

AS ESPECIFICIDADES DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA E SEUS POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

Darlyene Iviane da Costa Silva¹

RESUMO

A escola de tempo integral constitui uma realidade em expansão no Brasil, legitimada por diversos documentos legais e ordenamentos jurídicos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, Plano Nacional de Educação lei nº 10.172/2001 e lei nº 13.005/2014, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica lei nº 11.494/2007 e a abertura da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de Abril de 2007 que instaura o Programa Mais Educação). Tal medida indica uma reforma na educação escolar que tem sido objeto de constantes estudos e debates na área (PARO, 1988; CAVALIERE, 2009; SANTOS, 2009; NUNES, 2011; SILVA, 2011, MAURICIO, 2013; entre outros). Nesse processo, uma das principais questões que a escola de tempo integral precisa enfrentar, são suas condições e possibilidades de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem na escola pública. O texto que se apresenta neste trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo discutir sobre as especificidades dos processos pedagógicos imbricados em quatro escolas de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia e seus possíveis desdobramentos para o ensino-aprendizagem. O recorte da pesquisa exposta aqui define-se como um estudo de casos comparativos, de natureza qualitativa e contou como principais instrumentos de investigação: a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição investigada e observações realizadas *in loco*. A jornada diária ampliada, a organização dos espaços e as atividades que se realizam a mais no tempo que se tem a mais, constituem especificidades inerentes às escolas de tempo integral investigadas e revelam diversas possibilidades e desafios, dentre eles destacam-se: a garantia de mais tempo de estudo; a improvisação e readequação dos espaços no interior da escola para atender as demandas que emergem no tempo ampliado (requer refeitório para as refeições de café da manhã, almoço e lanche, requer ambiente para descanso, requer salas temáticas, laboratórios e anfiteatro para o desenvolvimentos das oficinas); o desenvolvimento de oficinas que somadas às disciplinas, ao estabelecerem relações didáticas favoráveis ao ensino-aprendizagem, parecem poder constituir elementos potencializadores da escola de tempo integral, quanti e qualitativamente.

O texto que se apresenta no presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás defendida em agosto de 2015 e tem como temática, as especificidades das relações estabelecidas entre tempo, espaço e processos pedagógicos na escola pública de tempo integral e seus possíveis desdobramentos para o ensino-aprendizagem (SILVA, 2015).

A escola de tempo integral tem constituído uma reforma educacional em expansão no Brasil legitimada por diversos documentos legais e ordenamentos jurídicos. Aprovada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 em seu Art. 34, prevê 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” e em seu Art. 87 prevê que

¹ Mestre em educação recém formada pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Endereço eletrônico: darlyeneiviane@gmail.com

“O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Esteve prevista no Plano Nacional de Educação – PNE do decênio de 2001 a 2010, Lei nº 10.172/2001, na meta 21 que propunha “ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2000). Segundo relatório² publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009, mais de quinhentos municípios brasileiros à época apresentaram propostas de ampliação do tempo diário na escola, o desenvolvimento dessas propostas teve significativo aumento especialmente a partir do ano de 2008 (BRASIL, 2009), evidenciando assim a concretização da meta 21 estabelecida no PNE 2001-2010 e também da LDB 9394/1996 citada acima.

Nas diretrizes deste PNE de 2001-2010, a ampliação da jornada escolar era considerada uma modalidade inovadora de universalização do ensino, minimização da repetência e melhoria do desempenho educacional, especialmente para os filhos das classes mais pobres, ao oferecer atendimento pedagógico e assumir responsabilidades sociais como “renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar” (BRASIL, 2001, p. 65).

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 65).

Após o fim do decênio do PNE de 2001-2010, a ampliação da jornada escolar passou a vigorar no novo PNE, Lei nº 13.005/2014, aprovado para o decênio de 2014 a 2024, cuja meta seis propõe “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014). Juntamente com a meta seis, nove estratégias foram fixadas para seu cumprimento, dentre elas destacam-se: a permanência de alunos por sete horas ou mais na escola ou sob sua responsabilidade, participando de atividades pedagógicas, multidisciplinares, culturais, esportivas; progressiva ampliação da permanência do professor em jornada única de tempo integral; criação de um programa de construção de escolas com padrão arquitetônico adequado para atendimento em tempo integral, realizado em regime de

² Trata-se de um relatório que foi produzido a partir de uma pesquisa realizada por algumas universidades federais do Brasil que realizaram uma investigação sobre as experiências de ampliação da jornada escolar nas instituições municipais de educação em âmbito nacional (BRASIL, 2009).

colaboração com a União, Estados e Municípios; articulação com diversos espaços educativos, culturais e esportivos para realização das atividades ampliadas (bibliotecas, centros comunitários, cinema, museus, parques, praças, teatro), entre outros.

Desde 2007, as escolas que ampliaram a sua carga horária para sete horas ou mais passaram a receber apoio financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB³) com um coeficiente de recursos de 25% a mais (1,25, segundo o Art. 36 da Lei 11.494) (BRASIL, 2007). Neste mesmo ano de 2007, foi instaurado um programa federal denominado Mais Educação, o qual foi aberto pela portaria interministerial nº 17 de 24 de abril, visando promover o desenvolvimento da educação integral no contraturno escolar, por meio da “oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento”. O § único do Art. 1º assim define:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007a).

Após a abertura do programa Mais Educação⁴, em 2010 suas finalidades e objetivos foram estabelecidas pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. O Art. 3º determina que cabe ao programa

I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (BRASIL, 2010).

³ Trata-se de um fundo de natureza contábil que destina recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento das escolas públicas do Brasil e para a valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua remuneração.

⁴ Para aprofundar os estudos e informações acerca do Programa Mais Educação é importante citar, ainda, referências feitas a outros documentos elaborados pelo Ministério da Educação – MEC. Em 2009, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, foi publicada a Série Mais Educação – “Educação Integral: texto referência para o debate nacional”, do qual integram três cadernos: 1) Gestão Intersetorial no Território; 2) Educação Integral; 3) Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL 2009b). Na esteira dessas referências, em 2013 foi publicado o *Manual Operacional de Educação Integral* (BRASIL, 2013).

A principal finalidade do programa é contribuir com a melhoria da aprendizagem por meio da oferta de mais atividades educativas que devem envolver de acordo com o § 2º, do Art. 1º:

[...] acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável entre outras atividades.

Como se pode ver, a ampliação da jornada escolar reflete diretamente na ampliação dos espaços destinados ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, do repertório curricular, das atividades e responsabilidades da escola, constituindo assim uma reforma educacional que tem sido objeto de constantes estudos e debates (PARO, 1988; CAVALIERE, 2009; SANTOS, 2009; NUNES, 2011; SILVA, 2011; MIRANDA; SANTOS, 2012; SILVA; SILVA, 2012; MAURICIO, 2013).

Diante das novas demandas assumidas pela escola, a especificidade de seu papel, reconhecido historicamente como *lócus* de instrução de saberes sistematizados, é colocada em questão, visto que a escola passa a assumir responsabilidades que dizem respeito não só ao ensino, mas à satisfação de necessidades sociais como alimentação, proteção social, guarda de crianças e jovens para que os pais possam trabalhar durante todo o dia, assistência à saúde, entre outros que são responsabilidades do Estado e não da escola. A esse respeito Paro (1988, p. 199) ressalta que

A ausência de soluções estruturais ou de políticas sociais consistentes sobrecarrega a escola com atividades que extrapolam sua função específica, pois a instituição se dá conta perfeitamente de que, se ela não o fizesse, “não haveria, nas condições concretas em que se acha grande parte da clientela do ensino público no País, a mínima possibilidade de desenvolver a função de ensinar na escola”.

Em uma pesquisa realizada por Santos (2009) sobre as propostas de implantação do tempo integral das escolas brasileiras analisadas no ano de 2008, há uma grande ênfase na assistência social como prevenção ao risco de vulnerabilidade social que envolve o envolvimento dos jovens com as drogas, a violência, doenças, fome, entre outros que afastam os alunos da escola impedindo a permanência e continuidade nos estudos.

O tempo escolar é tratado nas propostas de escola integral como tempo para aprendizagem e também como tempo para resolução de problemas sociais, possível por meio do acesso às novas atividades oferecidas pela escola, e, concomitantemente, pela função escolar de “ocupar” por mais tempo os alunos, livrando-os dos perigos das ruas. (SANTOS, 2009, p. 33).

Essa perspectiva assistencialista pode ser visualizada na própria compreensão que os alunos têm sobre a escola de tempo integral. Em uma entrevista realizada por Nunes (2011) com os alunos de uma escola do município do Guará - DF, muitos deles justificam sua ida para a escola de tempo integral porque é melhor estar lá do que em casa apanhando ou tendo que trabalhar para ajudar os pais. Dizem ainda que gostam da escola porque a comida é boa, ou pelo menos melhor do que a de casa.

Para Paro (1988), essa função de assistência social assumida pela escola e justificada como necessária ao próprio desenvolvimento do papel pedagógico da instituição, pode estar atrelada ao compromisso de uma educação “salvadora”, de erradicação da pobreza. Assistência essa que retira os sujeitos dos perigos das ruas levando-os para dentro da escola onde podem receber uma formação “humana”, e serem protegidos contra os riscos de marginalização e perigo que podem oferecer ao convívio “sadio” da sociedade. Assim, segundo o autor, a escola pode contribuir para a passividade, obediência e reprodução da sociedade capitalista atual, isso porque “seu propósito, além de instruir, é o de desenvolver uma série de atitudes, concepções de mundo, formas de ação e de expressão julgadas convenientes para a população a ela submetida” (PARO, 1988, p. 208).

Nesse sentido, Paro (1988) faz uma crítica ao que a escola de tempo integral pode se converter ao buscar adequar os “desviantes” ao modelo de “boa sociedade”. Para o autor, a escola deve assumir seu compromisso com os interesses da população a que atende, solidarizando e respeitando a afirmação da classe a que se destina, assim deve levar os sujeitos a “conhecer e compreender não só as concepções de mundo, os valores, as formas de ser que nelas estão presentes, mas também suas determinações históricas” (PARO, 1988, p. 213).

O autor destaca ainda, que a garantia de alimentação, saúde, proteção social, entre outros são condições imprescindíveis ao desenvolvimento do processo de escolarização tendo em vista que a fome, as doenças e o envolvimento com a violência e as drogas afastam os alunos da escola. Contudo, essa função supletiva de assistência social não pode se sobrepor à educação escolar descaracterizando aquilo que lhe é inerente, o ensino (PARO, 1988). Ou seja, é preciso cuidado para que a função supletiva de assistência social não converta a instituição de ensino dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade em local de acesso a direitos de alimentação, saúde, proteção social, entre outros.

Outros desafios são destacados pelas pesquisas sobre a escola de tempo integral, como por exemplo, a dificuldade de articulação entre as atividades que ocorrem ao longo do dia letivo e dos profissionais, especialmente os professores que não trabalham no período integral

(SANTOS, 2009; NUNES, 2011; SILVA, 2011; MAURICIO, 2013). A integração das atividades de ensino-aprendizagem do currículo é destacada pelas pesquisas como de suma importância para que o tempo da escola de período integral possa ser redimensionado para além do seu aspecto quantitativo. Realizar um trabalho articulado e interdisciplinar, planejar e construir uma proposta coletivamente, com professores em tempo integral em regime de dedicação exclusiva, unificar os turnos da escola de jornada ampliada de modo que não haja distinção entre o que ocorre pela manhã e à tarde, entre outros, são apontados como imprescindíveis à realização de um projeto educacional em tempo integral com qualidade.

Outra questão recorrente nas pesquisas diz respeito à ausência de preparação e formação dos profissionais para atuarem na escola de tempo integral (SANTOS, 2009; NUNES, 2011; SILVA, 2011; SILVA; SILVA, 2012), o que faz com que muitos educadores compreendam a extensão da jornada como mera repetição daquilo que já é oferecido na escola, evidenciando assim sua dimensão essencialmente quantitativa.

Para Silva (2011), esses desafios enfrentados (ausência de articulação e integração do trabalho e dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do dia letivo, falta de preparação e formação dos profissionais para atuação na escola de jornada ampliada, entre outros) remetem a um processo imediatista de implantação da proposta de tempo integral em que as escolas são submetidas apressadamente a um planejamento, organização e estruturação que acaba sendo insuficiente para elaborar uma proposta consistente de caráter mais qualitativo e preparar os profissionais para desenvolvê-la.

Das experiências que estão em curso no Brasil, a organização dos espaços para a realização das atividades ampliadas pode ser classificada em duas vertentes: uma que altera o interior da escola para adequar-se ao atendimento das demandas de uma jornada ampliada; e outra que conta com o apoio, parceria e participação de instituições e projetos sociais extraescolares que possam oferecer atividades diversificadas aos alunos fora do ambiente escolar, preferencialmente no contraturno (CAVAIERE, 2009).

A improvisação (SANTOS, 2009) tem sido a principal característica de organização dos espaços no interior das escolas visto que a ampliação da jornada em muitas instituições tem ocorrido sem a garantia de condições físicas e de infraestrutura adequadas. Nesse processo, ambientes para realização das refeições que requer refeitório, das atividades do currículo diversificado com as oficinas que requerem salas temáticas, do descanso que requer dormitório, por exemplo, são improvisados e ocorrem na maioria das vezes em sala de aula, no pátio, na quadra, na biblioteca entre outros espaços existentes da escola.

Um aspecto que chama a atenção diante dos desafios para enfrentar o imediatismo e a improvisação é a contradição posta no fato de que, ao se propor uma ampliação com ênfase na dimensão qualitativa, o que na prática poderia ensejar um tempo ampliado, possibilitando uma “folga” maior para as atividades pedagógicas e para o planejamento destas, ela acaba se convertendo em tempo ainda mais reduzido. Isso porque, ao se ampliar o tempo, a escola recebe uma gama de atividades a mais para realizar, e, nesse movimento, além de não conseguir melhorar o que ela sempre fez, as novas demandas que o tempo ampliado requer sufocam a escola com uma quantidade de atividades que ela acaba por não conseguir efetivar. A partir das pesquisas citadas anteriormente sobre a preparação, formação, capacitação e planejamento para atuação na escola de tempo integral (SANTOS, 2009; NUNES, 2011; SILVA, 2011), é possível afirmar que falta tempo para planejamento, falta tempo para pesquisa, falta tempo para preparação e formação dos profissionais, enfim, amplia-se o tempo, mas continua faltando tempo, e também espaço, para uma série de questões, especialmente as relacionadas ao bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2015, p. 58).

Em relação aos horários do tempo ampliado há uma variação da jornada diária que oscila entre quatro horas e meia a seis horas funcionando todos os dias da semana ou em apenas alguns (BRASIL, 2009). Contudo, significativo número de escolas funcionam com uma carga horária igual ou maior que sete horas diárias, sendo assim consideradas como escola de tempo integral conforme estabelecido pelo FUNDEB (Decreto nº 6.253/2007, Art. 4º).

Sobre o repertório curricular da jornada ampliada, o esporte ganha destaque na maioria das propostas escolares em curso no Brasil (65%), na sequência estão: às aulas de reforço (61,7%), música (57,1%), dança (54%), teatro (46,4%), informática (45,6%), oficinas temáticas (44,9%), artesanato (40,5%), tarefa de casa (40,2%) e em menor número, atividades relacionadas ao meio ambiente, ao cultivo e cuidado de plantas e também à literatura. Nas diversas experiências em desenvolvimento, essas atividades aparecem sendo desenvolvidas: ou no contraturno escolar podendo realizar-se dentro ou fora da escola; ou intercaladas às atividades do currículo de base nacional comum ao longo do dia letivo (BRASIL, 2009 p. 26).

Dentre as finalidades apresentadas pelas escolas para implantação do tempo ampliado estão: melhorar o rendimento dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (NUNES, 2011; SILVA; SILVA, 2012; MAURICIO, 2013); possibilitar maior formação cidadã (SANTOS, 2009; NUNES, 2011; SILVA, 2011; SILVA; SILVA, 2012); aumentar o número de matriculados (SILVA, 2011); minimizar as desigualdades e os riscos de vulnerabilidade social que afastam os alunos da escola, promover a inclusão e ampliar as oportunidades de aprendizagem da população mais pobre (SANTOS, 2009; NUNES, 2011; MAURICIO, 2013).

Como se pode ver, a escola de tempo integral, legitimada por diversos documentos legais e ordenamentos jurídicos, tem se constituído uma realidade em expansão no Brasil e

suscitado uma reforma na educação que enfrenta diversos desafios e possibilidades pondo em questão a especificidade das relações estabelecidas entre tempo, espaço, currículo e processos pedagógicos imbricados na escola pública de jornada ampliada e seus possíveis desdobramentos para o ensino-aprendizagem. Nesse processo, um dos principais desafios enfrentados por essa instituição, são suas condições e possibilidades de oferecer ensino-aprendizagem com mais qualidade. Logo se vê a importância dessa discussão que se faz necessária nos estudos, pesquisas e debates na área da educação.

O recorte da investigação que se apresenta neste trabalho, a qual é fruto de uma pesquisa de mestrado, tem como objetivo principal discutir a especificidade dos processos pedagógicos imbricados em quatro instituições de tempo integral da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia e seus possíveis desdobramentos para o ensino-aprendizagem. Desse modo, visa contribuir com os estudos e pesquisas que se debruçam sobre a escola de tempo integral, seus desafios e possibilidades para melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem na educação pública.

Trata-se de um estudo de casos comparativos de natureza qualiquantitativa que contou como principais instrumentos de investigação: a análise dos projetos políticos pedagógicos das quatro instituições investigadas e observações não participante realizada *in loco*, acompanhando os agrupamentos B e C⁵ de cada escola ao longo do dia letivo.

A escola de tempo integral na Rede Municipal de Educação de Goiânia

A Rede Municipal de Educação de Goiânia, em 2014, estava composta de 154 escolas das quais 23 se configuravam na modalidade de tempo integral. As escolas do município são divididas por regiões e classificadas em cinco Unidades Regionais de Educação – URE: URE Central, URE Brasil de Ramos Caiado, URE Jarbas Jayme, URE Maria Thomé Neto, URE

⁵ Os agrupamentos B e C correspondem ao segundo e terceiro ano do ensino fundamental e são assim denominados devido à configuração do sistema educacional da Rede Municipal de Educação de Goiânia está fundamentado na política de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano que foi implantada visando corrigir a distorção idade e série e compreender o tempo do aluno como um fator fundamental para o sucesso do ensino-aprendizagem. Nesse processo os alunos são agrupados por idade, e não por série, e os agrupamentos identificados por letras. Cada ciclo corresponde a uma fase de desenvolvimento humano (infância, pré adolescência e adolescência) com duração de três anos cada ciclo. Por exemplo, o ciclo I compreende à fase de desenvolvimento humano da infância e engloba crianças de 6 a 8 anos, o ciclo II compreende a fase de desenvolvimento da pré-adolescência e engloba alunos de 9 a 11 anos, por fim o ciclo III compreende a fase de desenvolvimento da adolescência englobando os alunos de 12 a 14 anos (GOIÂNIA, 2009).

Maria Helena Batista Bretas. Cada URE é responsável pelo acompanhamento e apoio pedagógico das instituições que pertencem à Unidade.

Em capítulo publicado no livro organizado por Limonta et. al. (2013), Silva⁶ e Paiva⁷ apresentam o Programa de Implantação de Escolas em Tempo Integral na RME de Goiânia proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o qual objetiva oferecer atendimento pedagógico e curricular ampliado e diferenciado que possa proporcionar uma formação integral aos sujeitos considerando suas múltiplas dimensões: social, física/biológica, intelectual/cognitiva, afetiva/emocional, ética/estética, entre outras.

Esse programa visa subsidiar os gestores e professores das escolas no planejamento, organização, estruturação e avaliação do currículo e Projeto Político Pedagógico da escola de tempo integral na RME. Para Silva e Paiva (2013),

[...] esta iniciativa busca soluções de melhoria do desempenho nas aprendizagens e no desenvolvimento escolar de todos os alunos, assim como é o objetivo de todas as escolas da Rede. A escola que oferece o período integral deve ser um espaço coletivo de parcerias entre os segmentos do município, envolvendo, além dos projetos e ações da Secretaria Municipal de Educação, outras Secretarias como a da Saúde, Cultura, Esporte e Lazer, e outras, além das universidades públicas e privadas, bem como a integração efetiva dos alunos, das famílias, ONGs, e outros segmentos da sociedade organizada.

Desse modo, coaduna com os princípios defendidos pelo Programa Federal Interministerial Mais Educação que prevê a parceria com diferentes secretarias, com o setor público e privado, participação da comunidade e família na realização das atividades da jornada ampliada.

A implantação do tempo integral nas escolas da RME, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, foram iniciadas no ano de 2005 com sete escolas. Gradativamente esse número foi se expandindo anualmente de modo que em 2014 resultavam 23 escolas de um total 156 que oferecem o ciclo I. O Programa da RME considera escola de tempo integral “aquela que, em seu Projeto Pedagógico, propõe a ampliação de carga horária diariamente e proporciona atividades educativas para além das previstas no ensino regular” (SILVA; PAIVA, 2013, p. 158).

⁶ Chefe da Divisão de Educação Fundamental da Infância e Adolescência – DEFIA – da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e coordenadora do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no município.

⁷ Integrante e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Ensino, Espaço e Tempo da Faculdade de Educação da UFG

No início de sua implantação as escolas eram organizadas de modo que pela manhã eram desenvolvidas as atividades componentes do currículo de base nacional comum e à tarde as oficinas componentes do currículo diversificado. Após alguns anos, a distinção entre os turnos revelou que o turno vespertino era compreendido como momento destinado a atividades mais lúdicas e menos importantes do que as que ocorriam no matutino. Isso fez com que as escolas passassem a organizar os turnos de modo diferenciado, intercalando as atividades do currículo básico com as do diversificado ao longo do dia letivo. Além de extinguir a distinção de maior ou menor valorização entre as atividades desenvolvidas nos turnos, Silva e Paiva (2013, p. 161) afirmam que: “Na experiência, com a organização intercalando o currículo, ficou evidenciada a maior possibilidade de interação entre as áreas de conhecimento, reafirmando, assim, a necessidade de diálogo entre os conteúdos básicos com os conteúdos diversificados do currículo”.

Em síntese, Silva e Paiva (2013, p. 159-160) ressaltam que ao oferecer atendimento em tempo integral, as escolas podem:

[...] atender aos alunos que apresentarem alguma defasagem /dificuldade em relação aos conteúdos, organizar grupos diferenciados, de alunos, de acordo com as demandas de aprendizagens, trabalhar para desenvolvimento de hábitos de leitura, escrita e orientação para as diferentes pesquisas. O turno intermediário poderá oferecer atividades para que o aluno possa escolher o que fazer em seu tempo livre: roda de conversa, vídeo, jogos de mesa, brinquedos, leitura, gibis, revistas e música. Descanso/ colchonetes, travesseiros, tapetes para atividades de relaxamento etc. Nas diversas linguagens ainda serão oferecidos laboratório de informática, televisão, oficina de cinema, produção textual, teatro, dança, artes visuais, produção de jornal, oficina de leitura, quadrinhos, música: instrumento, banda fanfarra, percussão, canto coral. Também poderá se discutir sobre a sustentabilidade. Proporcionar a reflexão acerca da diversidade, educação para o trânsito, direito do consumidor, consumo sustentável, aprender a cuidar do seu lixo, reflexões e pesquisas das questões ambientais, elaborar e programar projetos ambientais para a escola, horta, jardim, higiene dos ambientes, entre outros, Saúde e higiene pessoal: a iniciação esportiva poderá trabalhar basquete, futebol, futsal, vôlei, peteca, lutas, ginástica, relaxamento, alongamento e outros.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das quatro escolas investigadas na RME reiteram muitos dos pressupostos e orientações do Programa de Implantação das escolas de tempo integral, tais como: oferecer formação integral aos sujeitos considerando suas múltiplas dimensões cognitiva, afetiva, biológica, ética, estética; organizar o currículo e os turnos de modo que as atividades do currículo básico sejam desenvolvidas intercaladas às do currículo diversificado ao longo do dia letivo; promover planejamento, construção e avaliação da Proposta de Educação Integral de modo coletivo, com a participação dos alunos, da família e comunidade, entre outros.

A ampliação da jornada diária, a reorganização dos espaços e as atividades que se realizam a mais no tempo que se tem a mais se revelaram especificidades inerentes às escolas de tempo integral pesquisadas.

O dia letivo na escola de tempo integral inicia às 7h50min da manhã e termina às 16h30min. O turno integral é dividido em três momentos: Período Matutino, Período Intermediário e Período Vespertino. Nesse percurso os alunos seguem uma rotina em que tomam café da manhã, assistem às aulas de disciplinas componentes do currículo comum, intercaladas às aulas de oficinas componentes do currículo diversificado, participam do recreio/intervalo da manhã, almoçam, descansam/dormem, voltam a assistir às aulas das disciplinas comuns intercaladas às oficinas diversificadas, recebem o lanche da tarde e participam do recreio da tarde.

O quadro abaixo (apud SILVA, 2015, p. 76) ilustra a rotina do dia letivo do turno integral.

Quadro 1 – Rotina do dia letivo nas escolas de tempo integral pesquisadas

TURNO INTEGRAL	Período Matutino	7h50 às 8h05*	Café da manhã
		8h05 às 10h	Aulas – oficina intercalada às disciplinas
		10h às 10h15	Recreio
		10h15 às 11h20	Aulas – oficina intercalada às disciplinas
	Período Intermediário	11h20 às 12h**	Almoço
		12h às 13h	Descanso/dormir
	Período Vespertino	13h às 15h	Aulas – oficina intercalada às disciplinas
		15h às 15h30	Lanche e recreio
		15h30 às 16h30	Aulas – oficina intercalada às disciplinas

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (2014) das escolas e relatórios de observação *in loco*.

*O horário do café da manhã varia um pouco de escola para escola. Em duas das escolas investigada, por exemplo, é servido antes do início do período integral. Em outra escola, é servido às 9h. O tempo destinado ao lanche em todas as instituições é de quinze minutos.

**Nas escolas que possuem refeitório, o café da manhã é oferecido antes das 7h50 e o almoço ocorre às 11h para o ciclo I, porque o espaço é dividido com as outras turmas e não comporta todos os alunos da escola. Por esse motivo, o momento de descanso tem início também mais cedo, antes do meio-dia.

De um total de oito horas e quarenta minutos do período integral, cerca de seis horas são destinadas as atividades de ensino-aprendizagem de conhecimentos, resultando assim mais tempo diário de estudos: uma a duas horas são ocupadas com oficinas, e as demais, quatro a cinco horas, são ocupadas com aulas de disciplinas componentes do currículo de base nacional comum. As outras duas horas e quarenta minutos são destinadas: às refeições garantidas pela prefeitura (café da manhã (quinze minutos), almoço (quarenta minutos) e lanche da tarde (quinze minutos)); aos intervalos de recreio que ocorrem duas vezes ao dia

(quinze minutos de manhã e quinze minutos à tarde); e à um momento em que, em tese, deve ser destinado ao descanso (uma hora).

Fora do turno integral, reuniões entre professores e equipe diretiva ocorrem diariamente no período da manhã das 7h às 7h50 para os profissionais que trabalham pela manhã e no período da tarde das 16h30 às 17h20 para os profissionais que trabalham pela tarde. Esses momentos são destinados aos docentes para planejamento de aulas individual e coletivo, com acompanhamento do coordenador pedagógico, atendimento de pais dos alunos quando necessário, estudos e discussões sobre questões do cotidiano da escola, planejamento e organização de eventos escolares, feira de ciências e culturais, festas comemorativas e outros.

As aulas das disciplinas componentes do currículo de base nacional comum são ministradas por professores referência⁸ e as oficinas componentes do currículo diversificado são ministradas por professores que geralmente são responsáveis pela mesma oficina em todos os agrupamentos da escola. Os momentos do recreio e o período intermediário destinado ao almoço e descanso são acompanhados por agentes de apoio educacional⁹.

Nas instituições investigadas, todas as atividades do turno integral têm sido realizadas dentro da escola. O espaço tem se constituído um dos principais desafios enfrentados. A ausência de espaços adequados para atender às demandas que emergem na jornada ampliada se faz presente em todas as escolas pesquisadas, nesse processo, espaços existentes são improvisados. Não há ambiente para descanso e o mesmo acontece em sala de aula em condições precárias, sendo os alunos colocados para deitar e dormir em colchonetes forrados no chão, muitas vezes, suados e com mau cheiro. Não há condições adequadas para higienização do corpo, como banho. Não há salas adequadas para o desenvolvimento das

⁸ Professor referencia é aquele que, nas séries iniciais do ensino fundamental, é responsável por trabalhar os conteúdos e conhecimentos da grade curricular de base nacional comum. Geralmente é um pedagogo que passa a maior parte do tempo com a turma. Como na escola de tempo integral os alunos têm mais de um professor, esse nome (professor referência) é utilizado para diferenciar o professor que dá as aulas das disciplinas do currículo básico dos professores que ministram oficinas e outras aulas.

⁹ Esse agente é um servidor público, de nível médio ou fundamental, lotado na escola para exercer algumas atividades, como acompanhar a entrada e saída dos alunos na escola, acompanhar o recreio, disponibilizando materiais para um momento livre de jogos e brincadeiras, evitar ou resolver possíveis conflitos que possam surgir entre as crianças. São responsáveis também por acompanhar os alunos no período intermediário, que é destinado ao almoço e descanso. Eles organizam os alunos para a refeição, garantindo que todos tenham se alimentado, orientam a higienização das mãos, preparam a sala de aula para o momento de descanso e colocam os alunos para dormir (SILVA, 2015, p. 97). Em algumas escolas esses agentes foram vistos também em sala de aula auxiliando o professor com organização de material pedagógico, acompanhamento individual dos alunos na realização das atividades propostas pela professora, manutenção da ordem e silêncio em sala, entre outros.

atividades diversificadas com as oficinas, por isso elas são realizadas em biblioteca, na quadra, no pátio e na sala de aula. Algumas escolas não possuem refeitório, nestas as refeições ocorrem também em sala de aula.

Como se pode ver, a sala de aula se converte no principal local de improvisação dos espaços e, no percurso de oito horas e quarenta minutos dentro da escola, os alunos podem permanecer mais de cinco horas neste local. Reformas foram realizadas nas escolas após implantação do tempo integral com a construção de refeitório em algumas delas e salas para outras utilidades, mas ainda assim, espaços continuam sendo improvisados e readequados para atender as demandas que emergem na jornada ampliada: requer refeitório para as refeições; requer ambiente de descanso com mobiliário adequado para o momento do sono ou outras atividades de relaxamento; requer salas temáticas para o desenvolvimento de oficinas como laboratórios, sala de dança revestida de espelhos, auditório ou anfiteatro com infraestrutura acústica para as atividades de teatro, música e banda, ateliê para atividades artesanais, entre outros que possam trazer melhores condições de estudo, aprendizagem e permanência dos alunos em uma escola de jornada integral e também ao trabalho do professor.

. A investigação realizada aponta que (SILVA, 2015, p. 105).

A garantia de mais tempo de estudo, com possibilidade de maior oportunidade de aprendizagem, se coloca como um diferencial da escola de tempo integral. Contudo, as mudanças geradas na organização do tempo e do espaço para adequar-se à ampliação da jornada na escola de tempo integral são realizadas sem as condições físicas necessárias para atender às novas demandas que emergem. Nesse caso, a ausência de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades que se realizam a mais se constitui em um dos principais desafios a serem superados. Essa situação representa o que algumas pesquisas citadas anteriormente têm revelado sobre experiências de ampliação da jornada escolar em curso no Brasil, que no caso são o imediatismo (SILVA, 2011) e a improvisação (SANTOS, 2009) na implantação de uma reforma educacional, a qual demanda mudanças, mas não garante as condições necessárias à sua efetivação.

Para além da organização do tempo ampliado e dos espaços, o conteúdo que preenche esse tempo e espaço, ou seja, o que se faz a mais no tempo que se tem a mais, também constitui diferencial específico da escola de tempo integral. O período intermediário (ocorre das 11h20 às 13h) que é destinado ao almoço e descanso e as oficinas componentes do currículo diversificado são as principais atividades que se realizam a mais na jornada ampliada da escola.

O descanso se revelou como um dos momentos de equacionamento mais difícil. Depois de uma manhã inteira de atividades, após o almoço os alunos são conduzidos à sala de aula para deitarem em colchonetes forrados no chão e dormir. As carteiras são afastadas para

os cantos das paredes e as turmas divididas entre grupo de meninos e meninas para o momento do sono. Ao deitarem os alunos se remexem de um lado para outro, conversam com o colega, cutucam, tentam brincar, levantam e andam pela sala, se mostram agitados e inquietos. As agentes de apoio educacional que acompanham esse momento chamam a atenção dos que conversam, pedem silêncio o tempo todo, dizem que é hora de dormir, falam para fechar o olho e ficar de “bico calado”, pede para virar pro lado e não atrapalhar o colega que tenta dormir, trocam alunos de lugar, anota o nome dos que não obedecem no caderno para ficar sem recreio, as vezes retira aluno da sala e manda para coordenação, dentre outros. Essa situação permanece dessa forma cerca de dez, vinte e às vezes trinta a quarenta minutos, até que conseguem dormir (por incrível que pareça, eles ainda dormem! Mas alguns apesar de permanecerem deitados, em silêncio e de olhos fechados, se remexem de um lado a outro todo o período de descanso).

As agentes se queixam desse momento dizendo que é o mais estressante do dia, reclamam do desconforto, das agressões e desrespeito de alguns dos alunos, entre outras questões. A dificuldade dos alunos para dormir e das agentes para conduzir esse momento diante das condições concretas que lhes são dispostas é clara. Há uma demanda por parte dos educandos de que algo aconteça (ler, contar uma história, cantar, por exemplo) para além de terem que ficar quietos esperando o sono chegar para conseguir dormir. Não há nenhum planejamento para ajudar os alunos a relaxarem, descansarem e dormirem com mais facilidade, eles recebem apenas ordens e advertências. Essa situação instiga-nos a pensar em outras possibilidades de descanso além do sono e no caso dos que gostem e optem por dormir, a construção de um ambiente adequado, acompanhado da higienização necessária como, por exemplo, banho para se refrescar. A esse respeito, a investigação conclui que (SILVA, 2015, p. 110),

A melhoria das condições concretas para garantir o descanso dos alunos que permanecem na escola mais de oito horas diária é de suma importância para uma instituição que preza por uma formação integral dos sujeitos, no sentido de considerar e respeitar suas múltiplas dimensões (física, biológica, cognitiva, emocional etc.). O descanso é fundamental para a continuação das atividades que são realizadas no restante do período letivo. Contudo, não pode continuar ocorrendo com as condições precárias como apresentadas na pesquisa. Se persistir essa situação que dificulta a garantia de descanso efetivo, corre-se o risco de o desempenho dos alunos, na participação das atividades no período da tarde, ficar prejudicado. Isso, além de representar um desrespeito aos sujeitos, que são “forçados” a deitarem-se e dormirem, muitas vezes suados e com mau cheiro, em colchonetes forrados no chão da sala.

Em relação às oficinas desenvolvidas no decorrer do dia letivo, verificou-se que elas reproduzem conteúdos e atividades que já são trabalhadas em algumas das disciplinas da grade curricular comum, como por exemplo, a oficina de produção de texto, oficina de

literatura, oficina de letramento que exploram os mesmo conteúdos da disciplina de Português. O mesmo ocorre com as oficinas de esportes, oficina de jogos e brincadeiras, que exploram os mesmo conteúdos e atividades trabalhados na Educação Física. Em algumas dessas oficinas observadas na escola, foi possível perceber que elas podem exercer um trabalho complementar às disciplinas, auxiliando no desenvolvimento dos conteúdos explorados nelas e não se constituindo mera repetição e reprodução do que a escola já faz. Sobre esta questão, a pesquisa (SILVA, 2015, p. 121-122) mostra que

[...] se por um lado é possível afirmar que muitas das oficinas que ocupam o tempo ampliado reproduzem aquilo que já é trabalhado na escola (os mesmos conteúdos, as mesmas atividades, os mesmos recursos, os mesmos espaços etc.), indicando, assim, uma extensão essencialmente quantitativa, por outro lado seu aspecto qualitativo pode ser representado pela relação a ser estabelecida entre professor-aluno e ensino-aprendizagem. Ou seja, ainda que se produza mais do mesmo, esse mesmo (o conteúdo e atividade que se reproduzem), ao ser trabalhado por outro professor que emprega uma relação diferenciada com o aluno e com o modo como conduz o processo de ensino-aprendizagem, traz consigo a possibilidade de oferecer uma aula qualitativamente diferenciada, proporcionando mais tempo de estudo e mais oportunidade para aprender.

Também há oficinas que propiciam atividades diferenciadas que se constituem em verdadeiras novidades na escola, tal como a oficina de Banda e Percussão e a oficina de Libras realizadas em algumas das escolas pesquisadas. Outras oficinas, tal como a de dança, teatro e música, por exemplo, parecem possibilitar mais tempo de estudo para esses conhecimentos que antes eram trabalhados de forma aligeirada em meio a tantos outros conteúdos e atividades desenvolvidos pela escola, como na disciplina de Artes, por exemplo, que possui uma carga horária reduzida no currículo comum. Com mais tempo e espaço no currículo, as escolas podem optar ainda por trabalhar mais de uma modalidade de língua estrangeira, como foi possível ver em uma das escolas que ensinam aos alunos Inglês e Espanhol, além da sua língua materna.

Algumas oficinas observadas nas escolas, a partir do modo como foram conduzidas, revelaram possibilidades favoráveis ao ensino-aprendizagem dos alunos, ao passo que outras revelaram fragilidades. Os mesmos desafios enfrentados nas aulas das disciplinas, envolvendo reciprocamente a relação daquele que ensina com quem aprende e com os conhecimentos, parece ser enfrentado também nas oficinas. Não foi possível perceber diferenciação entre uma aula de oficina e uma de disciplina, em que uma possa ser mais ou menos valorizada do que outra. O prestígio, interesse, participação e envolvimento dos alunos nas aulas (tanto com as oficinas como com as disciplinas) se manifestaram de diferentes formas a partir do modo

como eram conduzidas pelo professor que as ministrava nas condições concretas que lhes eram dispostas.

Nesse sentido, é interessante considerar que, apesar de as aulas de oficina e de as de disciplina regular serem diferenciadas por sua determinação curricular (a primeira determinada pelo currículo diversificado e a outra pelo currículo de base nacional comum), na prática, o que vai distinguir uma aula da outra (além do conteúdo proposto em uma aula, quando ele não reproduz o que já é trabalhado em outra) se liga mais ao rigor, ao manejo, ao controle, à organização, à relação professor-aluno, variando de professor para professor. Ou seja, não há uma regra ou orientação para que a aula de oficina seja ministrada de uma forma e a aula de disciplina de base nacional comum de outra (SILVA, 2015, p. 112).

A oficina de espanhol observada em uma das escolas no agrupamento C, ministrada por uma professora da área de Letras-Espanhol, apresentou uma aula com evidente comprometimento e atenção da docente com os alunos e o ensino-aprendizagem, “desde a organização das carteiras, colocadas em uma disposição que por algum motivo pode ser mais proveitosa, até a escuta e olhar atentos à participação dos discentes” (SILVA, 2015, p. 112). A participação e envolvimento dos alunos eram instigados pela docente o tempo todo, ela fazia questionamentos, suscitava reflexões, parabenizava as falas e acertos dos alunos, corrigia os erros com explicações, contextualizava o conteúdo da aula e as falas dos alunos com a realidade vivenciada. Os alunos correspondiam à atenção da professora, demonstravam interesse e compreensão no diálogo estabelecido em espanhol. Neste dia a professora trabalhou um vídeo documentário da artista mexicana Frida Kahlo e o objetivo da aula expressada parecia consistir no exercício intelectual do pensamento, do “ouvir, tentar entender e interpretar um diálogo em espanhol, aprendendo, assim, uma língua estrangeira e um pouco da cultura e história de pessoas de outro país de língua espanhola” (p. 113).

Em outra oficina, de literatura, observada em outra escola também no agrupamento C, a qual foi realizada na sala de leitura e biblioteca, a participação, envolvimento e contextualização do tema da aula com a realidade dos alunos foi instigada pela professora durante toda a aula. O objetivo consistia em discutir e compreender o sentido de um valor humano chamado agradecimento. Para tanto, a professora realizou com os alunos a leitura compartilhada de um texto, fez questionamentos levando os discentes a pensarem e discutirem sobre as principais idéias e acontecimentos desse texto, propôs diálogo, citou exemplos de situações de agradecimento no cotidiano da escola, deu oportunidade para que os alunos falassem o que estavam compreendendo e para que generalizassem os exemplos citados, por fim orientou a realização de uma atividade, para que os alunos expusessem o que conseguiram entender e assim poder avaliar a aprendizagem. Os alunos tinham que produzir bilhetes de agradecimentos aos colegas da escola. Ao acompanhar a produção da atividade

aluno por aluno, a professora demonstra satisfação indicando assim que a dinâmica da aula conduzida alcançou resultado satisfatório.

Diferentemente dessas duas oficinas descritas e analisadas acima, as quais apresentaram possibilidades favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, as que serão apresentadas a seguir demonstram algumas fragilidades.

Na oficina de produção de texto desenvolvida na mesma escola em que foi realizada a oficina de espanhol, a aula ministrada limitou-se a propor uma atividade e disponibilizar os instrumentos para que os alunos realizassem. Aos discentes foi solicitado produzir uma carta de natal para alguma professora da escola. A ausência de explicações e ensino sobre o conteúdo da atividade proposta (o tema do Natal e a estrutura de uma carta), o não incentivo a participação, a falta de diálogo entre o docente e os educandos, demonstraram fragilidades para a aprendizagem dos alunos no decorrer da aula. Durante a atividade algumas dúvidas surgiram: um aluno procura a professora para mostrar a carta que fez e ela diz que precisa organizar, mas não explica o que; outro aluno pergunta se pode escrever na carta que a professora é bonita, a docente da oficina responde que não porque o que deve ser escrito é uma mensagem de Natal, mas em nenhum momento explica ou retoma com os alunos sobre o que é o Natal e nem por que algumas pessoas escrevem cartas nesta data especial; à medida que vai lendo a carta dos alunos que terminam, a professora aponta algumas palavras que foram escritas incorretamente e pede para corrigir, mas não explica o que está errado e por quê.

Como se pode ver, a atividade proposta parece exigir conhecimentos que os alunos demonstraram não dominar demandando assim explicações e esclarecimentos concernentes, por exemplo, ao uso da norma escrita da língua portuguesa, à ortografia, coerência temática, estrutura de uma carta, estrutura do texto, entre outros. Desse modo, a partir do modo como foi conduzida a aula e da relação estabelecida entre professor e aluno, várias oportunidades de ensino-aprendizagem parecem ter sido desperdiçadas diante das demandas apresentadas.

Em outra escola, a oficina de música ministrada por um professor da área, propôs trabalhar diferentes gêneros musicais a partir de vídeos clipes apresentados na TV. Durante a apresentação dos vídeos, o professor tentava explicar sobre o estilo musical e a que gênero pertencia as músicas, mas os alunos não davam atenção, ficavam conversando com o colega, andavam pela sala, brincavam de lutar e até faziam bolinha de papel para jogar na sala. Diante da situação, o docente parava com o vídeo para chamar atenção dos alunos pedindo colaboração e silêncio e ameaçava passar tarefa no quadro para copiarem no caderno, mas os alunos não atendiam as solicitações do professor e ele acabou não cumprindo o que disse

fazer. O docente segue com a aula sem discussão, apenas passa os vídeos, anuncia o gênero musical e pede para que ouçam, sintam e dançam a música se quiserem. A agitação, conversas e brincadeiras permaneceram ao longo de toda a aula.

A partir das aulas analisadas, é possível perceber que as oficinas, ministradas por diferentes professores, realizadas ou não na mesma escola, apresentam dinâmicas de aulas diversas e procedimentos de ensino-aprendizagem e relação professor-aluno distintos. Algumas trazem possibilidades mais favoráveis à aprendizagem. Outras mostram mais fragilidades, o que pode ocorrer também nas aulas das disciplinas de base nacional comum. Desse modo, parece ser possível afirmar desde já que as atividades realizadas no tempo ampliado da escola, ou seja, nas oficinas, podem desempenhar um papel tão importante quanto as disciplinas para o ensino-aprendizagem, assim como assumir os mesmos desafios, pois ambas trabalham com o conhecimento, são condicionadas tanto pela relação professor-aluno e quanto pelo processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2015, p. 118).

Como se pode ver, a condução da aula, a relação professor-aluno, a maneira como se desenvolve o ensino-aprendizagem dos conhecimentos são processos pedagógicos internos à sala de aula, aos quais os alunos são submetidos na maior parte do tempo em que permanecem na escola, recebem importante destaque na investigação realizada e são apontados como imprescindíveis ao alcance de resultados favoráveis à aprendizagem, devendo, portanto, ser foco de estudos, reflexões, pesquisas e formação.

Nesse processo, ao serem estabelecidas relações favoráveis ao ensino-aprendizagem dos conhecimentos que se propõem trabalhar, as oficinas somadas às aulas das disciplinas parecem poder se constituir como elementos potencializadores da escola de tempo integral, quantitativa e qualitativamente, proporcionando mais tempo de estudo e mais oportunidade para aprender.

Contudo, importa destacar que não se pode perder de vista a totalidade das condições que mediam cada atividade escolar e são fundamentais à garantia de melhores condições de ensino-aprendizagem.

O estudo indica que garantir mais tempo de estudo e mais atividades, para oferecer mais oportunidades de aprendizagem, é uma medida importante, mas não é suficiente. Isso porque os propósitos da escola integral implicam pensar nas condições que possibilitam trazer mais qualidade não só ao tempo ampliado com as atividades que se realizam a mais, mas necessariamente ao tempo integral, que compreende a escola em sua totalidade (SILVA, 2015, p. 138).

A escola de tempo integral está imbricada a uma série de questões que envolvem: a garantia de mais tempo de estudo; a satisfação de necessidades como alimentação e descanso, demandadas da jornada ampliada; o desenvolvimento de mais conhecimentos e o modo como

eles podem ser trabalhados (articuladamente ou isoladamente) para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; permanência dos profissionais em tempo integral, para que juntos possam pensar, discutir, planejar e propor um trabalho articulado; gestão que possa viabilizar a integração das atividades no dia letivo, promover planejamento coletivo, estudo e reflexão em conjunto; formação inicial e continuada; relação professor-aluno e condução do processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos que possam ser favoráveis a aprendizagem dos alunos; espaços adequados para a realização das atividades ampliadas (requer refeitório, ambiente para descanso, salas para atividades diversificadas etc.). Estas, em meio a tantas outras que definem a educação escolar em sua totalidade, se põe como imprescindíveis à construção de um projeto que possa ser potencializador de uma escola com mais tempo, espaço e processos pedagógicos de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*: Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Brasília: Plano, 2001.

BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial n. 17*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral*: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, SECAD, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009b. (Série Mais Educação).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, Seção 1, Edição Extra, 27 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. (Edições Câmara).

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

GOIÂNIA. *Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano*. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.

NUNES, Greice Cerqueira. *Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PARO, Vitor Henrique et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SANTOS, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, Darlyene Iviane da Costa. *Tempo, espaço e processos pedagógicos na escola pública de tempo integral*. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, Flávia Osório. *Escola de tempo integral: uma análise da implantação na rede estadual de educação (2006-2008)*. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. *Educação integral do Brasil de hoje*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, Michelle Ribeiro dos Santos; PAIVA, Neide da Silva. Programa de Atendimento em Tempo Integral. In: LIMONTA, Sandra Valéria et al. (Org.). *Educação integral e escola pública de tempo integral*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.