo em aluno aprendiz, mas para isso temos que dar condições [...].⁵⁰

A realidade vivida pela comunidade do CEI, infelizmente não é diferente das outras tantas realidades emergentes na educação escolar brasileira. Garcia (2007) enquanto administração pública relata, no que tange aos recursos financeiros, parece existir um valor para constar e outro para se executar. A área da educação é sempre vítima, recebendo os maiores cortes. No entanto, para a população, a política educacional é considerada como atividade importante e neste sentido os dirigentes da pasta usam recursos midiáticos para impressionar as poucas ações que são realizadas. O que se percebe é que a tarefa educativa não recebe a devida atenção que merece.

Esse autor relata serem os precários espaços públicos, somados aos poucos investimentos financeiros, assim como as reformas educacionais que autorizam a terceirização de mão de obra, uma das causas da estagnação da educação ou a regressão em termos de qualidade e assim desonerando o Estado de suas responsabilidades.

Para ser considerada política pública, segundo Galera (2004, p. 11), a política educacional em questão deve ser analisada sob uma perspectiva histórica, ser gerenciada por leis, decretos, resoluções e planos decenais. Relata ainda sobre ser a relação entre política e legislação um meio de reconhecer os processos de implementação pela qual a

⁵⁰ Sujeito 9. Entrevista realizada em maio, 2018.

normatização é considerada decisiva para colocar em execução as políticas educacionais.

Para Algebaile (2009, p. 151), a política educacional, principalmente no que tange à ampliação da oferta de vagas, à diferenciação de níveis, ramos e modalidades de ensino e às ampliações do tempo e do currículo escolar, é fonte insuficiente para esclarecer o alcance “da expansão das ações realizadas por meio da escola, o que só começa a se revelar mais claramente quando se leva em conta a atuação do Estado nos campos econômico e social”.

Algumas políticas públicas respondem a determinados contextos, seja a nível nacional, estadual ou municipal, porém, de acordo com Galera (2004), quando tomadas em conjunto existe a probabilidade de maior eficiência. As políticas mais importantes precisam dar conta de algumas necessidades sociais existentes.

No que tange à E.T.I., mesmo com esforços de algumas administrações, ainda existe um longo caminho para essa efetivação enquanto política pública educacional. Conforme Parente (2018), quando existe uma descontinuidade na oferta, percebe-se que a ação do Estado foi pouco efetiva e legítima, contribuindo para a não concretização dessa política.

O Estado, nas diferentes esferas administrativas, tem o papel de assumir a coordenação dessa política de educação integral em tempo integral, a fim de que a articulação tempos escolares (a exemplo do tempo integral) e tempos de vida de fato ocorra e que os diferentes sujeitos da educação tenham seus direitos garantidos para vivenciar tempos justos e humanos de escolarização. (PARENTE, 2018, p. 417)

Nesse cenário, algumas Secretarias Estaduais de Educação, incentivam a implantação da E.T.I. – Turno Único, por meio dos núcleos regionais, para o cumprimento de metas do Plano Nacional da Educação.

No estado do Paraná, conforme a pesquisa realizada, o estímulo para instituir a E.T.I. e os investimentos para sua efetivação qualitativa, não são necessariamente na mesma proporção. Esse projeto quando aprovado e implementado exige responsabilidades que nem sempre são da alçada da comunidade escolar. Subentende-se que a manutenção básica dessa implementação é de responsabilidade do poder público que deveria subsidiar o programa, mas na prática os colégios convivem com muitas carências.

As improvisações acabam sendo feitas quase que de maneira automática, pois a emergência diária exige tais atitudes, quando o poder público não assume suas

responsabilidades. Um entrevistado alega que faltam materiais básicos “como o tatame e colchonetes para as aulas de capoeira e de dança”. O mínimo necessário para a implementação deveria ser assegurado pelos mantenedores, afinal, “implanta-se escola integral, mas o espaço não é planejado, não é estruturado para isso, então a escola tem que ir se adequando conforme consegue, assim também os professores e os alunos”⁵¹.

O depoimento abaixo apresenta um resumo das questões das condições de infraestrutura do CEI.:

Não temos infraestrutura adequada no sentido de conforto [...] Algumas salas com carteiras muito antigas, bambas e riscadas pelos próprios alunos [...] A questão da merenda atrasa e a escola tem que comprar com dinheiro próprio. Isso acaba acarretando em situações que a gente até poderia melhorar na estrutura da escola, mas precisa dar conta disso. Tem a quadra coberta, talvez careçamos de um segundo local coberto [...] porque temos muitas aulas práticas [...] A parte de baixo [...] está agradável aos olhos. A parte de cima ainda está um pouco mais velha, mais antiga, mas também já vai ser reformada, este ano ainda. O refeitório, temos uma parte dele toda fechada e temos várias mesas que ficam no local coberto que chamamos de saguão. Tem cobertura, mas não tem parede. Só em dia de chuva a gente fica meio apertadinho, mas tem a parte de dentro e dá para fazer um rodízio, esperar quem está terminando de almoçar. Em dias de tempo bom, na hora do almoço todos almoçam sentados, bem bonitinhos, bem tranquilo.⁵²

Esse relato representa situações diárias vivenciadas e aponta atitudes tomadas para minimizar as dificuldades. As famílias são conhecedoras desta realidade e, por meio da APMF, que representa a comunidade escolar, foi oficializado um pedido de reforma e ampliação do espaço físico e este foi atendido. Em agosto de 2018 iniciaram-se as referidas obras, como observado anteriormente.

Está incluso na meta 7 do PNE (2014), a estratégia 7.5 assegura que cabe ao Estado fornecer condições para executar os planos de ações articuladas, propiciando o cumprimento das metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública, fornecendo apoio técnico e financeiro com vistas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores/profissionais dos serviços escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar.

⁵¹ Sujeito 4. Entrevista realizada em abril, 2018.

⁵² Sujeito 8. Entrevista realizada em abril, 2018.

O Plano Nacional de Educação tem vigência até o ano de 2024. Todavia, as estratégias precisam ser colocadas em prática paulatinamente, caso contrário este documento, que responde pela educação na década de 2014-24, estará fadado ao descumprimento; ainda há muito que se fazer.

Entre os docentes entrevistados, alguns enfatizaram não ser raros os momentos em que voluntariamente doam-se para ajudar na preservação das dependências da escola. Alguns participaram de mutirões para a troca da fiação elétrica, pinturas externas e internas, promoções e feiras de vendas como bazar, pizza e festa junina que angariaram fundos para manutenção de projetos e medidas/reparos emergenciais do cotidiano.

Nestes momentos também houve a participação dos órgãos colegiados como APMF, Conselho Escolar e Grêmios Estudantil. No entanto, o PNE/2014 na meta seis referente à Educação Integral traz a garantia de:

6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 6.3. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (BRASIL, 2014, p. 60)

Tendo em vista essas duas estratégias do PNE, fica evidente que a lei enfatiza a preferência pelo atendimento prioritário a alunos em situações de vulnerabilidade social, destacando uma fragilidade da prática universal da Educação em Tempo Integral. Ainda, é explícita a ideia de que o cumprimento da lei minimizaria o problema da carência de espaços físicos nas instituições de ensino. Infelizmente, o financeiro da educação escolar para muitos é entendido como gasto e não investimento.

3.2 A composição do quadro de profissional do CEI e relação com a E.T.I

Algumas das experiências que ampliam tempo de permanência dos alunos na escola, principalmente sobre o viés de turno e contraturno que foram citadas no início do texto, como CECR, CIEPs e CAICs, enfatizam a questão da Educação em Tempo

Integral com raízes no campo assistencialista. Algumas dessas experiências utilizam profissionais terceirizados, com qualificação mínima ou ainda cursando formação docente de Ensino Médio ou licenciatura no Ensino Superior, o que infelizmente pode colaborar com a precarização da qualidade de ensino ofertada em algumas escolas públicas e os resultados insatisfatórios que a educação apresenta.

Embora a E.T.I. tenha sido bandeira de diferentes grupos políticos que almejam o poder público, estando comumente nos discursos de abrangência nacional, principalmente em campanhas eleitorais, para sua efetiva implementação são necessários investimentos na valorização dos profissionais, valorização esta que vai além de fazer referência aos vencimentos, perpassa as condições essenciais para um trabalho pedagógico de qualidade. Cavaliere (2007, p. 1024) contribui quando cita: “embora pareça óbvio, não é demais afirmar que as escolas de tempo integral demandam maiores investimentos iniciais e correntes”.

Implementar a E.T.I exige um complexo organograma, pois muitos fatores influenciam em tal processo, apesar da disponibilidade e qualidade de recursos materiais, estrutura e dinamicidade; é preciso pensar nas decisões, disponibilidades, interações e negociações e, inclusive nos recursos humanos. Nesse sentido, parece ser evidente que a ampliação da jornada de tempo escolar prevê mudanças ainda na estrutura física das unidades de ensino, na distribuição de carga horária para os profissionais de educação e de um olhar pedagógico e específico para os profissionais que desempenham funções na E.T.I, questões discutidas mais adiante.

O CEI conta com profissionais efetivos e contratados por Processo Seletivo Simplificado. De acordo com o PPP, durante o ano de 2017, o CEI contava com os funcionários efetivos conforme tabela abaixo:

TABELA 3 – Quadro de efetivos do CEI

PROFISSIONAL	QUANTIDADE	CARGA HORÁRIA
Direção Geral	01	40h
Equipe Pedagógica	05	140h
Professores - QPM	35	*
Agente Educacional I	11	**
Agente Educacional II	05	**

Fonte: SETTI, Valdenice.

*Alguns professores tem concurso de 20h e outros de 40h.

** os cargos de Agentes Educacionais I e II são todos de 40h

Os agentes educacionais II correspondem as funções de secretário, auxiliares administrativos e atendente de biblioteca, enquanto que os agentes educacionais I são responsáveis pela limpeza e manutenção das dependências físicas e pelo preparo de merenda escolar. Na prática ainda tem uma professora QPM que exerce a função de Diretora Auxiliar por 20h, dando um suporte devido a implementação da E.T.I.

Conforme registrado no documento norteador do trabalho educacional, esse corpo docente efetivo, em maioria absoluta, possui pós-graduação em nível de *Latu sensu* em diferentes áreas e 20% do total de professores possuem pós-graduação em nível de mestrado. Parte da equipe pedagógica tem formação em PDE e parte tem Especialização em nível de *Latu sensu*.

Além dos profissionais acima descritos, semanalmente trabalharam no estabelecimento de ensino praticamente um número igual de professores em regime de aula extraordinária ou contrato temporário de serviço, reforçando a ideia da grande rotatividade de profissionais. Esses contratados em regime PSS para preenchimento de carga horária da organização curricular da base nacional comum, da parte diversificada e algumas atividades específicas da E.T.I. Cabem questionamentos importantes: como é possível engajar-se a comunidade escolar, com o trabalho coletivo e formação continuada se o docente tem contrato para um ano letivo?

Os depoimentos orais revelaram há neste coletivo muitas falhas, uma vez que a própria rotatividade de docentes e pedagogos é prejudicial para o trabalho pedagógico, bem como a necessidade de mais apoio da direção para com os objetivos a ser atingidos. “Até os alunos percebem essa desorganização e principalmente quando cada um fala uma coisa”⁵³. Embora o coletivo seja formado de sujeitos, é preciso ter uma direção e uma linguagem unificada para a efetivação do trabalho pedagógico, atitude a qual demonstra valorização com os profissionais da educação.

Neste sentido, a Meta 18 dos PNE e PEE de 2014, dispõe, além de outras questões, sobre a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica pública, com o intuito de fomentar a valorização em seu sentido amplo. Logicamente toma como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. Esta meta tem como primeira estratégia:

⁵³ Sujeito 10. Entrevista realizada em abril, 2018.

Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados. (BRASIL, 2014)

Para atingir essa porcentagem de 90% do quadro de profissionais do magistério requer-se uma política de promoção de concurso público e a destinação de mais verbas para o setor educacional. Com certeza, se esta estratégia for colocada em prática, o CEI e as demais unidades de ensino passarão a contar com um grupo maior de professores efetivos. Para a implementação da E.T.I., esta ação seria responsável por resultados mais satisfatórios, assim o grupo estaria mais vinculado com a realidade escolar e seria possível organizar momentos coletivos mais permanentes de discussão e formação colaborativa.

Reitera-se, após os depoimentos orais observou-se a existência de uma rotatividade grande de profissionais no CEI. Embora tenha um núcleo de docentes lotados que asseguram suas 20h ou 40h semanais de trabalho pedagógico, muitos docentes apenas complementam sua carga horária com algumas horas/aula nesta unidade de ensino. A distribuição de aulas é realizada pelo NRE, que tem a preocupação maior com o preenchimento do quadro de professores, garantindo as aulas aos discentes. Enquanto questões como, organização de horários, do coletivo de profissionais para as formações específicas e continuadas ficam sob a responsabilidade da equipe pedagógica do colégio.

O coletivo do colégio oscila muito devido a falta do quadro efetivo e a maioria tem ciência do quanto isso provoca lacunas na continuidade do trabalho pedagógico. Esse assunto é polêmico e muitas vezes as formas diferentes de pensar provocam rupturas no grande grupo, como transferências, desistências e pouco comprometimento com o ensino e a aprendizagem. Esse cenário é propício para alguns questionamentos: Como garantir a efetivação da Proposta Político Pedagógica e da Proposta Pedagógica Curricular quando não se tem um corpo docente permanente? Cabe realmente a essa rotatividade de profissionais as dificuldades encontradas para a formação continuada e o comprometimento dos docentes? Porém, como se comprometer a estudar e planejar quando se atua em mais de uma escola e com carga horária máxima?

A realidade vivida no CEI não é exclusiva, porém cada instituição de ensino que compõe o sistema educacional deve refletir conscientemente sobre os beneficiados decorrente dessa situação imposta.

Têm docentes que trabalham aqui porque fecham carga horária, mas não gostam da E.T.I., não conseguiram se adaptar, reclamam muito e isso é ruim, [...] tem os que já saíram da escola por esse motivo, [...] mas a maioria “vestiu a camisa” e está aí firme junto com a implantação do tempo integral desde o início e se precisar ficam aqui na hora do almoço; se doam um pouquinho a mais pela escola, trazem ideias, participam das reuniões, fazem apontamentos de algumas críticas construtivas e estão sempre colaborando para que tudo dê certo.⁵⁴

Mesmo estando garantido na Constituição Federal/1988, no artigo 206, o ingresso exclusivamente via concurso público com provas e títulos, na realidade isso não se efetiva. Essa questão ainda é contemplada no artigo 67 da LDB/96, reservando os mesmos direitos aos docentes, porém questões adversas são praticadas em muitos estados brasileiros, inclusive no estado do Paraná.

Fica evidente que mesmo diante de tal legislação, a contratação temporária de profissionais para trabalhar nos espaços escolares é uma constante nas esferas municipais e estaduais. Dentre os principais motivos, alega-se a questão financeira com escassez de recursos a serem investidos. Quando o profissional é contratado temporariamente recebe a base salarial, não participando das vantagens da carreira, ocasionando economia considerável de recursos que podem ser investidos em outros setores, inclusive no educacional, segundo discursos dos administradores.

Algumas medidas são tomadas em sentido paliativo como a política de governo implantada no ano de 2007, denominada Programa Mais Educação⁵⁵ que repassa às escolas cadastradas um valor financeiro, a título de ressarcimento de despesas com monitores voluntários. As unidades são livres para organizar o quadro de profissionais, fazendo a contratação de pessoas para a viabilização das oficinas programadas.

Essa atitude abre precedente legal para a terceirização de atividades educativas em outros setores da educação, inclusive na E.T.I., ocasionando uma proposta que não segue as pautas educativas dos professores, mas necessariamente o intuito de empresas. Acerca disso, Freitas (2005) alega, mesmo diante das dificuldades, ser fundamental que

⁵⁴ Sujeito 7. Entrevista realizada em maio, 2018.

⁵⁵ Vide p. 57 neste mesmo texto.

todos os envolvidos no processo educacional se comprometam também na organização da escola, em uma ação coletiva e atuante, para além das questões administrativa, burocrática e funcionalista, refletindo sobre as posições políticas o papel transformador da escola e a formação humana na sociedade.

Essa contratação de profissionais atinge vários colégios estaduais que aderiram ao Programa Mais Educação. No entanto, não contempla o Colégio Estadual Industrial, pois este implantou a E.T.I. – Turno Único para todos os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Os professores que atuam na E.T.I. são efetivos ou contratados sob a responsabilidade da SEED, via Núcleo Regional de Educação.

Também se evidenciou nos depoimentos a constante rotatividade, inclusive na função do pedagogo no ano de 2017, devido ao vínculo contrato temporário e atestados pessoais. Esse apontamento, na opinião de alguns professores entrevistados, ocasionou um distanciamento entre os professores e equipe pedagógica, dando a impressão de descontinuidade no trabalho. “Ano passado tivemos problemas entre equipe pedagógica e alunos, [...] a pedagoga entrou em licença médica e veio uma substituta, que também entrou de atestado e veio a substitua da substituta”⁵⁶.

Ora, mediante essa última observação, convém pensar na importância do pedagogo no processo escolar. Além de ser uma exigência garantida pela LDB/1996, a própria realidade escolar torna essencial a presença deste profissional no ambiente escolar. Lê-se no Art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL,1996)

Compreende-se estar este referido profissional preparado para possibilitar a relação entre os demais profissionais da educação, enfrentando desafios para o efetivo desenvolvimento de seu trabalho, que dentre tantas fragilidades, preocupa-se com as situações emergenciais do cotidiano escolar e ainda tem de desempenhar sua verdadeira função dentro da instituição de ensino.

Reiterando a importância desses especialistas nas escolas públicas, Pimenta (2002) relata ser a escola, uma organização complexa e necessita de profissionais, que a partir de suas

⁵⁶ Sujeito 8. Entrevista realizada em abril, 2018.

especializações, auxiliem para a democratização do saber pois devido a complexidade do processo educacional não basta unicamente a presença dos professores. A autora aponta que:

Os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja na tarefa de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto pedagógico político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o(s) professor(es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos, mas também na articulação entre os diversos conteúdos e a busca de um projeto pedagógico-político coerente (PIMENTA, 2002 p. 151).

Dessa maneira, é possível afirmar que nenhuma unidade de ensino consegue praticar o seu papel transformador garantindo o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos se não organiza sistematicamente suas práticas de gestão, isto é, não possui boa estrutura organizacional, liderança e iniciativa dos dirigentes, adequadas a partilha de responsabilidade, diálogo e comunicação, assim como formas transparentes de avaliação. Todavia, todo esse esforço deve ser fruto de trabalho coletivo, democrático de todos os segmentos que fazem parte do universo escolar e educacional.

Ainda sobre a função dos pedagogos, Libâneo (2001) esclarece ser a contribuição desses atores oriunda dos campos de conhecimento implicados no processo educativo-docente. É deles a responsabilidade de relacionar a teoria pedagógica e os conteúdos e métodos específicos de c

ada disciplina. A articulação dos atos de planejar, avaliar, orientar e organizar o trabalho pedagógico também está nas funções do pedagogo.

Assim, a rotatividade deste profissional na instituição de ensino, ocasiona fragmentação do trabalho, pois se acentua uma lacuna entre conhecimento pedagógico e a sala de aula, geralmente preenchida pelo trabalho mediador do pedagogo escolar.

3.3 A formação dos profissionais para atuar na E.T.I.

A formação dos profissionais necessita ter relação específica com o trabalho pedagógico em que o docente atua. No caso da referida pesquisa, a formação deve ser condizente com a E.T.I. – Turno Único. Pensar na identidade do professor, na perspectiva da E.T.I., é refletir sobre um profissional, preferentemente do quadro próprio, com vínculo efetivo na instituição de ensino, com uma formação humanizadora

e humanista, apropriado de saberes fundamentais à prática educativa. Como demonstra Otsuschi (2014, p. 35),

A implementação da Educação Integral evidencia a importância de qualificar gestores e professores na educação básica para os desafios de inserir os alunos nas escolas, adequar as atividades com a infraestrutura e dar suporte teórico e metodológico aos envolvidos nesse processo.

Cabe aqui o seguinte questionamento: os cursos de formação docente, inclusive em nível de graduação, atentam-se para este perfil de profissional?

Perante essa questão, é necessário pensar na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que é uma das contribuições propostas neste capítulo e, inclusive na formação do professor da E.T.I. como um processo constante, “intimamente conectado com aquilo que se espera deles, já que eles têm uma tarefa social importante: contribuir para a formação integral dos educandos, no que diz respeito aos diversos aspectos constitutivos do ser humano.”(NEITZEL e DICKMANN, 2014, p. 81)

Ao pensar na formação inicial, recorre-se a Canário (2005) que considera esse período como momento forte de socialização profissional, o que configura o curso de formação como etapa fundamental no processo de produção da identidade profissional. Esse autor evidencia ser essa formação enquanto pesquisadora, singular, complexa e formadora, revela a necessidade de que esses futuros docentes se apropriem de saberes e se percebam capazes de afrontar as diferentes situações da profissão. O projeto de formação ofertado deve ser coerente, ter eixo metodológico estruturante e revalorização epistemológica da experiência docente, onde os verbos explicitar e fundamentar sejam vistos como palavras-chave (CANÁRIO, 2005, p. 126).

A formação inicial precisa estabelecer relação entre o contexto escolar e o contexto de trabalho, ou seja, os saberes teóricos necessariamente devem ser confrontados na prática pedagógica. As luzes de Saviani (2007) educação e trabalho possuem relação de identidade. Inspirado nos princípios de Gramsci, ao defender a escola unitária, o autor supracitado acredita que sem o mínimo de conhecimentos sistematizados, os sujeitos não participam ativamente da vida em sociedade.

Saviani (2007) ressalta o princípio educativo do trabalho como base estrutural para o ensino. No Ensino Fundamental isso ocorre de maneira indireta, porém no Ensino Médio essa relação deve ser clarividente, pois o saber deve ter “autonomia

relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina”. Os alunos devem entender como o conhecimento pode ser convertido em potencia material no processo de produção. Essas e outras relações devem ser compreendidas pelos sujeitos durante o processo, uma vez que a educação atinge todas as fases da vida.

Exige-se indubitavelmente o nível de graduação para o exercício da função docente na Educação Básica, o que delega ao ensino universitário parte da responsabilidade com a formação inicial do profissional. De acordo com Sancho (2001, p. 101), um considerável aumento do “controle do governo sobre o currículo e a carga burocrática da tarefa docente cresceu em níveis insustentáveis, acentuando o fenômeno da desprofissionalização”.

Neste viés, a profissão de professor tem merecido atenção de pesquisadores e educadores brasileiros, inclusive algumas organizações têm lutado pela reformulação dos cursos de formação de professores, entre eles a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE. Ferreira (2007) explicita o assunto visando amenizar esse problema, o CNE por meio da Resolução 01/2016,⁵⁷ estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, organizando princípios, condições de ensino e aprendizagem, procedimentos necessários no planejamento e avaliação pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de ensino superior no Brasil, conforme os termos dos pareceres nº s. 5/2005 e 3/2006.

Essa Resolução é abrangente e discute inclusive sobre as demais licenciaturas, formação exigida para o docente nos anos finais do Ensino Fundamental. Ela:

Destaca a especificidade da formação inicial para o exercício da docência, mas a estende à área de serviços e de apoio escolar, bem como nas áreas nas quais seja, previstos conhecimentos pedagógicos.[...] abre possibilidades de deduzir-se que a formação pedagógica de todas as demais licenciaturas pode e deve seguir essa normatização nos termos exarados. (FERREIRA, 2007, p. 163)

Sendo assim, acentua-se a necessidade de avaliar e reformar os cursos de formação dos profissionais da educação. Infelizmente, concordando com Ferreira (2007), é baixa a consciência política em relação a esses profissionais cuja atuação infere diretamente na formação social. Torna-se desafiador ser professor num país com

⁵⁷ Material disponibilizado no site: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file> Acesso em 07/10/2018.

dimensões continentais como o Brasil, e Ferreira (2007, p.158) aponta como motivo evidente o fato de agentes externos, inclusive internacionais, estabelecerem determinações para que o campo educacional.

Ademais, dessa formação inicial, existe a formação continuada entendida como um complemento vital para qualquer proposta pedagógica ou concretizada, implicando mudanças na formação e atuação dos professores, pois “para focar a aprendizagem é preciso ter clareza do que se aprende” (BRANCO, 2012). pois, apenas a formação inicial não fornece ao docente, condições necessárias para oportunizar o desenvolvimento integral dos alunos. Porém:

As atividades de formação contínua são concebidas como um serviço que não é entendido como um processo de intervenção nas escolas da região, nem como um processo de formação dos seus próprios docentes com potenciais consequências retroativas na instituição de formação inicial. (CANÁRIO, 2005, p.131)

Nesta perspectiva, uma das perguntas na entrevista era referente ao processo de formação para o trabalho pedagógico no colégio que oferta E.T.I. É possível relatar a fala de um entrevistado, este defendeu que a formação ofertada pela equipe pedagógica é exclusiva para o Tempo Integral. Cinco pessoas discorreram sobre os momentos de formação, parte da pauta é dedicada a E.T.I. e parte a questões gerais visto que o C.E.I. oferta Ensino Médio regular com turmas matutinas e noturnas.

Nas formações ofertadas nem todos participam, porque tem professor com carga mínima no CEI e opta por estudar no ambiente escolar com maior carga horária de trabalho. Essa situação certamente ocasiona uma problemática relevante para a equipe pedagógica que precisa driblar esses detalhes essenciais ao processo educativo. Parece estar difícil esperar das políticas educacionais atuais quadro completo de professores efetivos, o que interfere que a maioria absoluta concursada trabalhe no colégio.

A gente já fez alguma solicitação para o Núcleo olhar diferente na distribuição de aula, com uma resolução para o integral, para tentar concentrar o máximo possível de aula por professor. Às vezes, a gente divide 20 aulas entre três professores, não precisaria no integral, teria que ser o mesmo. Realmente pedimos este olhar diferente, mas ainda vemos que é um processo engatinhando. Tudo é novo. Estamos tentando buscar, construir algumas questões ainda junto com a secretaria, não é fácil [...] Mas precisa desse olhar diferente para funcionar. É um sonho ter professores de 20h ou 40h todos os anos. Penso que fluiria o trabalho. Do jeito que é hoje é complicado. Tem professor que a gente nem vê na semana, outros a gente vê um

pouquinho, um dia... Tem o que não pode vir nas reuniões, aquele que não entende como funciona a E.T.I., não sabe trabalhar [...] Então têm muitos fatores que complicam o coletivo, mas, como eu te disse, é um processo e estamos lutando para mudar isso.⁵⁸

O coletivo do colégio oscila muito devido a falta do quadro efetivo e a maioria tem ciência do quanto isso provoca lacunas na continuidade do trabalho pedagógico. Esse assunto é polêmico e muitas vezes as formas diferentes de pensar provocam rupturas no grupo maior, transferências, desistências e até mesmo pouco comprometimento. A realidade vivida no CEI não é exclusiva. Porém, cada entidade que compõe o sistema educacional deve refletir conscientemente sobre os beneficiados com essa situação imposta.

Têm docentes que trabalham aqui porque fecham carga horária, mas não gostam da E.T.I., não conseguiram se adaptar, reclamam muito e isso é ruim, [...] Têm os que já saíram da escola por esse motivo [...] mas a maioria “vestiu a camisa” e está aí firme junto com a implantação do tempo integral desde o início e se precisar ficam aqui na hora do almoço, se doam um pouquinho a mais pela escola, trazem ideias, participam das reuniões, fazem apontamentos de algumas críticas construtivas e estão sempre colaborando para que tudo dê certo.⁵⁹

O docente que trabalha com E.T.I. precisa saber que seu plano de aula deve ser diferente do que aplicaria num colégio de tempo parcial. É preciso se adaptar, aproveitar o máximo de tempo de permanência no colégio para as aprendizagens significativas. O dia inteiro no ambiente escolar é cansativo, por isso o trabalho necessita de dinamismo, incentivo de todos os envolvidos no processo educativo. Pasquali e Fontana (2014, p. 25) complementam ao citar, “essa nova perspectiva exige uma postura diferenciada [...] um compromisso com a multiplicidade de conhecimentos [...] com outros sujeitos, em tempos diferentes e em novos espaços”. Quando o professor escolhe permanecer no estabelecimento de ensino, o comprometimento é diferente. Alguns trechos das entrevistas apontam de maneira implícita o sentimento de pertencimento, como fundamental para afirmar a importância de um quadro efetivo, ou principalmente menos rotativo.

Se você está efetivo na escola, você optou por ficar ali, vai dá continuidade, ter uma caminhada, vendo o que há de errado, o que tem

⁵⁸ Sujeito 6. Entrevista realizada em maio, 2018.

⁵⁹ Sujeito 7. Entrevista realizada em maio, 2018.

que melhorar e assim com muitos temporários fica difícil. Porque vem, trabalha agora e não se envolve muito. Eu sou efetiva, embora com padrão voando, quero me fixar aqui porque vejo que os efetivos que já são da escola têm mais envolvimento. Tomam para si a escola, e se veem nela.⁶⁰

Outro sujeito lembrou a necessidade de readaptar sua metodologia de trabalho, intercalando teoria e prática, buscando em materiais ideias para esse trabalho. Um dos entrevistados alega ser pertinente mencionar que a partir da Educação Integral, o aluno deve receber uma formação mais completa, útil para a vida. Um profissional destacou interessante ser a formação continuada ser menos técnica e mais formativa, alegando que no ano de 2017 essa questão ficou incompleta. Evidenciam-se neste ponto da discussão duas categorias temporais, que são o tempo de trabalho e o tempo de formação, ambos essenciais ao processo educativo.

Temos que ter formação, temos que estudar, se encontrar, discutir. Por isso percebo e reforço que a formação é bem importante [...] É dia de formação continuada, o Núcleo manda textos para você ler, você não tem tempo de conversar com seu colega ou encontrar uma solução para aquele problema [...] Ela precisa ser repensada, porque se é para a nossa escola, não pode ser atropelada, fazer um dia de formação e apontar soluções e caminhos. Então, cadê esse tempo com essa reflexão? Por que não tem?⁶¹

Esses apontamentos ressaltam a necessidade contínua de formação, pois a educação é um campo vivo de trabalho, envolvendo pessoas ativas na sociedade e estas precisam transformar a realidade em que se inserem. Logo a formação continuada, respaldada pela LDB no artigo 62⁶², deve ser promovida pela União, Estados e Municípios em regime de colaboração a todos os profissionais do magistério.

Para que a formação continuada atinja melhor seus objetivos, o CEI deveria ter um corpo docente mais permanente, isso permitiria a organização de horários para planejamento coletivo, articulado ao estudo teórico com vistas a práxis formativa.

Em relação à formação continuada para os docentes do CEI, o PPP (2017) assegura enquadra-se à equipe pedagógica a responsabilidade por organizar um programa que ofereça subsídios teóricos e metodológicos contemplando a relação do docente com a instituição e, o compromisso dos profissionais com o educando e com a

⁶⁰ Sujeito 4. Entrevista realizada em abril, 2018.

⁶¹ Sujeito 4. Entrevista realizada em abril, 2018.

⁶² Alterada pela Lei n°. 12056 de 13/10/2009, disponível no endereço http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm, Acesso em 07/10/18.

sociedade. No entanto, a equipe pedagógica do CEI necessita também de assessoria, pois apresentam limitações teóricas e até mesmo de tempo. Buscam apoio por vezes em leituras, em contatos com outras realidades e com a equipe técnica do NRE.

Além disso, este documento assegura a hora atividade concentrada, pois esta permite ao docente primazia pelo planejamento e por leituras produtivas, consideradas formação teórica aos profissionais. Ao elaborar o horário semanal, a equipe pedagógica procura organizar momentos onde os professores de áreas afins consigam conversar, promovendo a interdisciplinaridade.

Nesta escola alguns docentes trabalham 20 e outros 40 horas, e ainda têm os que preenchem carga horária em mais de uma instituição escolar, fato impedor da intenção de proximidade entre as áreas. Para dificultar esse trabalho, alguns professores dos componentes temáticos têm apenas três aulas no colégio e dificilmente participam de reuniões pedagógicas e formações; muito embora a equipe organize estudos formativos em diferentes dias e horários para contemplar a dinamicidade de profissionais que trabalham na instituição de ensino.

Eu ainda não tenho conhecimento necessário acerca da Educação em Tempo Integral. Tem muita coisa que eu preciso aprender. Dentro do que é exposto, estou me adaptando, tenho sim que estudar pra ficar melhor e a prática vai me ajudando nisso também.⁶³

O processo de formação continuada nas instituições de ensino influencia no processo formativo dos alunos, e a partir das entrevistas evidenciou-se a necessidade de repensar o coletivo do C.E.I. O docente precisa ser “capaz de coletiva e individualmente, aprender com a sua própria experiência de funcionamento e instituir-se num processo de aprendizagem permanente” (CANÁRIO, 2007, p. 73).

Neste sentido, os docentes do C.E.I. alegaram falta de tempo para as trocas de experiências/ conversas, estas acontecem com exclusividade nos intervalos das aulas, durante o período de recreio, nos corredores e nos horários de entrada e/ou saída da instituição, tempo este, fragmentado e insuficiente porque o Estado não possibilita elementos chaves para essa necessidade da formação continuada. Percebeu-se, pelos depoimentos, que poucos momentos coletivos são ofertados durante os encontros de formação continuada, pois esses têm agenda completa de assuntos gerais e leituras de textos ofertados pela SEED e/ou pela equipe pedagógica.

⁶³ Sujeito10. Entrevista realizada em abril, 2018.

No ano letivo de 2017, a formação continuada ofertada no colégio teve como pauta a Educação em Tempo Integral. Porém, alguns docentes observaram lacunas. De maneira geral as capacitações deixam a desejar em relação ao ensino integral, um entrevistado faz o seguinte relato:

Todas as nossas formações nesses dois anos sempre foram a mesma coisa. Recebemos de um instrutor do núcleo modelos de atividades para da aula. Penso que sinceramente já passamos disso. Nesse momento a gente precisa que a nossa formação seja diferente, no sentido de como que a gente vai trabalhar com esse aluno novo que está chegando [...] totalmente envolvido na tecnologia, um aluno que tem muitos problemas familiares em casa, estamos tendo muito enfrentamento em sala. A formação deles deveria parar de ser avaliação, porque o professor já tem ferramentas para avaliar, sabemos como trabalhar, [...] Eu acho que a formação deles tinha que ser mais voltada pra como trabalhar com esse aluno em sala de aula. Ano passado que eu participei aqui sei que não era voltada para o ensino integral.⁶⁴

Observa-se que os próprios docentes clamam por momentos coletivos, reconhecendo suas fragilidades diante dessa nova experiência implementada no CEI. e já contextualizada na Proposta Político Pedagógica e na Proposta Pedagógica Curricular.

Canário (2005, p. 133) aborda quanto ao campo da formação de professores ser particularmente suscetível à proliferação de discursos carregados de opiniões com pouco embasamento para reflexão teórica, conceitual e pesquisa empírica. Ressalta também, a “institucionalização do sistema de formação continuada emerge como componente fulcral de uma estratégia para ensinar os professores a aplicar bem a reforma educativa que se solidifica nas últimas décadas” (CANÁRIO, 2005, 134), faltando a parte que fundamenta, analisa e avalia.

O coletivo entrevistado apresenta sugestões de estudos teóricos para discussão de temas relevantes para a E.T.I., análises de experiências postas em prática com realidades similares, organização de horários diferenciados, salas de atendimentos mais específicos, sala ambientes e, inclusive as assembleias por turmas onde os alunos façam uso da voz para expressar apontamentos que visem a melhoria da qualidade da educação, inicialmente da turma e conseqüentemente do colégio como um todo. Essa

⁶⁴ Sujeito 10. Entrevista realizada em abril, 2018.

ultima sugestão teve prática iniciada no decorrer do ano de 2018. No entanto, a agenda vinda verticalmente impede que sejam melhores discutidas e organizadas tais sugestões.

Assim, todos os projetos de estudos para serem utilizados nos encontros de formação continuada são oriundos da SEED, embora tenha ciência da oferta da E.T.I. no colégio, atenta-se pouco a esse detalhe primordial, ou melhor, organiza a formação de maneira homogênea, o que contribui para uma (de)formação coletiva.

De acordo com o depoimento de outro profissional, as pedagogas da instituição procuram adequar os textos e disponibilizam parte do tempo nos encontros formativos para o diálogo entre os profissionais que atuam com o tempo integral. Porém, é evidente a necessidade de momentos integrados para a melhoria do processo diário, pois o planejamento coletivo não está contemplado no calendário escolar.

Precisa ter formação continuada, principalmente na educação de tempo integral. É na prática, é no dia a dia que você vai vendo, tendo solução, o professor mais velho de escola pode passar experiência para o mais novo, [...] e vice-versa, porque todos sabem um pouco. Então esta questão assim seria bem interessante até se tivéssemos um momento coletivo.⁶⁵

Mesmo com essa necessidade de momentos coletivos para trocas de experiências, do ponto de vista dos entrevistados o colégio apresenta, de maneira geral, um coletivo engajado de docentes. No entanto, esta situação é mais visível nos docentes efetivos, principalmente nos que estão trabalhando há mais tempo na unidade.

Para quem está aqui, a maioria dos professores que tem padrão na escola por mais tempo, que ficam mais aqui, não adianta negar é sim uma extensão da nossa casa a gente tem que gostar, então acaba assim, para um grupo eu acho que funciona muito bem, mas entendo aqueles que têm os seus horários mais complicados não conseguem se dedicar como gostariam, são realidades diferentes.⁶⁶

Sendo a E.T.I. uma realidade recém posta em prática no colégio, alguns profissionais, por iniciativa própria, no ano de 2018, realizaram encontros de formação específica para em parceria com a UNIOESTE. Ponto este destacado como positivo em sete das dez entrevistas. Essa atitude é válida, pois como ressalta Peron e Lyra (2014, p.88), a formação continuada “deve partir das necessidades e problemas encontrados na instituição, aumentar e transformar a relação dos professores com os seus saberes e a

⁶⁵ Sujeito 4. Entrevista realizada em abril, 2018.

⁶⁶ Sujeito 9. Entrevista realizada em abril, 2018.

aprendizagem dos estudantes”, e que vêm de encontro com o que os próprios educadores demonstram/argumentam a favor da formação continuada.

A equipe pedagógica, direção e vice-direção ressaltaram de maneira uniforme que, se a formação fica sob a responsabilidade do colégio, a E.T.I. recebe mais destaque, inclusive lembraram sobre a parceria ocorrida no ano de 2018 entre colégio e UNIOESTE com os estudos mais sistemáticos e fundamentados no campo da E.T.I.:

A formação continuada agora está sendo mais voltada ao ensino do tempo integral. A secretaria incentiva, mas é maior a iniciativa da escola. Enquanto unidade, buscamos profissionais que trabalhem com esse tema para que esteja enriquecendo nosso trabalho, para estar nos auxiliando na parte teórica. Temos a prática, mas precisa relacionar com a teoria. Atualmente a gente tem a parceria com a UNIOESTE que vem desde o ano passado e esperamos que se estenda por muitos anos, porque é uma formação continuada e é sempre necessário estar revendo, estudando e temos necessidade desta parte teórica. Precisamos alinhar a nossa prática com essa teoria fornecida por estes profissionais, [...] que está contribuindo bastante com a formação dos nossos professores.⁶⁷

Essa formação continuada é um diferencial do CEI, mas é necessário que a agenda enviada pela SEED seja cumprida da forma que é imposta. Essa atividade conjunta entre CEI e UNIOESTE comprova que a Universidade cumpre seu importante papel diante da sociedade onde se insere. Além dessa parceria com a Universidade, relatam: “temos dividido angústias com os professores de outras escolas que ofertam E.T.I. em outros municípios e trocado experiências do que está dando certo e melhorando o que é necessário”⁶⁸. Esses diálogos com outras realidades escolares colaboram tanto com a direção/equipe pedagógica, quanto com os professores, pois ressaltam os problemas comuns entre as instituições de ensino.

A educação em geral, inclusive a E.T.I. praticada em alguns colégios, exige reflexão dos seus profissionais. Assinala-se a necessidade de formar professores com condições de relacionar criticamente os saberes docentes com o processo de construção desses saberes, com a prática educativa que é político-pedagógica e com a comunidade escolar.

A E.T.I., embora tenha prestígio perante a sociedade, alimenta certo descrédito entre seus atores, devido, entre outros motivos, às poucas condições para o

⁶⁷ Sujeito 7. Entrevista realizada em maio, 2018.

⁶⁸ Sujeito 6. Entrevista realizada em maio, 2018.

desenvolvimento do trabalho educativo, pois a formação continuada não resolve todos os desafios educacionais, mas:

É importante apoiar os esforços dirigidos a fortalecer os saberes, os conhecimentos e o trabalho docente. É importante que os professores não sejam solitários em suas práticas. Potencializar a cooperação e o desenvolvimento de conhecimentos profissionais para ir além das críticas do sistema e construir possibilidades de superação. (PERON e LYRA, 2014, p. 96-7).

Embora essa experiência esteja em efetivo funcionamento há dois anos, a prática da E.T.I., na opinião dos entrevistados tende a ser positiva. Alguns docentes mencionaram após pesquisa realizada, que alunos percebem o professor e o pedagogo com mais comprometimento de causa. Outros disseram existir docentes fazendo planejamento como se fossem aplicar em colégios de turno parcial e, infelizmente, o resultado não é favorável, ocorrendo nestas aulas um progressivo aumento da indisciplina.

Acredita-se assim estarem as unidades de ensino, mesmo com as dificuldades assoladas, preocupadas a com educação emancipadora. As responsabilidades são grandes, afinal sabe-se que o desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito perpassa também por um projeto de E.T.I. idealizado a partir de um planejamento sistematizado, intencionando o processo formativo dos alunos e não apenas a ocupação da ampliação do tempo escolar.

3.4 O tempo escolar ampliado: o calendário e tempo anual de permanência no espaço escolar

Refletir sobre o princípio dos tempos e espaços escolares não é tarefa fácil, porém necessária. Santos (1985, p. 22) define espaço como “um mosaico de elementos de diferentes eras, sintetiza, de um lado, a evolução da sociedade e explica, de outro lado, situações que se apresentam na atualidade”. Esse autor alega que não se pode conceber espaço separadamente do termo tempo, pois a temporalidade demarca os fatos nos diferentes espaços.

Cabe aqui debater o tempo cultural, social e histórico que tem função reguladora e controladora das ações humanas. Arroyo (2012) ressalta que a escola secularmente se

organiza por tempos numa lógica transmissiva e acumulativa com grades curriculares, horários, planejamentos, cronogramas, entre outros. Assim faz a escola de tempo parcial e a de tempo integral, que é objeto de estudo da referida pesquisa. Esse tempo sempre cumpre uma Proposta Político Pedagógica inserida num contexto social e político das tendências críticas e não críticas.

Nessa lógica, a ampliação da jornada escolar deve ter o fator tempo como elemento nuclear, esta oferta não se caracteriza exclusivamente pelo ato de agregar conteúdos ao currículo, mas de significá-los nos tempos e espaços escolares. Os processos de ensino e aprendizagem acontecem de maneira recíproca nos diferentes tempos e espaços do ambiente escolar. Para Pasquali e Fontana (2014), a variável tempo ressignifica o processo educativo, fazendo surgir novas possibilidades e oportunidades de aprendizagem nesses novos tempos escolares. Para se obter a qualidade no trabalho pedagógico, é fundamental que os colégios reformulem seus tempos, obedecendo períodos pré-estipulados e fortalecendo a intensidade das atividades.

Existe um controle hierarquizado do tempo segmentado durante o ano letivo. Esse comando é feito oras pelos agentes internos e oras pelos agentes externos à escola. O próprio calendário escolar é um forte instrumento de controle escolar. A cada início de ano letivo a SEED aprova o calendário anual, visto como regulador central do tempo escolar nas instituições de ensino. Algumas alterações são permitidas, de acordo com a necessidade apresentada pelas instituições de ensino, desde que respeitada a legislação vigente. Embora a SEED ofereça diferentes formas de organização do ensino, o calendário anual é o mesmo. O que difere o tempo parcial para o tempo regular é justamente o aumento de horas em que os alunos permanecem no ambiente escolar.

Tanto direção e equipes pedagógicas, quanto professores e alunos necessitam se organizar nesse tempo escolar, reformulando e analisando as possíveis relações sociais e a função institucionalizadora do trabalho educativo. A organização temporal faz parte da rotina do trabalho pedagógico dos profissionais da educação. Conforme Veiga (2002, p. 29), calendário é definido como:

A ordenação do tempo como início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos, etc.

O tempo ampliado na implementação da E.T.I no CEI exige uma sistematização funcional diferente, porém todo início de ano letivo é realizada a organização das turmas pelo administrativo do colégio acompanhado pela equipe pedagógica. Alguns cuidados básicos, como a distribuição dos alunos com dificuldades de aprendizagens (comprovadas por avaliações de equipe multidisciplinar ou profissionais da área) em turmas com menor número de matrículas, pois os professores precisam fazer adaptação curricular e atendê-los individualmente, cumprindo com eficiência o compromisso com a aprendizagem dos educandos.

A LDB/96 garante no Art. 24 que a educação básica deve ser organizada respeitando algumas normas comuns e entre essas define-se que a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, para as modalidades regulares. Para a E.T.I. a lei prevê 1400h de efetivo trabalho educativo.

Em consonância com o PPP (2017, p. 22), os horários de entrada, intervalos e de saída, como os dias letivos respeitam a legislação vigente. A lei exclui apenas o tempo reservado aos exames finais, quando vierem a existir. Complementando esse assunto, o CNE, pelo Parecer CEB nº 05/97⁶⁹, dá a entender ser o recreio e os intervalos de aula horas de efetivo trabalho escolar:

As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os 200 dias letivos e as 800 horas anuais englobarão todo esse conjunto. (BRASIL, 1997, p. 04)

O Documento Referência (2012) destaca da implementação da E.T.I. não poder reduzir o período mínimo de integralização do curso previsto nas normas do sistema de ensino pela concentração de carga horária para cada disciplina. Este número garantido em legislação nacional deve ser respeitado.

⁶⁹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf Acesso em 29/09/2018

Por outro lado, não faz menção ao tempo de permanência dos alunos, professores, equipe pedagógica e outros profissionais que acompanham o horário do almoço e os intervalos matutino e vespertino. Subentende-se sobre essa uma hora e meia destinada a esses fins, não estar contabilizada na carga horária, uma vez que o documento causa interpretações ambíguas ao enfatizar que a Matriz Curricular deve prever:

A distribuição de 45 horas semanais, sendo 28 horas aula para a Base nacional Comum, três horas aula destinadas à Língua Estrangeira Moderna e três horas aula destinadas a organização de atividades referentes aos componentes curriculares. (PARANÁ, 2012, p. 29)

Essa distribuição de 45 horas semanais deve ser interpretada como 45 horas/aula semanais, pois a hora aula nos estabelecimentos estaduais de ensino é de 50 minutos e não uma hora relógio. Detalhando melhor, a tabela abaixo estabelece comparativo entre a carga horária dos alunos na E.T.I., conforme legislação, PPP e prática do Colégio Estadual Industrial.

Tabela 4 – Carga Horária de permanência na Educação em Tempo Integral

Fonte analisada	Semanas/ano	Dias/ano	Horas/ano	Horas/relógio
Projeto de Lei n.255/14	*	200	1400	*
Documento Referência (Paraná, 2012)	40	200	1500	1800
PPP do CEI	45	225	1687	2025
Prática no CEI	43	215	1612	1935

Fonte: SETTI, Valdenice.

*Não mencionado no documento

Levando em conta a análise dos dados acima, percebe-se que a permanência dos alunos no C.E.I está acima do que sugere os documentos oficiais. Entretanto, como esses mencionam o termo ‘pelo mínimo’, essa questão parece não ter discussões maiores. Ressalta-se que ao tabular o tempo anual dedicado ao almoço e aos intervalos da manhã e da tarde, tem-se a somatória de 322 horas ao ano. Um entrevistado discorreu ter professores que almoçam junto aos alunos para auxiliar no cuidado e reverterem em hora atividade esse tempo⁷⁰.

⁷⁰ Sujeito 1. Entrevista realizada em maio, 2018.

Essas horas, quando transformadas em dias, entendendo que os alunos permanecem nove horas diárias no colégio, representam trinta e cinco dias trabalhados, com acompanhamento pedagógico, com trocas de experiências e constantes aprendizados de maneira voluntária. Afinal, a lei não as reconhece como horas de efetivo trabalho⁷¹.

Vale destacar ainda, ao analisar as horas/aula trabalhadas no CEI, os alunos recebem sete horas e meia de oportunidades de aprendizagem, ou seja, estão em efetivas atividades pedagógicas perante a lei. Mas permanecem no ambiente escolar por nove horas. Neste período dedicado ao almoço e aos recreios não acontece aprendizagem? Não estão sendo acompanhados? Qual é o pensamento das famílias em relação a essa questão?

Algumas problematizações nas entrevistas se preocuparam com essa questão. Três entrevistados destacaram o cansaço dos educandos e dos professores, mas enfatizaram ser esse tempo bem aproveitado além de ofertarem diferentes oportunidades de aprendizagem. Um sujeito sugeriu um repensar sobre o horário de início das aulas, pois o Ensino Médio entra às 7h30min e o Ensino Fundamental inicia as atividades às 8h10min: “alguns pequenos vêm cedo e ficam na frente do colégio que é avenida, penso que o risco é grande, pois não temos uma pessoa disponível no portão o tempo todo”⁷².

Os depoimentos orais levantaram outros apontamentos relevantes: o dia todo na escola deixa os alunos longe de casa e da família. Outros ressaltam a tranquilidade por serem pais e trabalharem o dia todo, se o aluno permanece na escola fica garantido.

Santomé (2001, p. 38) discorre sobre “a ação educativa, como trabalho cultural, social, ético e político requer a participação dos cidadãos e cidadãs de maneira especial, por meio das organizações nas quais se agrupam”, o que evidencia a necessidade da relação proximal entre família e instituição de ensino. Esse mesmo autor reforça sobre a existência de limites entre as funções desempenhadas pela família e pela escola. Os docentes não podem ser vistos como substitutos familiares; cada esfera tem responsabilidades e papéis distintos e ambas devem coexistir e serem conscientes de suas funções.

⁷¹ As entrevistas fizeram apontamentos relevantes sobre esse tempo do dia dedicado ao almoço, que será tratado num tópico posterior.

⁷² Sujeito 9. Entrevista realizada em abril, 2018.

Para outros sujeitos, o horário integral é funcional, bom para os alunos, o colégio se organiza para recebê-los e eles gostam de ficar no ambiente escolar. Um entrevistado enfatizou ser de seu entendimento excessivas as aulas de Língua Portuguesa e de Matemática em detrimento de outras disciplinas⁷³.

A respeito da hora destinada ao almoço, para um sujeito o tempo de uma hora é pouco, enquanto outro profissional alegou ser interessante que durante este intervalo deveriam ser ofertadas atividades diferentes, pois quando terminam de se alimentar os alunos ficam ociosos. Outro entrevistado declarou, ter ocorrido melhoras consideráveis, “no início era uma loucura, até para conseguirmos servir eles, hoje vejo diferente, tem conversas, músicas, coisa normal de pré e adolescente, [...], vejo mais tranquilo”⁷⁴.

O trecho abaixo relata o depoimento de um professor em relação a este horário:

Eles têm uma hora para o almoço, das 12h15min às 13h15min. Esse horário é um pouco ocioso, depende muito do que eles estão brincando, têm os que sentam e conversam, têm uns que ficam jogando ali por fora. A escola tem uns joguinhos [...] tem o ping pong, mas ainda penso que é pouco. Eu também acredito que seja falta de organização deles, de irem antes pegar escova, escovar o dente, encher a garrafinha, precisam se organizar, talvez seja por falta de infraestrutura. Nós poderíamos ter uma sala com alguma coisa que eles pudessem fazer.⁷⁵

Essa declaração representa questões cotidianas como a auto-organização dos alunos para o desenvolvimento da própria autonomia. Algumas atitudes precisam ser transformadas em hábitos para que o trabalho escolar consiga fluir dinamicamente. De acordo com a Organização Mundial da Saúde⁷⁶, a fase intermediária da adolescência ocasiona mudanças físicas, hormonais e comportamentais, exigindo que o adulto acompanhe e dialogue para que essa (re)adaptação aconteça normalmente.

Um professor entrevistado teceu questões sobre a organização do meio-dia. No início tentaram fazer uma sala para descanso pós-almoço, mas infelizmente não tiveram êxito uma vez que os adolescentes começaram a namorar e desrespeitar o profissional

⁷³ Assunto tratado com ênfase no capítulo dois deste texto.

⁷⁴ Sujeito 5. Entrevista realizada em abril, 2018.

⁷⁵ Sujeito 10. Entrevista realizada em abril, 2018.

⁷⁶ Conforme informações conseguidas no endereço <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/> Acesso em 07/12/2018. A OMS destaca que nesta etapa da vida, os adolescentes são acompanhados de conflitos internos que muitas vezes se explicam pela ausência da identidade, pelo medo das opiniões dos outros e pela falta de pertencimento, provocados pela desconfiança em si e nos que os cercam. Essas frustrações, inconformismos e falta de atitudes conscientes fazem parte do processo natural de amadurecimento. Esse processo acontece gradualmente, inclusive durante o tempo que os adolescentes estão no espaço escolar.

que estava acompanhando este espaço. Sugestionou um repensar da organização, neste horário para 2018. Os adolescentes precisam ter outras atividades nesta meia hora, mesmo estando apenas no mês de abril “não dá de comparar, o ano passado era sem explicação”⁷⁷, enfatiza.

Ainda sobre os dias letivos, observa-se que o PPP do CEI contempla 45 semanas de atendimento aos alunos. No entanto, averiguando o calendário escolar anual, conclui-se a soma das semanas de recesso escolar do mês de julho equivocadamente. Segundo informações da direção e equipe pedagógica o referido documento norteador será revisado.

Existem algumas datas contempladas no calendário letivo que são reposições de aula devido às formações, semanas pedagógicas e outras atividades extracurriculares como momentos culturais e esportivos. Ao observar o calendário, percebe-se a importância que o colégio dispensa às atividades culturais proporcionando aos alunos experiências exclusivas de projetos interdisciplinares que favorecem o desenvolvimento da autonomia, diálogos, coletividades e aprendizagens diversificadas. Ainda assim, muitas vivências temporais não são vistas nem contadas no currículo e nem no calendário escolar, engessados pelas regras sociais.

Para Arroyo (2012), a radicalidade assumida pela E.T.I. – reorganizar os tempos-espacos do viver na escola – exige um repensar e reorganizar o planejamento do tempo e do espaço desde a elaboração das turmas até a sequência dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações. Assim, conforme o autor, como é pertinente refletir sobre “as rupturas de sequências temporais, de desrespeito às especificidades de cada tempo mental, cultural, identitário, humano” (ARROYO, 2012, p. 43).

A escola de Tempo Integral é um todo organizado com temporalidade programada que inaugura uma nova cultura pedagógica, política e ética no processo de formação humana. Torna-se, assim, um desafio refletir constantemente sobre esses tempos de aprendizagem, o tempo presente e o tempo de formação, inclusive formação humana. Como pode-se observar, o coletivo escolar colocou em prática várias tentativas de organização em relação aos tempos e espaços escolares, sempre objetivando o melhor para os discentes. Muitas vivências parecem que precisam ser repensadas e adequadas constantemente.

⁷⁷ Sujeito 10. Entrevista realizada em abril, 2018.

3.5 A formação escolar dos estudantes na E.T.I.

A E.T.I tem como objetivo principal o desenvolvimento da formação integral dos sujeitos. Uma formação omnilateralidade, compreendida como o desenvolvimento do ser humano nos aspectos físico, intelectual, afetivo, ético, político e estético, incluindo a formação cidadã e a qualificação para o trabalho, exigências do mundo social, político e econômico.

É preciso entender a omnilateralidade como “disponibilidade, variação e multilateralidade, ou como plena posse de capacidades teóricas e práticas, como plena capacidade de prazeres humanos” (MANACORDA, 2008, p. 91). Ademais, citando Marx, o autor supracitado, salienta sob o significado da omnilateralidade “reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa”, admitindo que o ser necessite de um completo desenvolvimento, também propiciado pela sua formação. (idem, ibidem, p. 78).

Neste sentido e em consonância com Algebaile (2009), retifica-se que a especificidade da educação não pode ser desagregada de uma série de fatores como relações políticas, econômicas e sociais que interferem diretamente na formação e transformação da sociedade capitalista. Logo, a E.T.I., enquanto outra forma de educação não pode ter outro objetivo senão contribuir para esta transformação humana e social.

A E.T.I., além de ter a preocupação com a formação omnilateral a todos os sujeitos, em todos os espaços e tempos escolares, compreendendo a totalidade das relações sociais, disponibiliza mediações para que esta formação se efetive. Para Otsuschi (2014, p. 35), “é interessante que os educandos se envolvam no processo de ensino e aprendizagem, aproveitando as práticas para que tenham mais conhecimento, não resumindo em atividades somente lúdicas”. Afinal, quando o aluno permanece por nove horas diárias no espaço escolar, precisa receber uma educação comprometida com sua formação integral, ter contemplado os aspectos educacionais, humanos, científicos e culturais. Para esse fim, os docentes, constantemente preparados e comprometidos com essa formação, devem por em prática um currículo alinhado e integrado, tendo por base um suporte pedagógico e estrutural.

Nas entrevistas, uma questão indagava sobre a formação dos estudantes a partir do currículo da Educação em Tempo Integral. O pensamento dos professores a respeito

disso é quase unânime sobre o tipo de formação que a E.T.I. deve objetivar. Um deles ressalta resumidamente, a formação deve ser:

Mais crítica, um ser humano mais completo, que tem uma visão diferente e que tenham mais habilidades que os alunos que não frequentem o ensino integral, justamente porque recebem tantas outras possibilidades de aprender. Enfim, que se torne uma pessoa melhor é mais completa em todos os âmbitos, tanto da base comum quanto da diversificada.⁷⁸

Ressaltam Scheffer e Borges (2014, p.49), ser o trabalho desenvolvido na Educação de Tempo Integral propiciador da superação da postura de alunos passivos dentro dos ambientes escolares, pois a formação integral propicia especialmente, um ensino completo, preocupado em atingir as diferentes dimensões humanas, auxiliando no desenvolvimento do cidadão pleno, crítico, autônomo e participativo.

Ademais, nessa análise de formação completa, os professores discorreram outros pontos importantes, ressaltando que a E.T.I. precisa: preparar para o mercado do trabalho; retomar os conteúdos básicos dos anos iniciais; desenvolver a parte física e a intelectual; ensinar para a vida, ensinar a ser humano; fazer com que o estudante se sinta responsável por preservar, cuidar e transformar a sociedade.

As entrevistas esclarecem a visão de que o ambiente escolar favorece a melhora significativa na aprendizagem e este pensamento também é explícito no PPP (2017, p. 8) do CEI:

A Educação Integral e de Tempo Integral surge como espaço privilegiado para a incorporação de avanços na forma de ensinar e desta maneira assumir um papel relevante na elevação do rendimento escolar. Tendo como principal objetivo a implantação de uma concepção que compreenda não apenas a permanência do aluno na instituição educacional, durante o dia todo, mas também, a realização de atividades a partir de disciplinas que compõem a parte diversificada e os componentes curriculares.

No entanto, parece estar arraigada em muitas pessoas, inclusive em alguns professores entrevistados, a visão de que a E.T.I. é assistencialista. Um entrevistado relatou perceber em algumas famílias a necessidade de um local para deixar os filhos enquanto trabalham: “[...] coloca o filho aqui no colégio porque vão cuidar o dia

⁷⁸ Sujeito 10. Entrevista realizada em abril, 2018.

todo”⁷⁹. E outro frisou: “acho que a educação integral é a saída, principalmente por causa dessas crianças que estão na rua”⁸⁰. Para sete, de dez entrevistados, existe a necessidade da escola de Tempo Integral, pois as famílias precisam que o/a filho/a permaneça no colégio o dia todo, evitando ficar sozinho em casa ou estar mais exposto à vulnerabilidade social.

Neste viés, Cavaliere (2007, p.1016) destaca a potencialidade da ampliação do tempo escolar não pode ser reduzida à busca de mais eficiência nos resultados escolares, nem tão pouco para adequação da vida urbana contemporânea ou à adaptação às rotinas, limitando os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. O aumento do tempo escolar deve ser entendido como “parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.”

Contudo, a equipe de profissionais do C.E.I. reconhece que devido ao pouco tempo de implementação da E.T.I. ainda existe um longo caminho a ser percorrido em relação à formação integral dos discentes e que a intenção é colher os frutos ano a ano. Possui consciência de que o conhecimento científico não pode ser limitado às mínimas noções matemáticas e descritivas de fenômenos físicos, econômicos e sociais. Como discorre Scheffer e Borges (2014, p. 49):

A curiosidade, a investigação dos fatos e suas causas devem mover os alunos para a aventura de observar, elaborar, provar e demonstrar conjecturas, assim como dialogar com o outro, expondo, ouvindo e analisando pontos de vista diferentes, em busca da melhor explicação do funcionamento das coisas. [...] cada componente curricular contribui com elementos, linguagens e abordagens diferentes, construindo, de fato, uma E.I.

Os autores supracitados defendem e reconhecem ser as aulas de capoeira, teatro, dança e música complementos para o desenvolvimento integral dos alunos, assim como as atividades de apoio aos componentes curriculares clássicos precisam superar as lacunas de aprendizagem; o aprofundamento dos conceitos possibilita entendimento organizado e contínuo dos conteúdos necessários à vida. Esse conjunto sistematizado, funcionando continuamente, é capaz de promover uma educação de qualidade.

Contraditoriamente, a escola, que a sociedade tem atualmente, é aquela que cobra resultados, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O aluno

⁷⁹ Sujeito 3. Entrevista realizada em maio, 2018.

⁸⁰ Sujeito 5. Entrevista realizada em abril, 2018.

precisa apresentar bons resultados em avaliações elaboradas por órgãos externos, que sustentam financeiramente a educação e tem o objetivo principal de classificar as instituições de ensino. Essas avaliações tendenciosas visam unificar um só currículo com parâmetros únicos a nível mundial (ARROYO, 2011, p. 13).

A educação escolar está inserida em no mundo e por isso sujeita a determinações e contradições. Os docentes desejam para o futuro, o aproveitamento deste conhecimento para a vida de seus alunos, marcando a história: “para eles não quero ser a professora mais querida, mas aquela que fez com que eles aprendessem. Esse é o meu objetivo maior”⁸¹.

Nesta linha, outro entrevistado relatou inúmeros pontos positivos percebidos a partir da E.T.I. Discorreu sobre muitos alunos e docentes se verem como pertencentes ao colégio; gostarem de estar ali e fazem sua parte para que o ambiente seja acolhedor, de respeito e diálogo, um motiva o outro, mesmo que indiretamente. Inclusive, em relação ao comportamento de alunos, este entrevistado afirmou ter percebido significativas melhoras⁸².

Aguiar (2007) relaciona este sentimento de pertencimento com a vivência de democracia participativa, existe o protagonismo no desencadeamento de ações que visam mudanças, os sujeitos assumem suas responsabilidades visando o bem estar dos demais envolvidos. A gestão escolar desempenha papel fundamental para fomentar essas situações.

Atrelado a isso, é marcante nos depoimentos a questão relacionada ao comportamento emocional dos alunos com a implementação da E.T.I. no CEI. Um entrevistado declarou ter notado mais diálogos entre os alunos, querem desabafar, muitos precisam só de um carinho, uma palavra, uma atenção, a amorosidade ficou bem maior. “Eles ficam conosco por mais tempo as vezes que ficam com o pai ou mãe, logo esta relação de carinho, afeto e de conhecimento aumentou mesmo”⁸³. Outro entrevistado disse ter muitas conversas com os alunos, às vezes o momento é propício para um diálogo mais complexo.

Muitas vezes quando “eu vejo que o negócio tá feio”, paro a aula e digo: vamos conversar. Conversamos sobre a vida deles. Eles falam muito sobre tudo. Como estão uma parte muito grande junto com a gente, penso que temos que fazer essa parte com eles e isso não é

⁸¹ Sujeito 5. Entrevista realizada em abril, 2018.

⁸² Sujeito 9. Entrevista realizada em abril, 2018.

⁸³ Sujeito 6. Entrevista realizada em maio, 2018.

perder a aula, é somar. Pense eu tentando explicar um conteúdo e eles não param para prestar atenção e aprender. Então o melhor é dar uma pausa e depois retomar o assunto. No final, deu certo, pois o pior aluno da sala (de bagunça) me disse “eu aprendi”. Então para eu, enquanto professora, se ele aprendeu para a vida ou se aprendeu o conhecimento já é um ganho.⁸⁴

Por outro lado, outro entrevistado, embora tenha boa relação com os alunos, sempre têm os que usam da falta de respeito entre os colegas. Alegou sentir necessidade de envio de tarefas pelos professores, uma vez que as aulas têm diferente carga horária e tem ainda a necessidade do discente ler e pesquisar mais, ser autônomo nos estudos⁸⁵.

Depoimentos confirmaram, quando os profissionais do C.E.I, mesmo com identidade e pensamentos próprios, se somam uns aos outros, fortalecem o coletivo. Isso é de fundamental importância para o grupo, uma vez que a construção em conjunto é:

Um processo em que as pessoas realmente participam [...] os diversos saberes são valorizados, cada pessoa se sente construtora – e realmente o é – de um todo que vai fazendo sentido à medida em que a reflexão atinge a prática e esta vai esclarecendo a compreensão e à medida em que resultados práticos são alcançados em determinado rumo. (GANDIN, 1998, p. 83)

As ações coletivas no processo educativo não podem ser pensadas a curto prazo. Precisam de planejamento, discussão e comprometimento do grupo. Numa instituição de ensino o que realmente deve ser, predominantemente semelhante entre as pessoas, é a intencionalidade pedagógica da instituição de ensino. Para Gandin (1998), vivenciar e aprender com esses processos político-pedagógicos dentro dos espaços escolares é ter a possibilidade de contribuir com a formação e o bem comum.

Mesmo que o princípio da Educação (em Tempo) Integral, como discutido anteriormente, esteja pautado no desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos, a relação com o assistencialismo é histórica, assim como a função socializadora dos ambientes escolares. Nesse sentido, Paro (1988) afirma, a escola ideal em tese é diferente da escola real, ou daquela que historicamente foi construída. Alerta ser necessário objetivar na especificidade da instituição de ensino, enquanto função de instruir e socializar, onde o saber historicamente acumulado deve ser transmitido de forma organizada e intencional.

⁸⁴ Sujeito 5. Entrevista realizada em abril, 2018.

⁸⁵ Sujeito 8. Entrevista realizada em abril, 2018.

Cabe à escola repassar o conteúdo estruturado histórica e socialmente e dessa função não é cabível que se desvie. Parece não ser admissível uma instituição de ensino individualizar o currículo, ser considerada um lugar de segurança ou ‘depósito’ para as crianças ficarem protegidas, bem como ter preocupação maior em ensinar ofícios aos educandos das classes operárias.

Nesta configuração, a título de reflexão, convém fazer alguns questionamentos: Quais alunos a E.T.I. a escola quer formar? Quais possibilidades a escola oferta para o desenvolvimento integral dos alunos? O que é pensado como central nos planejamentos? Que momentos coletivos a escola consegue organizar? O que é e como trabalhar currículo integrado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, de maneira geral, está intrinsecamente permeando todos os setores da sociedade, sendo inclusive base, ou não, para a transformação social, política e histórica dos sujeitos. Existem diferentes contextos práticos sobre educação. Neste trabalho tratou-se com exclusividade da Educação em Tempo Integral, promovida em uma instituição de ensino pública.

Aqui, tecem-se algumas considerações acerca do que foi discutido nesta pesquisa, sintetizada em três capítulos. Temos certeza que esta pesquisa não responde a todas as indagações referentes ao tema proposto, até porque a realidade escolar é um contexto particular e geral, inserido num momento histórico. No entanto, apresentará aproximações pertinentes para a implantação da ampliação de jornada do tempo escolar, da qual a pesquisa procurou compreender.

A escola que oferta E.T.I. necessita ser pensada com a finalidade de uma educação de qualidade, e não apenas receber reformas ou adequações de espaços físicos e profissionais que completem sua carga de trabalho, em detrimento do tempo de permanência dos alunos nos espaços escolares. Enfim, a E.T.I. precisa ser assumida como política pública na lei e na prática.

Galera (2004) defende, uma ação pode ser transformada em política pública para ter assegurada sua continuidade e por almejar alcançar equidade social e crescimento econômico da demanda social.

É preciso ofertar a Educação em Tempo Integral não como turno extra, com rupturas de sequências temporais, mas com articulação de tempos e espaços, integralidade curricular e objetivos claros de proporcionar o desenvolvimento integral dos alunos, apesar das dificuldades.

O panorama atual mostra estar a prática deste sistema de ensino, de modo geral, apresentando lacunas, pois os resultados que a educação apresenta denunciam claramente uma baixa qualidade do ensino ofertado nos espaços escolares.

Esses apontamentos evidenciam a necessidade de uma escola democrática, vista como um espaço capaz de produzir democracia em grande escala. Embora estes espaços estejam recebendo reformas constantemente, tenham a intenção de assumir seu papel de instrumento social para melhorar a sociedade, indiferentemente do nível de ensino ofertado.

Discorrer sobre a prática curricular efetivamente aplicada no C.E.I, exigiu conhecer apontamentos importantes mencionados pelos entrevistados, inclusive conhecimento sobre o que os profissionais tinham sobre esse tema. O currículo deve ser entendido como eixo central do trabalho realizado nas instituições de ensino, afinal é a partir dele que se configura o trabalho de gestão administrativa e pedagógica.

Diante disso, as instituições de ensino que ofertam E.T.I. necessitam se preocupar com a efetivação de um currículo integrado, contrapondo-se a ideia de que a base nacional comum deve ser trabalhada num período e as atividades diversificadas no outro. As atividades do contraturno não atingem todos os alunos matriculados na instituição. Além disso, o critério de escolha da preferência para a população em situação de vulnerabilidade social descaracteriza ainda mais a E.T.I. Portanto, políticas educacionais reformadas neste viés andam na contramão ao combate da diferenciação ou da exclusão social e reforçam essas ideias de maneira acentuada.

Reiteramos no decorrer da dissertação que a educação escolar não pode ser confundida com atendimento escolar e no C.E.I. fica evidente isto não acontecer. Felizmente o desafio de construir um currículo integrado parece ter sido assumido pela comunidade escolar do Colégio Estadual Industrial.

Neste sentido, a (re)formulação do currículo com vistas a promover o desenvolvimento integral dos sujeitos e ter o entendimento de que todas as relações sociais contribuem para o desenvolvimento humano, pondera a respeito do uso do tempo e dos espaços escolares de maneira qualitativa. Esse repensar curricular se faz necessário pela credibilidade delegada à Educação em Tempo Integral no desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões.

Entretanto, a escola em Tempo Integral, objetiva contribuir para a formação humana, mas carece ter condições necessárias para tal. Não é possível fazer com que as instituições de ensino modifiquem sua identidade em detrimento de necessidades sociais, nem tampouco façam uso de espaços improvisados e materiais sucateados para prover essa modalidade de ensino.

Implementar a E.T.I. – Turno Único nas instituições de ensino exige desprendimento de tempo, espaço e recursos humanos e financeiros. Está se falando da promoção de uma educação em tempo integral de qualidade, que cumpra sua finalidade específica, já debatida até aqui.

Portanto, cabe ao Estado e a escola pública a função de propiciar condições à todos os alunos, levando-os a terem a capacidade de perceber que a cultura onde estão

inseridos está presente no espaço educativo e, que as mudanças esperadas nessa cultura, também devem ser provenientes das ações de suas ações.

O colégio enfrenta diariamente inúmeros percalços, todavia é preciso considerar o trabalho pedagógico como resultado de um coletivo, uma construção elaborada pelos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, num exercício de ação-reflexão-ação nos diferentes espaços e tempos escolares, imbuídos dos objetivos da E.T.I.

A conquista da autonomia, pelas instituições de ensino são efetivadas tendo por base a construção da identidade e, a manifestação desta em seu PPP, fica tolhida pelos ditames legais que a limitam. Existe a participação da comunidade escolar nos processos educativos, no entanto esta ação é restrita.

Ao longo do trabalho de campo da pesquisa questionou-se sobre a prática da E.T.I. durante seu primeiro ano de efetivação no C.E.I. As respostas sistematizadas e analisadas, de maneira geral, revelaram que o início foi desgastante, porém com o desenvolvimento das atividades na prática, o projeto foi melhorando. Revelando-se difícil, para os envolvidos diretamente no trabalho, o resultado pode ser considerado positivo, pois já vem se percebendo alunos mais preparados para vida.

Embora cada entrevistado tenha falado com exclusividade de sua área de atuação, é possível perceber pontos comuns, pois se trata do mesmo projeto e da mesma unidade de ensino. Há destaque para o trabalho de interação organizado para os sextos anos, a partir do qual foram percebidas melhoras em relação ao respeito, colaboração, participação e nos estudos. Mesmo com a vivência de algumas situações, que devem ser repensadas, as atitudes e atividades proporcionadas causam amadurecimento nos envolvidos.

Ainda foi ressaltado nos depoimentos, o crescimento dos sujeitos no primeiro ano de implementação da E.T.I. Esses depoimentos, apesar do início desafiador e truculento, revelaram alunos e professores mais adaptados à nova realidade e depois da metade do ano viram o trabalho fluir de maneira mais natural. Relatam que estavam acostumados a ter alunos em turno parcial e o projeto era novidade para todos.

As constantes discussões entre o coletivo foi uma estratégia adotada para não ficar apenas aguardando que a cada dia o trabalho pedagógico se efetivasse a contento, ou a relação com a família melhorasse, bem como, o envolvimento dos alunos e o comprometimento constante por parte de alguns docentes acontecesse, nem para deixar transparecer que o projeto implementado, aprovado com a intenção de melhorar os

índices educacionais da comunidade escolar, estava fadado ao fracasso e, fosse mesmo apenas para cumprir a meta 6 dos Planos Nacionais e Estaduais da Educação.

Todo o trabalho de cumprimento das etapas exigidas para a aprovação da solicitação de funcionamento da E.T.I não poderia ter sido em vão. Na verdade, o colégio precisava se preparar bem para iniciar as atividades e o recurso mais utilizado foi o engajamento do coletivo.

Por ser inovadora a implementação da E.T.I. é desafiadora, precisa de um olhar diferente dos órgãos públicos e da comunidade onde se está inserido. Um entendimento de como funciona a E.T.I. “é uma gestão de trabalho árduo”, como dizia um dos entrevistados. Esta consideração esclarece que a sociedade de hoje exige muito da escola que tem de lidar com falta de verba, de merenda, de professores, com rotatividade de pedagogos e fica complicado entender esse processo, trabalhar e se engajar para modificar o contexto que se apresenta.

Fato este presente nos depoimentos quando os docentes alegam não conseguir dar conta do planejamento e demais ofícios necessários, como produzir ou terminar materiais pedagógicos para dinamizar as aulas apenas com as horas atividades. Sabe-se ser o planejamento essencial e interfere na qualidade de ensino, assim como os momentos coletivos.

Diante disso, é necessário pensar como coletivo e agir da mesma forma. Por isso, nos depoimentos ficou explícita a ideia de que a experiência vivenciada no CEI durante o ano de 2017 é uma realidade permanente e a maioria do coletivo de profissionais acredita que a implementação continuará, principalmente por ser fruto de uma necessidade e vontade da própria comunidade escolar. Alguns (poucos) professores que não se adaptaram ao processo pediram transferência do estabelecimento de ensino, ainda no ano de 2017.

No primeiro ano de implementação, os profissionais do CEI conseguiram avaliar pontos positivos e negativos que devem ser repensados para melhoria desse projeto. Outrossim, os desafios devem servir de alicerce para as mudanças, enquanto que, as potencialidades precisam receber investimentos para que continuem cumprindo o papel a que se propõe à E.T.I. – Turno Único. As experiências e possibilidades metodológicas para organização escolas, tanto de ensino quanto de aprendizagem, devem articular os saberes com as outras ações, contribuindo então para o desenvolvimento integral dos alunos.

Mesmo caminhando a passos lentos, iniciando o processo de implementação, o C.E.I. já apresenta uma parte da história escrita em relação à E.T.I. Todo o processo galgado para sua efetivação reforça a necessidade do currículo integrado, do trabalho coletivo entre todos os profissionais, da participação dos órgãos colegiados e da comunidade escolar como um todo e, principalmente, da garantia das condições básicas por parte dos órgãos competentes.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. Desenvolvimento com igualdade social, Educação e Gestão Escolar: notas para um debate. In: FERREIRA, N. (org.) **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 131-156.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Caderno de Pesquisa.n.113, p.51-64, julho/2001.
- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de pesquisa. São Paulo.v. 77. p. 53-61, maio, 1991.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Ed Brasiliense, 1982.
- _____. **Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, M. e BEANE, J. (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- APUCARANA. **Projeto de Implementação de Período Integral de Ensino Fundamental do Município de Apucarana-PR**. Disponível em: <http://www.apucarana.pr.gov.br>. Acesso em: 28 Fev. 2018.
- ARCO-VERDE, Y, F de S. **A Arquitetura do Tempo Escolar na Cultura Escolar: Um Estudo Sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba**. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP. 2003.
- ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012, p. 33-45.
- AZEVEDO, F. [et al.] **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122p. (Coleção Educadores). Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. > Acesso em 16 de março de 2018.
- BONETI, L.W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. . In: FERREIRA, N. e AGUIAR, M. (orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. SP: Cortez Editora, 2001. p. 213-242.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2ed. SP: Cortez Editora, 2001. p.147-176.
- BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Editora UFPR
- BRASIL. Lei n. 10.172 **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 09 jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm > Acesso em: 26 jan. 2018.
- _____. Lei n. 11.494, **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**. Brasília, 20 jun. 2007. Disponível em: Acesso em: 12 out. 2017.

- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Poder Executivo, Brasília, DF, MEC, 1996.
- _____. Lei n. 8642 de 31 de março de 1993. **Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA** e dá outras providências, Brasília, DF: MEC, 1993.
- _____. Lei n. 8479 de 06 de novembro de 1992. Institui a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8479.htm, acesso em 07 jun. 2018.
- _____. Portaria Interministerial n. 17/07. **Institui o Programa Mais Educação**. Brasília, 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 26 abr. 2007. n. 80, seção 1, p. 5. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf Acesso em: 03 jun. 2018.
- _____. Decreto n. 6253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm Acesso em 12/08/2018.
- _____. Ministério da Educação. Portaria n. 873 de 01 de julho de 2010. Aprova a **Resolução da comissão intergovernamental de financiamento** para a Educação básica de qualidade para o exercício de 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3582-portaria-mec-n%C2%BA-873-de-1%C2%BA-de-julho-de-2010> Acesso em 08/08/2018.
- _____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 jun, 2014.
- _____. Lei n.8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do adolescente** e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 13 jul, 1990.
- _____. Ministério da Educação. **O PNE 2001-2010: metas e estratégias**. 2001. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2001_2010.pdf . Acesso em: 245 de março de 2018.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 27 de mar. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **O Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 25 out. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CEB**. nº. 02 de 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Publicado em 27/01/2014 Disponível em plataforma: <http://www.educacaointegral.org.br/>

<http://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-em-tempo-integral>. Acesso em em 21/03/2018

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº.4** de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em 03/08/2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº. 7** de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf acesso em 03/08/2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 04** de 29 de janeiro de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf Acesso em 25/07/2018

_____. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado n. 255 de 28 de agosto de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, para instituir a escola de tempo integral no ensino fundamental. Secretaria de Editoração e Publicações. Brasília-DF. Disponível em file:///C:/Users/Val/Downloads/MATE_TI_154264.pdf Acesso em 25/09/2018.

_____. MEC. **Programa Mais Educação**. Passo a passo. Brasília, DF: MEC,2007.

CALLAI, h. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: **Ensino de geografia: práticas e contextualizações no cotidiano**. CASTROGIOVANNI, A.(org). Porto Alegre: Mediação,2000.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 23 de março de 2018

_____. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol.23, n.81,p. 247-270, dez, 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 06/07/2018.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**, maio/agosto, 2010b, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em www.scielo.br/paideia. Data: 10/06/2018

_____. Notas sobre o conceito de educação integral. In. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. COELHO, L. M. C. da C. (org.). Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a, p. 41 - 51.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em **Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009b, PP. 51-63.

_____. A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In: **Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ**. Rio de Janeiro, Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

COELHO, L.; CAVALIERE, A. M. V. (org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Para onde caminham os CIEPS?** Uma análise após 15 anos. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, p. 149-176, 2003.

_____. **Educação integral e integralismo nos anos 30:** a vez (e a voz) dos periódicos. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica (anais), 2004. p. 1-17.

_____. **Educação integral:** Concepções e práticas na educação fundamental. In: 27a. Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação: Qual universidade? 2004. p. 1-19.

_____. **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “**era das diretrizes**”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação, Rio De Janeiro, v. 17, n. 49, p.11-36, jan./abr. 2012.

COELHO, L.M.C.C. **Educação integral, tempo integral e currículo.** Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009. Série-Estudos Disponível em <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/202/89> acesso em 02/02/2019

_____. **Educação integral em horário integral.** Presença Pedagógica, v. 13, 1998.

Cosme, A. e Trindade, R. **Escola a Tempo Inteiro.** Escola para que te quero? Porto: Profedições, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. **Estado do Rio de Janeiro:** uma escola diferente. Rio de Janeiro, 1987. Mimeo.

_____. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. **Escola de Tempo Integral.** Textos Discutíveis – 11. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=integral>. Acesso em 16/07/2018.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação Integral:** Centro educacional Carneiro Ribeiro. Bahia: MEC/INEP, 1969.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola:** Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FARION, A. de F. S. **A educação em tempo integral de Curitiba:** organização do trabalho pedagógico nas práticas educativas e a influência do Programa Mais Educação. 2016. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação, setor da educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

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

FERREIRA, N. e AGUIAR, M. (orgs.) **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 2 ed. SP: Cortez Editora, 2001.

FICANHA, K. **Experiências de Educação em Tempo Integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão – Paraná:** qual formação integral? 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2015.

FRANCISCO BELTRÃO. **Projeto Pedagógico Curricular. Núcleo Regional de Educação.** Colégio Estadual Industrial, 2017. Disponível em http://www.fnbindustrial.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/12/850/1272/arquivos/File/PROPOSTA_PEDAGOGICA_CURRICULAR_2017.pdf Acesso em 01/08/2018.

_____. **Projeto Político Pedagógico.** Núcleo Regional de Educação. Colégio Estadual Industrial, 2017. Disponível em

http://www.fnbindustrial.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/12/850/1272/arquivos/File/PP_PP_2017.pdf Acesso em 02/08/2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

FRIGOTTO, G. Pesquisa na dialética materialista. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. SP: Cortez, 2ed. Aumentada, 1991, v11, p.73-87.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

GADOTTI, M.. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3079#page/1/mode/1up>> Acesso em: 11 out 2017.

GALERA, J. M. **A gestão de políticas educacionais como um processo de inovação**. Pato Branco: Liceu Teixeira, 2004. 80p.

GARCIA, W. Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, N. e AGUIAR, M. (orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. SP: Cortez Editora, 2001. p. 113-145.

_____. **Demandas retardatárias em tempos difíceis**. In: FERREIRA, N. (org.) **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 75-86.

GERMANI, B. MIGUEL, M. E. B. **As experiências de ampliação do tempo escolar: o caso de Curitiba**. PUC-PR Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br> , acesso em 24/03/2018.

GERMANI, B. **Educação de tempo Integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível em <http://www.livros01.livrosgratis.com.br/cp033919.pdf> Acesso em 24/03/2018.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012, p. 95-105.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral - **Cadernos do Cenpec**, nº 2 – Educação Integral – 2º semestre, 2006. Disponível em: <cadernos.cenpec.org.br> . Acesso em: 23 mar. 2018

GONÇALVES, JR. E. B. (org.) **Educação em perspectiva crítica: inquietudes, análises e experiências**. 1 ed. Curitiba, Appris, 2016. 303p.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROCHOSKA, M. A. **Organização escolar: perspectivas e enfoques**. Curitiba: Intersaberes, 2012. Série: Pesquisa e Prática Profissional em Pedagogia. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/em-apucarana-pr-educacao-integral-vira-lei-municipal/> Centro de Referência em Educação Integral, publicado em 09/12/2013. Acesso em 25/03/2018.

HENZ, C. I. Paulo Freire e a educação Integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012, p. 82-93.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2008, 6 ed.

LINHARES, C. (org.) **Os professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M., ZANLORENZI, C. e PINHEIRO, L. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba, Intersaberes, 2012. Série: Formação do Professor.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Trad. Willian Laços. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

MASSON, G. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul.-dez. 2007.

MAURÍCIO, L. (org.) Educação Integral e Tempo integral. Brasília, **Em Aberto**. v.22. n 80. p.1-165, abril, 2009.

MAURICIO, L. V. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIÉRE, Ana Maria. (Orgs). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 112-132.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, Set /Out /Nov /Dez, 2004, pp. 40-56. 154.

_____. Políticas públicas, Tempo e Escola. In: **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em Processo**. COELHO, Lígia M. C. (org.). Petrópolis, RJ: DP ET ALII/ De Petrus, 2009b.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo, Editora Moraes, 1992.

MENEZES, J. S. S. Educação Integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências**. Petrópolis, RJ: DP ET ALII/ De Petrus, 2009, p. 70-82.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbete CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>> Acesso em: 02 de jun. 2018.

_____. <http://www.educabrazil.com.br/pronaica-programa-nacional-de-atencao-a-crianca-e-ao-adolescente/> Acesso em: 02 de jun. 2018.

MIGNOT, A. C. V. CIEP - CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA - alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em Aberto**, Brasília, ano 8, n. 44, out. /dez. 1 989, p. 44-63.

MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012. 504 p.

MONTEIRO, A. CIEP – escola de formação de professores. In: MAURÍCIO, L. (org) **Educação Integral e Tempo integral**. Brasília, **Em Aberto**. v.22. n 80. p.35-49, 2009.

MORAES, M.G. **Alfabetização – Leitura de Mundo, Leitura da Palavra – e Letramento**: algumas Aproximações. Frederico Westphalen, RS: Revista de Ciências Humanas, 2005.

NEITZEL, O. e DICKMANN, I. Educação Integral e formação de educadores. In: ANDREIS [et al]. **Formação de professores, currículo e aprendizagem na Educação Integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p 23-34.

NETO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx** – 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

ORSO, P. Os desafios de uma educação revolucionária. In: ORSO, P.; MALANCHEN, J; CASTANHA, A. (orgs). **Pedagogia Histórico-crítica, educação e revolução**. Campinas, Armazém do Ipê, 2017. p.147-168.

OTSUSCHI, C. Espaço e tempo na perspectiva da Educação Integral: possibilidades e metodologias para potencializar a construção de conhecimentos geográficos e históricos. In: ANDREIS [et al]. **Formação de professores, currículo e aprendizagem na Educação Integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p 35-48.

PACHECO, J. A.. Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 17, n. 17, p. 75-90, aug. 2011. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>>. Acesso em: 01 jun de 2018.

_____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005

PARANÁ. SEED. **Orientações para implementação da educação em tempo integral em turno único**. Curitiba; SEED/SUED, 2012 (MIMEO).

_____. Secretaria da Educação, Conselho Estadual de Educação. A Educação Integral em tempo Integral articulando saberes e prática: a experiência de Vitorino- PR postada em 26/08/2014 <http://www.cee.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=165> Acesso em 02/06/2018 .

_____. Governo do Estado do Paraná. DOCUMENTO-BASE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: 2015-2025. Curitiba, 2015. Disponível em http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/PEEPR_ANEXO_UNICO.pdf Acesso em 28/07/2018.

_____. Superintendência da Educação/ Secretaria Estadual de Educação. Instrução nº. 07/2017. **Oferta de Educação em Tempo Integral - Turno Único** no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 08/03/2017. Disponível em

http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao072017sued_seed.pdf Acesso em 01/08/2018.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-2175-623661874.pdf> Acesso em 27/11/2018

PARO, V. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo, Cortez, 1988.

PASQUALI, R.; FONTANA, G. Interdisciplinaridade na Educação em Tempo Integral: o papel das tecnologias da informação e comunicação. In: ANDREIS, A.; CAMPOS, A. (et al) (orgs.). **Formação de professores, Currículo e Aprendizagem na Educação Integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p.23-34.

PERON, L. e LYRA, L.R. Comunidade de aprendizagem investigativa: uma nova perspectiva para a formação continuada de professores. In: ANDREIS [et al]. **Formação de professores, currículo e aprendizagem na Educação Integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 99-108.

PIMENTA, Selma Garrido. O pedagogo na escola pública. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2002a.

RAMOS, M. Pedagogia das competências. **Educ. Soc.** Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p.401-422 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

RIBETTO, A., MAURÍCIO, L. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. Brasília, **Em Aberto**. v.22. n 80. p.137-160, abril, 2009.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo. In.: SACRISTÁN, J. G. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

_____. **El valor del tiempo en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTA CATARINA. Decreto 3867 de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta a implantação e implementação da escola Pública Integrada** para o Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina, Florianópolis, 19/12/2005. Disponível em <http://www.leisestaduais.com.br/SC/decreto-n-3867-santa-catarina> Acesso em 12/08/2018.

SANTOMÉ, J. T. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. IN.: APPLE, Michel. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. (p. 82 – 98).

_____, **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, M. **Por Uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1986, 3ª edição, 236p.

_____. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985. 185p.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Política e educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Escola e Democracia**. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. Coleção Educação Contemporânea.

- SCHEFFER, N. F. e BORGES, P.A.P. Ensino de matemática e Educação Integral. In: ANDREIS [et al]. **Formação de professores, currículo e aprendizagem na Educação Integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p 49-58.
- SILVA, A. G. Políticas de ensino integral na América latina. In: **Revista Educação em Questão** (DOI/ 10.21680/1981-1802.2017). Natal, v.55, n.46, p.84-105, out./dez.2017
- SOUZA, F. R. de. **Mais tempo para quê?:** A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João - PR. 2016. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016. Disponível em <http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/978>
- SOUZA, F. R. e ANTÔNIO, C. A. Educação em Tempo Integral: formação omnilateral, forma escolar e currículo. In: GONÇALVES, JR. E. B. (org.) **Educação em perspectiva crítica: inquietudes, análises e experiências**. 1 ed. Curitiba, Appris, 2016, p 277-294.
- SOUZA, F.R. CORÁ, E.J. Educação em Tempo Integral e o Programa mais Educação no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco (PR). In: **Reflexões acerca da Educação em Tempo Integral**. CORÁ, E.J. (org.). Porto Alegre: Evangraf, 2014. P.135-150.
- SOUZA, R. F.. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 35-84.
- VALLE, L. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Letras&Letras, 1997.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. SP: Liberdade, 1999.
- VEIGA, I.P. (org) **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- VIEIRA, S.L. **Escola - função social, gestão e política educacional**. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2ed. SP: Cortez Editora, 2001. p.129-145
- TEIXEIRA, A. **Educação e o mundo moderno**. 2ªed. São Paulo: Editora Nacional, 1976. 245p.
- _____. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1977. 237p.
- YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ed. Porto Alegre: Bokman,2001.
- YOUNG, M. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papyrus, 2000.

APÊNDICES

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação de Tempo Integral: análise de um projeto curricular implantado no Colégio Estadual Industrial de Francisco Beltrão/PR

Pesquisador: VALDENICE MARIA DA SILVA SETTI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80583617.7.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.442.166

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto que visa investigar a implantação de um projeto curricular, por meio de entrevista aos professores e agentes.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender o projeto curricular de Educação de Tempo Integral do Colégio Estadual Industrial de Francisco Beltrão/PR.

Objetivo Secundário:

Analisar como o projeto curricular de Educação de Tempo Integral do Colégio Estadual Industrial foi idealizado e organizado;

- Distinguir como as legislações educacionais e as orientações pedagógicas e curriculares, no âmbito da política educacional da União e do estado Paraná, para a Educação de Tempo Integral, normatizam e orientam o projeto curricular do Colégio Estadual Industrial;

- Identificar os principais desafios da gestão escolar e pedagógica no processo de implantação do projeto curricular de Educação de Tempo Integral do Colégio Estadual Industrial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Acreditamos que os riscos são mínimos, uma vez que a pesquisa se realizará no contexto escolar, em situação de interação em local conhecido.

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Telefone: (45)3220-3272

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prrpg@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para Entrevista Semiestruturada

Direção, Equipe Pedagógica e professores

Formação:

Tempo de atuação na educação:

Tempo de atuação no colégio:

Tempo com outras experiências desta natureza:

Eixo 1 – Projeto

1 - Sobre o processo para a implantação da Educação em Tempo Integral no Colégio Estadual Industrial

2 – Sobre a finalidade da escola em Tempo Integral.

3 - De que maneira as atividades da escola em tempo integral colaboram para a formação das diversas dimensões do estudante

4 - Relate sobre:

a) organização do horário do planejamento.

b) promoção das formações continuadas.

c) reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola.

d) orientações recebidas para a organização curricular da escola.

e) orientações metodológicas e conceituais aos docentes.

f) participação da escola na vida da comunidade e vice-versa

g) participação/autonomia do estudante nas atividades.

h) os processos de avaliação

i) importância da ampliação da jornada de tempo escolar

5 - Sobre as orientações recebidas para a organização curricular do colégio

6 - Quais as maiores facilidades para o desenvolvimento da Educação em Tempo Integral no ano de 2017 no Colégio Estadual Industrial?

E quais os maiores desafios?

7 - Existe uma proposta de alteração para 2018? () NÃO () SIM - baseada em quê?

Eixo 2 – Colégio

1 – Em relação à estrutura física, o Colégio Industrial comporta dependências para o bom desenvolvimento das atividades educativas? () SIM () NÃO. Justifique

2 - O colégio precisou de ampliação/reformas/ investimentos para ofertar a Educação em Tempo Integral?

3 – Qual é o horário funcionamento das aulas para os alunos da Educação em Tempo Integral?

4 – Sobre a escolha/vínculo dos profissionais para atuarem nas áreas diversificadas.

5 – Existe rotatividade de professores que atuam na Educação de Tempo Integral?

6 – Em relação ao tempo destinado ao planejamento por parte de cada docente.

7 – Acerca dos momentos ofertados para o planejamento dos docentes que atuam nas disciplinas da base curricular comum e educadores que atuam nas atividades diversificadas, possam planejar em conjunto. Existem?

8 - Como são organizadas as turmas para participar das atividades (agrupamentos por série/preferência)?

9 – Fale-nos sobre

a) a participação da comunidade/famílias na escola

b) a alteração / construção de novo PPP

Eixo 3 – Currículo

1 – Qual sua participação na construção da Proposta Curricular de Educação Integral e das ementas das atividades

2 - Como ocorre a organização curricular no tempo ampliado?

3 – De que maneira os saberes comunitários e os escolares se articulam?

4 – Como acontece a contextualização dos conteúdos trabalhados? Os elementos culturais estão presentes?

5 – Descreva-nos acerca da metodologia para o ensino dos conteúdos nas disciplinas da Base Comum e nos demais componentes curriculares?

6 - Como foi realizada a escolha dos componentes curriculares/atividades a serem trabalhados com os alunos?

7- Como são dispostas temporalmente as atividades da base comum e diversificadas no currículo da escola? (Se possível disponibilizar cópia do quadro de horário da escola).

8 – De que maneira ocorre a relação entre os conhecimentos da base comum nacional com as demais atividades desenvolvidas na escola?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
 CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA A DIREÇÃO ESCOLAR E EQUIPE PEGAGÓGICA:

Estrutura Física e organização

1. Dependências escolares e condições de uso:

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE	CONDIÇÕES DE USO PARA A ETI		
		Apropriada	Inapropriada	Observações quanto à condição imprópria da dependência:
Sala de aula				
Secretaria				
Refeitório				
Cozinha				
Lab. de ciências				
Lab. de informática				
Sala de professores				
Biblioteca				
Área de lazer				
Sala de leitura				
Quadra de esporte				
Ginásio				
Pátio descoberto				

Pátio coberto				
Sala de vídeo				
Auditório				

2. Foram necessárias alterações, adequações ou reformas para o funcionamento da Educação em Tempo Integral?

() NÃO

() SIM – Quais?

3. Informações sobre os agrupamentos dos estudantes referentes ao ano de 2017:

Ano/série	Nº turmas	Estudantes	
		Iniciantes	Concluintes
6º			
7º			
8º			
9º			

4. Houve oscilação considerável entre o número de alunos que iniciaram e o número de alunos que terminaram o ano?

() SIM () NÃO

Justifique a resposta:

5. Além do horário semanal dos componentes curricular da ETI, existem outros momentos para os estudantes?

() NÃO

() SIM – Quais:

6. O Colégio Estadual Industrial desenvolve atividades, na Educação de Tempo Integral, com entidades parceiras públicas ou privadas?

Públicas:

Não

Sim – Quais?

Privadas:

Não

Sim – Quais?

7. Há modificações previstas na organização curricular da ETI para o ano de 2018?

Não

Sim – Quais?
