

PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM PALMAS (TO): RELATOS DE PROFESSORES

*Marli Cristina Oster da Rocha**, *Rivadavia Porto Cavalcante***,
*Mary Lucia Gomes Silveira de Senna****, *Weimar Silva Castilho*****

RESUMO

Trazer à luz das discussões o debate em torno da Educação de Tempo Integral (ETI) é um dos objetivos deste artigo, que se fundamenta num estudo bibliográfico e numa pesquisa de campo exploratória para investigar o que dizem os professores de uma escola de Ensino Fundamental e os professores de uma escola estadual do Ensino Médio do município de Palmas (TO) sobre a educação de tempo integral em seu contexto institucional de atuação. Para isso, foi realizada a análise do posicionamento dos docentes no que tange à vivência e à experimentação na implementação da ETI a partir de aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas via plataforma *Google Forms* confrontando as bases teóricas. O artigo aborda as legislações e políticas públicas brasileiras que garantem a implementação da metodologia de ensino e as percepções dos docentes na prática diária. Os resultados da pesquisa provocam reflexões acerca da temática, demonstrando que é preciso que se consolide na prática o que está estabelecido na legislação educacional brasileira. Embora os professores tragam alguns aspectos e pontos positivos, de modo geral suas percepções remontam à necessidade de efetivação das propostas e leis para que de fato a educação

* Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Professora da Rede Municipal de Palmas (TO), lotada na ETI Anísio Spínola Teixeira. ORCID: 0009-0004-4690-6833. Correio eletrônico: maosterrocha@gmail.com.

** Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). ORCID: 0000-0002-6568-7910. Correio eletrônico: riva@ifto.edu.br.

*** Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). ORCID: 0000-0002-4112-5470. Correio eletrônico: marysenna@ifto.edu.br.

**** Doutor em Sistemas Mecatrônicos pela Universidade de Brasília (UnB). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). ORCID: 0000-0002-5642-6049. Correio eletrônico: weimar@ifto.edu.br.

integral se concretize como uma educação pública, gratuita e de formação integral do sujeito no Brasil. Essas reflexões estimulam repensar as políticas públicas, bem como as estruturas físicas, materiais, humanas e pedagógicas das instituições.

Palavras-chave: educação integral, formação, políticas públicas.

***PERCEPTIONS AND EXPERIENCES LIVED AT THE FULL-TIME SCHOOL IN
PALMAS (TO): TEACHERS' REPORTS***

ABSTRACT

The aim of this article is to bring to light the debate around Full Time Education (ETI) through a bibliographical study and an exploratory field research to investigate the perceptions of elementary school and high school in state schools about full-time education in their institutional contexts in the city of Palmas, Tocantins, Brazil. To this end, an analysis of de teachers positioning was carried out with regard to experience and experimentation in the implementation of the ETI based on a questionnaire with semi-structured questions via the Google Forms platform comparing the theoretical bases. The article discusses the current legislations and Brazilian public policies that guarantee the implementation of the teaching methodology as well as the perceptions of teachers in their daily practice. The results of the research lead to reflections about the issue, demonstrating that it is still necessary to put into practice what is established in Brazilian educational legislation. Despite mentioning positive aspects, in general, teachers' perceptions amount to the need of putting current proposals and laws into effect the so that full-time education can really work as a public education, free of charge and as an integral formation of students in Brazil. These reflections call for rethinking public policies, as well as the institutions' physical, material, human and pedagogical structures.

Keywords: *full-time education; training; public policies.*

PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS VIVIDAS EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO EN PALMAS (TO): INFORMES DE LOS PROFESORES

RESUMEN

Traer a luz las discusiones y debates en torno de la Escuela de Tiempo Integral (ETI) es uno de los objetivos de este trabajo que se fundamenta en un estudio bibliográfico e investigación de campo exploratoria para identificar lo que manifiestan los profesores de una Escuela Estadual de Enseñanza Primaria y los profesores de una Escuela Estadual de Secundaria en el municipio de Palmas (TO), sobre la educación de tiempo integral en su contexto institucional de actuación. Para ello, fue realizado un análisis de posicionamiento de los docentes en lo que se refiere a la vivencia y la experimentación en la interpretación de la ETI a partir cuestionarios con preguntas semiestructuradas a través de la plataforma Google Forms, confrontando las bases teóricas. El artículo aborda la legislación y las políticas públicas brasileñas que garantizan la implementación de la metodología de enseñanza y las percepciones de los docentes en la práctica cotidiana. Los resultados de la investigación provocan reflexiones a respecto del tema, demostrando que es necesario consolide en la práctica lo que está establecido en la legislación educativa brasileña. Mismo los docentes trayendo algunos aspectos positivos, de modo general, sus percepciones remontan a la necesidad de la efectuación de las propuestas y las leyes para que de hecho para que la educación integral se concretice como una educación pública, gratuita y formación integral de sujetos en Brasil. Esas reflexiones nos convocan a repensar las políticas públicas, bien como las estructuras físicas, materiales, humanas y pedagógicas de las instituciones.

3

Palabras clave: educación integral; formación; políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

Embora não seja uma temática nova, o debate em torno da Educação de Tempo Integral (ETI) vem crescendo recentemente, tanto em nível nacional, quanto estadual e municipal, tendo como base a perspectiva de universalizar o acesso ao ensino, além de superar as desigualdades de oferta e de garantia de uma educação pública de qualidade. Como

bem salienta Gadotti (2009), a educação de qualidade é transformadora, voltada para o desenvolvimento de cidadãos, autores de suas próprias vidas, de sua própria história.

Analisar as percepções de professores diante do crescimento de escolas estaduais e municipais que têm ofertado ETI é o objetivo deste estudo, considerando o protagonismo desses profissionais nas experiências de educação integral, elucidando as possibilidades, os limites e os desafios.

A ETI é uma modalidade de ensino que emerge num cenário político complexo em termos educacionais, tornando-se essencial ouvir professores que atuam diariamente no processo, a fim de compreender o que pensam e o que sentem diante da ampliação do tempo escolar e o que ela significa na formação integral do aluno.

O fazer educacional é algo complexo, e, com a abordagem da ETI, essa complexidade se intensifica, pois o desafio cotidiano é equacionar todas as situações que permeiam a garantia de uma educação não apenas de tempo integral, mas de formação integral. Cabe ressaltar que, embora a discussão de ETI remonte à década de 1920, a partir das discussões e abordagens de Anísio Teixeira, ainda assim não conseguimos avançar para que de fato se alcance o que ela propõe, ou seja, uma educação crítica, inclusiva, participativa, que permita a formação integral das pessoas com o intuito de essas estarem preparadas para contribuir para as mudanças sociais necessárias para um mundo melhor.

Para dar respostas a esta problemática de pesquisa, objetivou-se compreender, no discurso de educadores atuantes na ETI, como eles percebem e implementam a ETI em seus respectivos níveis e contextos educacionais. Para isso, usamos como pergunta de pesquisa o seguinte: o que professores de uma escola de Ensino Fundamental municipal e de uma escola estadual do Ensino Médio, localizadas na cidade de Palmas (TO), dizem sobre a educação de tempo integral em seu contexto institucional de atuação?

Na primeira parte do artigo, foi realizado um levantamento bibliográfico que nos possibilitou compreender a trajetória dessa modalidade de ensino na educação brasileira. Nesse sentido, pautamos a fundamentação deste trabalho em pensadores que, ao longo de suas histórias, influenciaram os debates, argumentando e contestando o ciclo educacional, os quais, em muitos casos, ainda se mantêm vivos, tanto nas problemáticas, quanto nos questionamentos e na intencionalidade. Autores como Teixeira (1947), Freire (1996), Ciavatta (2005), Cavaliere (2002), Gadotti (2009), Moll (2019) são referências para essa discussão.

Na sequência, fizemos a análise dos dados da pesquisa realizada no município de Palmas, capital do Tocantins, com professores de uma escola municipal de tempo integral e

uma escola estadual de tempo integral a partir de um questionário via *Google Forms*. A pesquisa relatada neste artigo foi realizada para documentar e fundamentar a reflexão e análise do tema abordado possibilitando um melhor detalhamento e exemplificação dessa modalidade de ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O termo educação integral carrega consigo uma gama de conceitos e de concepções com diferentes vertentes defendidas por pensadores desde a década 1920, quando se iniciam debates e propostas para a organização de escolas de acordo com esse modelo. Para Anísio Teixeira (1963) naquele período, a escola de tempo integral seria uma solução para a problemática educacional do país, permitindo aos alunos e aos professores o acesso a uma escola muito mais eficaz. Teixeira foi um dos principais pensadores dessa corrente, além de ter sido também pioneiro na implementação de escolas públicas, que objetivavam a oferta de uma educação gratuita para todos e olhassem para a realidade da comunidade onde a escola estava inserida. Como bem cita Teixeira (1963, p. 1-2), “[...] a escola brasileira terá de ser uma escola que em nada se envergonhe das escolas dos países desenvolvidos. É assim que a queremos – nós, das classes privilegiadas – para os nossos filhos. É assim que a devemos desejar para o povo brasileiro”.

Anísio Teixeira tem sua formação arraigada nas concepções políticas, ideológicas, filosóficas e sociais de John Dewey, o que lhe proporcionou construir um novo significado existencial para as questões educacionais. Hoje, isso emerge como algo novo, quando, na verdade, é fruto de toda essa discussão e essa fundamentação. Para ele, a educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social (TEIXEIRA, 1947).

Diante dessa premissa, os pressupostos atuais de educação integral têm focado a contradição entre ampliação e formação integral, quando esses pontos devem convergir na mesma direção no intuito de garantir efetivamente a oferta de uma educação pública de qualidade. A realidade nos permite pensar que sociedade estamos constituindo e como a educação contribui para essa constituição, trazendo para o debate a educação como um ato político e social que permeia diversos espaços e ambientes, sendo essencial para a mudança social, como bem destaca Moll (2019, p. 12):

O debate da educação integral, no contexto das reflexões e práticas nas quais me situo, envolve simultaneamente ampliação e recriação do tempo educativo no ambiente escolar e para além dele, em uma perspectiva de formação que considera a possibilidade da inteireza da experiência e das potencialidades humanas, como horizonte em direção ao qual sempre se está a caminho.

Nesse aspecto, Arroyo (2012, p. 44) pondera que o direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos. Sair de espaços indignos de moradia de rua para indignos espaços escolares negará o direito a viver de modo justo.

Dessa forma, elucidando a fala de Arroyo (2012), percebemos que, em uma sociedade marcada fortemente pelas desigualdades sociais, se faz necessário como educadores que nos dediquemos à análise das concepções educacionais que vêm se fortificando no cenário nacional, principalmente nas instituições públicas de ensino. De acordo com Chaves (2002, p. 43),

Nesta perspectiva, a discussão acerca da educação de tempo integral passa a ser vista como uma demanda dos nossos dias que coloca a necessidade da criança permanecer na escola em um tempo “total” ou “inteiro”, ou seja, tendo uma média de oito horas de atividades escolares por dia. Nesse caso, a qualidade do ensino/aprendizagem liga-se tanto à quantidade do tempo diário de escolarização quanto à possibilidade de a escola oferecer muito mais do que o simples aprender a ler, escrever e contar.

6

Nesse sentido, percebe-se que precisamos refletir sobre a educação compreendendo se esta tem de fato contribuído para a transformação da sociedade, possibilitando a emancipação humana, a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos. Nessa perspectiva, Arroyo (2012) pondera que a escola pode servir como fortalecimento político-cultural, principalmente pela educação com ampliação do tempo em um sistema de ensino mais definido. Conforme Moll (2019, p. 12),

A tarefa de construção de uma escola em tempo integral e de formação humana integral reporta, estruturalmente, à construção de uma escola de qualidade para todos. Não se trata, portanto, de uma metodologia ou modalidade de ensino, mas de uma tarefa de caráter estrutural.

A análise em questão remete a Freire (1996), que idealiza a educação popular e realiza iniciativas de conscientização política do povo em nome da emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas. O pedagogo defende que a educação deve ser permeada pela cultura, pelo reconhecimento do sujeito que conhece, que faz sua leitura de mundo. Ele compreendia que o sujeito aprende para se humanizar, sendo aprender um

complemento para a formação do sujeito como humano. Freire (1987, p. 83) dizia que “Se aprende na relação com o outro, no diálogo com o outro, na aproximação dele com o conhecimento do outro”. Assim, valorizava-se a horizontalidade, ou seja, o aluno aprende com o professor, mas o professor também aprende com o aluno, olhando para a educação como uma ferramenta para a emancipação individual e social e avaliando que todo o processo educacional deve partir da realidade do estudante.

Freire (1996) parte do pressuposto de que dar significado à aprendizagem é valorizar o conhecimento prévio do ser humano a partir da sua vivência, do seu conhecimento de mundo, da sua realidade. A educação integral em tempo integral, quando compreendida na sua raiz, tem essa função de, acima de tudo, dar significado ao processo de aprendizado incorporando sentido ao fazer pedagógico.

Vivemos um fracasso escolar por não conseguirmos olhar para as teorias levantadas ao longo da história humana e educacional e concretizar partes do que elas sugerem, pois, de acordo com Rogers (1961 *apud* MOREIRA, 1999), “[...] não podemos mudar, não nos podemos afastar do que somos enquanto não aceitarmos profundamente o que somos [...]”, isto é, não podemos mudar nosso processo se não aceitarmos o que somos e aceitarmos a necessidade de mudança. Essa ideia vai ao encontro das colocações de Freire (1999, p. 97), que nos diz que “[...] a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Vemos a educação sendo parasitada pelas classes dominantes, expressas nas teorias neoliberais, querendo impor sua racionalidade pelas teorias que contribuem para o aumento das desigualdades sociais. Como bem podemos perceber na contribuição de Ciavatta (2005, p. 2):

O tema da formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?

Assim precisamos compreender não somente o significado da educação integral na sua terminologia, mas fundamentar-se no que de fato essa modalidade de ensino significa para a mudança de concepções educacionais, superando e respondendo essas indagações de Ciavatta (2005). Nesse aspecto, é preciso compreender para cobrar as ausências de políticas públicas que superem o negativismo em relação à oferta de uma educação que enfrente as

desigualdades sociais, possibilitando uma mudança que efetive uma imersão nos conhecimentos necessários para a constituição de uma educação que promova a solidariedade e a justiça social.

De acordo com Parente (2018, p. 11), “[...] a formulação de políticas de educação integral deveria estar articulada à perspectiva de uma formação humana o mais integral possível [...]”, ou seja, com mais oferta de oportunidades educacionais, haverá mais tempo de escola. Todavia, como a autora mesma pondera, muitos visualizam nessas políticas apenas o avanço de índices educacionais limitando a ampliação da formação humana.

Nessa perspectiva de formação humana, observamos o posicionamento de Guará (2006, p. 2):

Esta perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza para relações educativas em que também o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade. A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social.

8

Ademais, faz-se necessário compreender os diversos aspectos que primam pela oferta de uma educação emancipadora e integral, perpassando diversos aspectos que norteiam as diretrizes e organizações educacionais, seja na formação dos profissionais, em estrutura física ou materiais pedagógicos. É preciso que haja um alinhamento das partes que edificam um processo pedagógico de forma a integrar os diversos pontos e objetivos para a estruturação e a oferta da educação em tempo integral.

Em relação a essa questão, leva-se em consideração o apontamento realizado por Cavaliere (2002, p. 20):

Uma concepção de educação que incorpore esse diagnóstico necessita que as escolhas das experiências significativas estejam indissociavelmente relacionadas a mecanismos públicos e amplos de discussão para que a própria prática educativa “aprenda” com os processos que a geraram. Desta forma, a seleção das experiências a serem vividas nas escolas envolverá disputa, conflito, e o caráter político dessas experiências se tornará explícito.

É nesse sentido que abordar e provocar reflexões acerca da educação integral é falar também da possibilidade do redimensionamento das escolas públicas, do posicionamento dos sujeitos que dela fazem parte, possibilitando ainda o empoderamento desses sujeitos para a

efetivação das proposições de uma educação que de fato seja de tempo integral, que promova e consolide uma educação com equidade.

3 MARCOS REGULATÓRIOS DA ETI

O Brasil, por intermédio de diversos instrumentos legais, garante a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade a todos os brasileiros, o que nos remete à compreensão de que a intenção é ofertar a todos uma formação que permita uma participação coletiva no processo de construção e compreensão dos direitos e deveres humanos, como exemplificado no Art. 1.º da LDB: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1).

O Quadro 1 sintetiza os principais dispositivos reguladores da ETI e revela a garantia desta na política educacional brasileira

Quadro 1 – Marcos legais da Educação de Tempo Integral

continua

MARCO REGULATÓRIO	EMENTA
Constituição Federal de 1934	Artigo 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.
Constituição Federal de 1988	Artigo 205, 207, 227 - A educação é 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 humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).
Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 9.089/1990	Artigo 53 e 59 - Garante-se às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.
Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, Lei n.º 9.394/1996.	Artigo sobre ETI 34 E 87 - [...] 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.

Quadro 1 – Marcos legais da educação de tempo integral

conclusão

MARCO REGULATÓRIO	EMENTA
Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172/2001.	2014-2024 – [...] metas para o avanço da educação brasileiro – ampliar progressivamente a jornada escolar, ou seja, expandir a escola de tempo integral no Brasil.
Plano de Desenvolvimento da Educação, Decreto n.º 6.094 de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei n.º 11.494 de 2007.	A jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.
Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010.	Programa mais educação – fomento à Educação Integral e em tempo integral por meio do apoio a atividades socioeducativas distribuídas em macrocampos.
Lei n.º 13.415 de 2017	Institui a reforma do ensino médio através da BNCC e DCN/2018
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2018	A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.
Base Nacional Comum Curricular	Determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica.
Diretrizes Curriculares da Parte Diversificada do Currículo das Escolas de Educação de Tempo Integral do Estado do Tocantins	As Diretrizes propostas possibilitarão a complementação curricular de forma que as disciplinas da parte diversificada sejam percebidas como componentes integrantes das disciplinas da base comum, evitando assim a dualidade do currículo.
Resolução n.º 024, de 14 de março de 2019.	APROVA o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o Território do Tocantins, fundamentado na Resolução CNE/CP n.º 02, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
Plano Municipal de Educação de Palmas, Lei n.º 2.238, de 19 de janeiro de 2016.	Institui o Plano Municipal de Educação de Palmas e dá outras providências.

Fonte: elaborado pelos autores.

O Quadro 1 põe em evidência um repertório de documentos oficiais bastante considerável que garante a oferta e o direito da educação no país. No entanto, não basta a existência de leis, decretos, planejamentos e currículos, entre outros documentos oficiais, sem uma organização didático-pedagógica dotada de infraestrutura, recursos humanos, tecnológicos, sanitários, bem como suporte de autoridades educacionais locais e nacionais que deem conta da implementação das metas e objetivos dispostos nesses textos de lei.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela abordagem quali-quantitativa do ponto de vista da análise de dados, pois, segundo Gil (2019), essa abordagem auxilia na construção de uma visão mais ampla sobre os fenômenos que implicam o objeto estudado e as práticas sociais em que os participantes estão engajados. Além disso, a referida investigação envolve uma pesquisa de campo com objetivos exploratórios, a qual, de acordo ainda com Gil (2019), tende a ser mais flexível em seu planejamento, caracterizando-se por observar e por compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador, buscando conhecer concepções e representações de professores do Ensino Fundamental e Médio da educação, sendo esse contexto carente de investigação dessa natureza.

Segundo Marconi e Lakatos (2017), esse modelo de pesquisa e de abordagem abre horizontes para que o pesquisador construa uma base de conhecimento mais aprofundado sobre os fenômenos que implicam os participantes do estudo. Isso é essencial na construção do conhecimento científico em contexto educacional.

A pesquisa de campo foi realizada em duas instituições de ensino público de Palmas, capital do estado do Tocantins, sendo uma municipal e outra estadual que atuam com a modalidade de tempo integral. O estudo foi desenvolvido ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro de 2022, tendo sido aplicados questionários com perguntas semiestruturadas via plataforma *Google Forms*, totalizando 15 devolutivas, sendo 12 da rede municipal e 03 da rede estadual; dessas, 05 (35,7%) professores atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais, 07 (42,9%) no Ensino Fundamental Anos Finais e 03 (21,4%) no Ensino Médio.

Quanto aos procedimentos de tratamento e análise dos dados, mobilizou-se a técnica do modelo de análise de conteúdo temático dos dados quantitativos e qualitativos, conforme os aportes metodológicos de Bardin (2011). Para tanto, procedeu-se à pré-análise, à

exploração do material, à categorização e à codificação dos temas, e por último ao tratamento dos resultados com inferências, interpretação e elaboração do relatório da pesquisa que gerou o presente artigo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

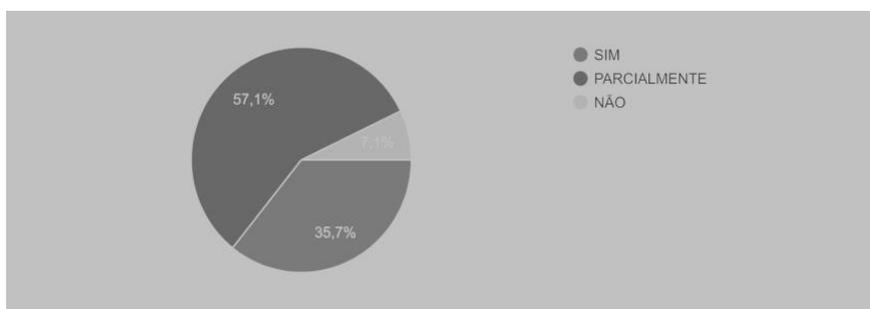
Este estudo teve como objetivo analisar percepções de professores diante do crescimento de escolas estaduais e municipais que têm ofertado ETI. Buscou dar respostas à seguinte pergunta norteadora do trabalho: o que professores de uma escola de Ensino Fundamental municipal e de uma escola estadual do Ensino Médio, localizadas na cidade de Palmas (TO), dizem sobre a educação de tempo integral em seu contexto institucional de atuação?

Com vistas a concretizar o objetivo do estudo e a dar respostas à questão norteadora da investigação, o trabalho analítico dos dados centrou-se na compreensão de como aqueles educadores percebiam e implementavam, até o momento de realização desta pesquisa, a ETI em seus respectivos níveis e contextos educacionais.

Para os fins dos resultados e discussão deste artigo, levamos em consideração uma amostra dos dados categorizada em gráficos e quadros analíticos que traz a configuração das respostas/relatos dos educadores sobre percepções, experiências e vivências na ETI.

A amostra em questão evidencia que pesquisa realizada com educadores de duas escolas públicas de ETI revelou a configuração organizada no Gráfico 1 referente ao avanço na aprendizagem do público estudantil:

Gráfico 1 – Professor(a), você percebe avanço na aprendizagem dos seus alunos por estudarem em tempo integral?

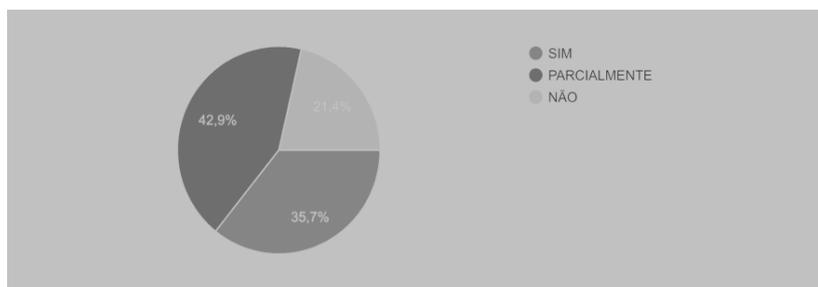


Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme explicita o Gráfico 1, dentre os participantes, 8 (57,1%) percebem que a aprendizagem dos estudantes avançou parcialmente, ao passo que 5 (35,75%) consideram avanço no desenvolvimento do público discente, e 2 (7,1%) consideram que não há avanço. Esses dados nos revelam que muito ainda precisa ser feito em termos de implementação da política da ETI para contemplar o sucesso do aluno e não somente servir como pano de fundo para questões da política governamental. Isso porque, desde os anos 1920, existem documentos oficiais que garantem a ETI no currículo, mas que não garantem a implementação a favor do estudante, tal como posto por Arroyo (2012, p. 44): “[...] direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas”.

O Gráfico 2, por sua vez, vem reforçar a questão apontada pelo Gráfico 1, mostrando que apenas 35,7% dos participantes acreditam que a ETI, nos moldes atuais, está preparada para atender os estudantes por nove horas diárias, ao passo que 42,9% afirmaram que está parcialmente preparada, e 21,4% dizem que não está preparada. Esses números nos levam a parafrasear Anísio Teixeira, ao alegar que a escola popular, longe de ser simples, se transforma na mais complexa e mais difícil das escolas.

Gráfico 2 – Você acredita que a escola em tempo integral, nos moldes atuais, está preparada para atender os (as) alunos (as) por 9 horas?



Fonte: elaborado pelos autores.

No entanto, os professores que responderam negativamente (21,4%) trouxeram, em seus relatos, argumentos importantes que servem de ponto de partida para proposições de projetos que possibilitem avanço na superação das lacunas nesse contexto. O Quadro 2, a seguir, sistematiza os motivos apontados pelo grupo que diz que a escola não está preparada.

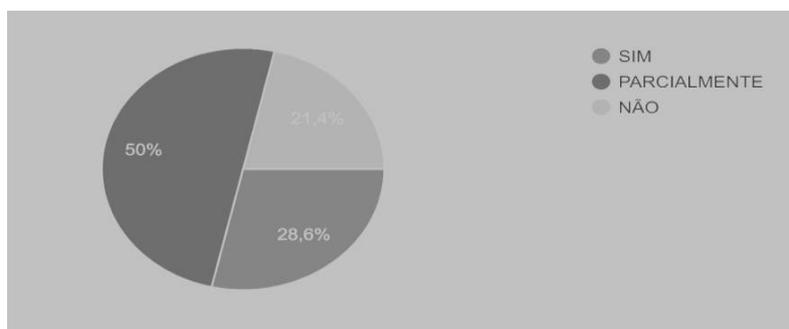
Quadro 2 – Percepções sobre avanços necessários para ETI

Categorias temáticas	Segmentos de relatos docentes
Falta de recursos humanos	Falta preparo humano para a recepção e acolhimento na escola como um todo e não por segmentos de níveis, séries e currículos.
Infraestrutura para higiene	No caso da nossa realidade, o banho se faz supernecessário e não temos estrutura para isso.
Organização curricular e avaliação	As disciplinas da base diversificada deveriam ser por escolha do aluno. Sem atribuição de nota.
Material pedagógico	Estrutura e suporte de material pedagógico.
Ambientes de aprendizagem e equipamentos	A escola deve se adequar com ambientes confortáveis de estudos fora de salas, com ambientes para descanso, banho, parquinho coberto para os menores.

Fonte: elaborado pelos autores.

O Quadro 2 nos remete à reflexão da necessidade de reestruturação das políticas públicas no intuito de alcançar seus reais objetivos quando da implantação da ETI. Chaves (2002, p. 43) salienta que, “Nesse caso, a qualidade do ensino/aprendizagem liga-se tanto à quantidade do tempo diário de escolarização quanto à possibilidade de a escola oferecer muito mais do que o simples aprender a ler, escrever e contar [...]”, pois apenas isso não basta para alcançar o proposto pela legislação. Nessa análise de dados, verificam-se as lacunas existentes na política educacional e o longo caminho a ser percorrido para alcançar as metas e os objetivos propostos. Portanto, tem-se muito a avançar e demanda-se que os olhares de todos os agentes envolvidos no processo educacional compreendam a ideia e a relevância dessa modalidade de ensino, mas esses olhares e o envolvimento ainda são frágeis, como exemplifica o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Você percebe se houve maior participação e interesse dos pais em conhecer a proposta da escola de tempo integral?



Fonte: elaborado pelos autores.

O Gráfico 3 evidencia que 50% dos educadores percebem uma ampliação parcial na participação dos familiares no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, contrapondo-se a 28,6% que acreditam que as famílias estão mais participativas, contra 21,4% que não conseguem ver maior interação e participação das famílias no processo.

Diante desse fato, percebe-se que a ETI não se efetiva apenas ao se ampliar o tempo, mas deve considerar também a mudança de concepção, de engajamento e de formação que será oferecida às novas gerações. Vivemos uma dívida histórica para a educação das classes populares; logo, as políticas públicas devem ser implementadas na perspectiva de tecer caminhos possíveis de aplicar o que se propõe superando os obstáculos de ordem política, pedagógica e estratégica.

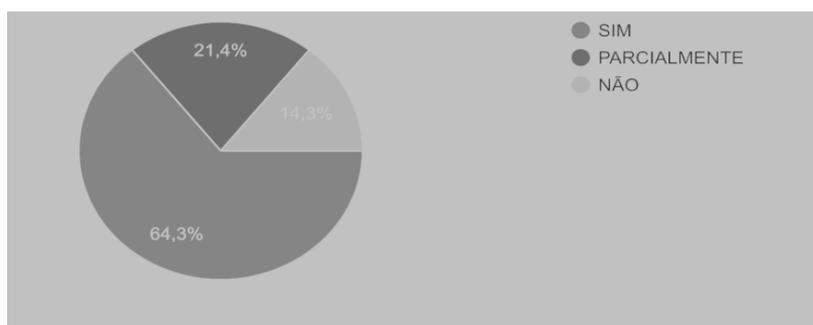
De acordo com Abdulmassih e Chizzotti (2020, p. 14),

A Educação em tempo integral e a ampliação do tempo de permanência dos estudantes permitem à escola, como espaço de reelaboração do conhecimento, incorporar em seu currículo atividades para o desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais necessárias à formação cidadã.

No que tange à autonomia dos estudantes, os professores demonstram um fator positivo no atendimento da ETI conforme se pode perceber no Gráfico 4.

15

Gráfico 4 – Você considera que o ambiente da escola de tempo integral contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno?



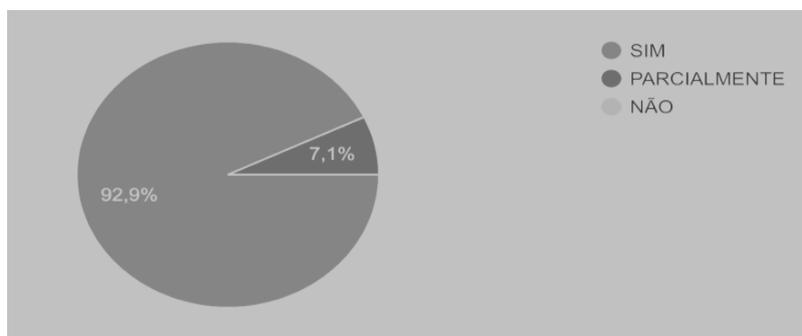
Fonte: elaborado pelos autores.

Analisando os dados acima, percebe-se que para 64,3% o ambiente da ETI corrobora o desenvolvimento da autonomia do aluno, embora para 21,4% essa colaboração seja de forma parcial e para 14,3% não exista. A emancipação ou autonomia do estudante foi profundamente analisada por Freire (1996), que compreendia a necessidade de uma escola humanizada e igualitária para a superação das relações de dominação tão expressas em nosso processo educacional. Para Cavaliere (2002, p. 115),

O horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem e que se diferencia de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola um espaço social privilegiado para a formação do cidadão.

Nessa citação, evidencia-se a noção de ETI como um espaço de socialização, condição essencial no processo de aprendizagem, e não apenas mera formalidade, impondo uma nova cultura, na qual a autonomia e o senso de responsabilidade dos discentes sejam considerados e respeitados. Para alcançar essa autonomia na perspectiva de uma formação integral do sujeito, é necessária uma mudança de pensamento, uma vez que autonomia é um direito e não um favor concedido ao aluno. Outro fator que foi posto com um olhar mais positivo refere-se à oferta de atividades diferenciadas incluídas no currículo da educação integral. Os dados estão resumidos no Gráfico 5.

Gráfico 5 – As atividades diferenciadas inseridas no currículo da educação integral, a exemplo da dança, música, teatro, natação, jogos, em sua opinião, são importantes para a educação integral?



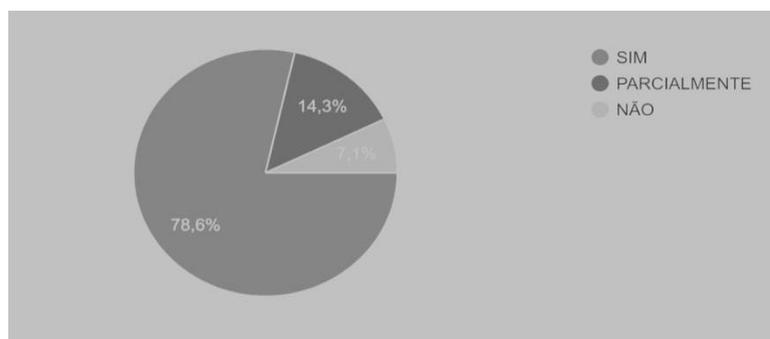
Fonte: elaborado pelos autores.

Percebe-se, no resultado apresentado no Gráfico 5, que 92,9% dos docentes consideram importante a ampliação do currículo integral incluindo atividades das áreas esportivas e culturais, sendo necessário que o currículo da educação integral fomente de fato as diferentes dimensões da vida humana, e não apenas os fins pedagógicos e didáticos, incluindo desta maneira as preocupações sociais, culturais, econômicas, políticas, administrativas e ambientais. De acordo com Cavaliere (1996, p. 6),

Uma experiência escolar multidimensional, que atue integralmente em aspectos da vida dos alunos, relacionados ao bem-estar físico (saúde, alimentação, higiene); ao seu desenvolvimento como ser social e cultural e à sua capacidade como ser político. Hoje, para que uma escola alcance essa amplitude de objetivos precisa ser uma espécie de escola-casa, uma espécie de escola-clubes, uma espécie de escola-universidade, aberta à família e à comunidade.

Pensando e levando em consideração a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), o currículo orientado pela Educação Integral é requisito para a qualidade social da educação e deve comungar com o que se propõe para a efetivação dessa modalidade de ensino. No Gráfico 6, teremos então uma afirmação por parte dos professores no que toca à referência dessa modalidade de ensino para a sociedade.

Gráfico 6 – Você vê a escola, nessa modalidade de ensino, como referência positiva para a sociedade?



Fonte: elaborado pelos autores.

De acordo com os dados do Gráfico 6, 78,6% dos participantes responderam que veem essa modalidade de ensino como referência positiva, 14,3% de forma parcial, e 7,1% não veem de forma positiva. Se a educação integral tem o papel de ser uma educação emancipatória – e, parafraseando Paulo Freire, a educação emancipatória deve estar relacionada a um processo que permita ao educando desvelar sua realidade de forma crítica e consciente –, ela de fato pode se tornar referência positiva para a sociedade.

Abaixo, o Quadro 3 sintetiza uma amostra de dados referentes às perguntas e respostas abertas do questionário da pesquisa. Revela o engajamento dos professores na implementação da ETI, categoriza, nos relatos docentes, aspectos e ações concernentes ao dia a dia da prática pedagógica, evidenciando suas vivências e experiências nessa modalidade de ensino. Observamos que os professores retratam a realidade do ponto de vista de quem experiencia na prática as dificuldades do processo educacional, bem como os frutos e sucessos alcançados.

Quadro 3 – Amostra de dados referentes à implementação da Educação de Tempo Integral

Categorias temáticas	Segmentos de relatos docentes
Implementação de projetos pedagógicos	Desenvolvimento de projetos voltados para a formação integral de estudantes. Muito ainda tem que ser pensado, os projetos são importantes para o desenvolvimento do discente e do docente.
Aumento do tempo escolar	No início achei difícil e cansativo. Mas depois me acostumei e hoje eu gosto muito.
Experiência de prática pedagógica	Experienciar o atual modelo que seguimos tem sido um grande desafio, mas realmente de qualidade para o aluno e servidores.
Participação em projetos pedagógicos	Troca de experiências, vivência didático-pedagógica em equipes, participação em projetos com propostas significativas.
Monitoramento das práticas pedagógicas	Implementação de uma educação que mostra a necessidade de ir além de um ensino padronizado e de métodos antiquados, possibilitando possibilidades de crescimento humano com opções para além de uma escola parcial.

Fonte: elaborado pelos autores.

No Quadro 3, a amostra de dados inclui a reflexão dos professores sobre o seu território de fala, isto é, de seu conhecimento, e nos remete à reflexão do quão necessário se faz a compreensão por parte de todos acerca da importância do conhecimento do processo. Freire (1996, p. 12) destaca que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Percebe-se que os docentes refletem de forma crítica, ponderando, em todo momento, sobre os percalços e avanços, sendo um desdobramento de sua prática e vivência diária, demonstrando as lacunas existentes no ensino em ETI.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aportes teórico-metodológicos e os procedimentos de pesquisa analisados nos possibilitaram alcançar os objetivos deste estudo. Discutimos e refletimos acerca da ETI conforme considerações feitas a partir das análises/resultados evidenciados nos gráficos 1 a 6 e nos quadros 2 e 3. A análise de dados coletados revela as diversas lacunas ainda existentes para a efetivação das políticas públicas, garantindo aos estudantes e à sociedade uma educação pública e de qualidade. Tais constatações demonstram o quanto se faz necessário o conhecer e o saber para que se consolide uma proposta que não é nova, pois se remete à década de 1920, mas que ainda enfrenta problemas e situações que fazem o processo se tornar lento e pouco expressivo. Os professores entrevistados contribuíram para uma percepção da

realidade prática dessa modalidade de ensino, ajudando-nos a compreender que a implementação da ETI ainda está em desenvolvimento, mas apresenta resultados, mesmo com todas as lacunas existentes.

Fica claro que para a maioria dos entrevistados as lacunas existentes são maiores que os pontos positivos, uma vez que não temos uma política de continuidade e de diálogo em relação às experiências vivenciadas para que se façam ajustes dos pontos que não estão atendendo às necessidades daqueles que ali estão sendo atendidos. Sendo assim, os dados analisados, apesar da amostra reduzida, nos possibilitaram ter uma visão de conjunto com profissionais que vivem o processo e têm propriedade de fala, permitindo-nos refletir sobre os avanços, com suas percepções e suas vivências. Apesar do avanço nos processos de aprendizagem dos alunos, na formação dentro da instituição, foi possível verificar que existem lacunas que precisam ser superadas, bem como carência de ações didático-pedagógicas a serem resolvidas tanto na dimensão de infraestrutura, de recursos financeiros e humanos, quanto na de apoio e suporte pedagógico, e de materiais pedagógicos.

Os participantes demonstram, em suas respostas, que a ETI é uma modalidade que contribui para a sociedade, porém se faz necessário repensar a organização das estruturas curriculares, os espaços pedagógicos, a infraestrutura, os recursos humanos e materiais para que de fato se consolide numa educação que atenda aos anseios da sociedade. A Educação Integral não se faz apenas com instituição de leis, decretos e normativas, e muito menos apenas com a construção de prédios, mas se faz com a concretização da valorização do profissional, de formação continuada, de reflexão crítica e de debates com o envolvimento das entidades públicas e organizações da sociedade civil, além de profissionais da educação e comunidade em geral. Decorrente disso, podemos dizer que não bastam políticas públicas que citam a importância da efetivação da ETI, pois, mais do que isso, fazem-se necessárias políticas públicas de responsabilização pelo fazer pedagógico, proporcionando as condições de estrutura física, material, humana e pedagógica.

Nessa direção, é indispensável instituir políticas públicas voltadas a planejar ações de efetivação das práticas docentes de implantação da ETI, garantindo uma educação pública, gratuita e de qualidade, pois a educação é um caminho para a superação dos desafios da política neoliberal no Brasil. Essa escola é uma alternativa para superarmos as dificuldades enfrentadas pela educação brasileira.

O caminho traçado pela ETI é a possibilidade de mudança e de transformação do sistema educacional permitindo o acesso a uma educação de referência e que possibilite sua

formação integral ao oportunizar o acesso a bens culturais e esportivos ampliando o que as escolas de tempo parcial não conseguem alcançar, pois uma escola deve ser um espaço onde se fazem amigos, porquanto, como bem salienta Freire (INSTITUTO CUIDA DE MIM, 2015), escola é lugar de gente, e escola que entende esse território facilita o processo de trabalhar, estudar, crescer, educar-se e ser feliz.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ABDULMASSIH, M. B. F.; CHIZZOTTI, A. Políticas de ampliação da jornada escolar: em destaque as propostas de educação em tempo integral no contexto do Programa Mais Educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 361-377, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v8n3a2019-52589. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/52589>. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade [online]**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Acesso em: 15 nov. 2022.

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

CHAVES, Mirian Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. *In*: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p.1-20, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Acesso em: 15 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 21-42.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOLL, Jaqueline. Formação humana integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade. *In*: SPIGOLON, Nima I.; MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; MAZZA, Débora; FERRAZ, Elaine Cristina Vieira (org.). **Educação Integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-integral>. Acesso em: 12 set. 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagens**. São Paulo: EPU, 1999.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade [on-line]**, v. 43, n. 2, p. 415-434, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661874>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PALMAS. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares da Parte Diversificada do Currículo das escolas de Educação de Tempo Integral do Estado do Tocantins**. Tocantins, 2012. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 89-104, jul./ago. 1947. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. 1963: ano da educação. **Boletim Informativo CAPES**, Rio de Janeiro, n.122, p.1-2, jan. 1963. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Recebido em: 28 ago. 2023.

Aceito em: 15 dez. 2023.