

Educação integral, em tempo integral: um estudo de caso na Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, no município de Macapá/Amapá

Tânia Maria Leal Vieira Picanço

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof. Dr. Alexandre Gomes Galindo

Universidade Estadual do Ceará - UECE

<https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/7748>

Resumo

O trabalho de pesquisa intitulado Educação integral, em tempo integral: um estudo de caso na Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos no município de Macapá/AP, está circunscrito no contexto educacional. Objetivando analisar o processo de implementação da educação integral, em tempo integral, no contexto da escola investigada. Na perspectiva de compreender a metodologia das ações pedagógicas, identificando as possíveis mudanças e dificuldades, provocadas pela aplicação da proposta do ensino integral, vinculadas nas condições estruturais, para o pleno desenvolvimento das ações educacionais. Nesse sentido, por se tratar de uma das instituições de ensino que proporciona a estrutura integral, em tempo integral, a presente pesquisa justifica-se quando se propôs analisar a eficiência do processo educacional pedagógico das estratégias de implementações da sexta meta do Plano Estadual Educacional (PEE/AP) 2015-2025, sendo de total relevância para análise de como aconteceu a dinâmica de implementação do ensino integral na escola contemplada. A metodologia utilizada para avaliar a problemática foi um estudo de caso da realidade processual com uma abordagem qualitativa, analisando as políticas públicas educacionais no ensino de tempo integral por intermédio de observação direta, questionários e análises documentais. A análise mostrou, evidências que a escola investigada encontra-se na fase de adaptação, diante da nova rotina, proveniente da ampliação da carga horária e a sistemática de integração. Onde, os sujeitos envolvidos em tal processo possuem um ponto de vista atrelado ao antigo contexto escolar, repercutindo em certos momentos, por parte de alguns sujeitos, uma insatisfação provocada pelas mudanças e dificuldade processual de adaptações, conforme as atuais ações pedagógicas. Por certo, com o passar do tempo, os envolvidos no contextos escolar pesquisado poderão aos poucos promover um processo ensino e aprendizagem realmente pautado na integralidade de educação integral, em tempo integral, a fim de contribuir com o pleno desenvolvimento sócio educacional da instituição pesquisa, assim como, a formação acadêmica do educando.

Palavra-chave educação integral; avaliação; política pública; política educacional.

Abstract

The work titled Full-time, full-time education: a case study at the Maria do Carmo Viana dos Anjos State School in the city of Macapá / AP is circumscribed in the educational context with the aim of investigating the pedagogical implications, in order to understand the changes and difficulties of the school system, linked to the organization of structural conditions based on the descriptions about the process of implementation of integral education that was carried out full time and experienced by students and employees at the school in Macapá, Amapá state. In this sense, because it is one of the educational institutions that provides the integral structure, this research is justified when searching in the high index of school dropout and failure as well as the causes and circumstances that lead to the formation of such a picture, being of total relevance to the academy under the technical-pedagogical dimensions that lead to the reflection of how the dynamics of the process of implementation of integral education in the contemplated schools beyond the social question inherent to such dynamics happens. Thus, the methodology used to evaluate the problem will be a case study of the procedural reality with a qualitative approach, demonstrating public educational policies in full time teaching demonstrated through observation, interviews, questionnaires and documentary analyzes. After the data collection in the field school it will be possible to diagnose the procedural performance of the school routine in order to contribute to the socio-educational development of the research institution, as well as to the academic background of the student. This study is in the exploratory phase.

Key-word integral education; full-time; evaluation; publicpolicy.

Introdução

O presente estudo é uma pesquisasocial com a finalidade exploratória, com caráter descritivo de cunho bibliográfico e documental, quanto a forma de abordagem ao problema o método qualitativo e o método de raciocínio indutivo. Procedimentos técnicos na coleta de dados, o estudo de caso. E delimitada pela coleta de informações sobre Educação integral ocorrida em tempo integral no contexto da política pública, em decorrência do processo de implementação da sexta meta do Plano Estadual de Educação (PEE/AP) 2015-2025, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio localizadas no Município de Macapá/Amapá.

No Brasil, o assunto ainda gera um pouco de desconforto no campo educacional, quando o assunto é educação integral em tempo integral. “Há quem pense que a educação integral é uma novidade ou, até mesmo, uma onda passageira ou, ainda, um modismo da época atual.” (PEGORER, 2014, p. 21).

Tendo como objeto de estudo a educação integral, em tempo integral no espaço sócio educacional da Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, localizada na zona norte da cidade de Macapá/Amapá, com duas etapas de ensino, o Fundamental e o Médio, e como fio condutor a avaliação de instituições, programas e projetos educacionais.

A escola Maria do Carmo Viana dos Anjos, foi escolhida como espaço de estudo porque é uma das instituições que apresentam um índice de evasão e reprovação muito elevados e pelo fato da pesquisadora ter desenvolvido atividades profissionais na referida escola, convivendo cotidianamente com os problemas acima citados, tendo uma boa relação com todos os funcionários da escola pesquisada, facilitando o bom desenvolvimento da pesquisa dentro do espaço escolar.

Nesse sentido, a educação integral em tempo integral pode ser considerada como uma poderosa ferramenta para o processo de ensino, que vem contribuir com propostas de qualidade para minimizar os problemas educacionais já existentes tendo em vista os problemas educacionais considerados graves apresentados nesse contexto.

A relevância da pesquisa está sob as dimensões da contribuição do conhecimento quando procura tecer um olhar sobre a dinâmica do processo de implementação do ensino integral, em tempo integral na escola contemplada.

Em vista dos argumentos apresentados, verifica-se a importância de pesquisar sobre as questões levantadas, onde, a pesquisa dedicou-se, à analisar a eficiência do processo educacional pedagógico das estratégias do processo de implementação da sexta meta do plano estadual de educação (PEE/AP) 2015-2025: educação integral, em tempo integral, na escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, no município de Macapá no estado do Amapá.

Considerando todas essas premissas, o presente estudo, tem como objetivo principal analisar o processo de implementação da educação integral, em tempo integral, no contexto da escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, em Macapá/AP. Na perspectiva de compreender a metodologia das ações pedagógicas, identificando as possíveis mudanças e dificuldades, provocadas pela aplicação da proposta do ensino integral, vinculadas nas condições estruturais, para o pleno desenvolvimento das ações educacionais.

Uma abordagem conceitual da educação integral

Considerando a diversidade de conceitos referentes a educação integral e sua nova conceitualização para a educação, Gadotti (2013, p. 21) baseado na filosofia de Aristóteles, afirma que a educação impulsiona as potencialidades humanas pois “o ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolve ao longo de toda a vida”.

Dessa forma a educação integral em tempo integral assume papel fundamental no desenvolvimento e transformação cognitiva do indivíduo, que vai muito mais além do campo educacional e profissional, envolvendo também o cotidiano das pessoas, possibilitando a troca de conhecimento para a formação integral e social do indivíduo. Acerca das vantagens apresentadas por essa nova forma de estruturação escolar tem-se o seguinte posicionamento:

Surgirá, naturalmente, nessa nova organização escolar, como algo de intrínseco à própria atividade do aluno: em classe ou fora de classe, sugerindo, analisando, decidindo, estudando ou buscando informações e conhecimento, planejando, realizando, julgando, corrigindo, refazendo e tornando a planejar, estará ele crescendo, como crescia antes da escola, em capacidade física, intelectual e moral e formando as disposições fundamentais necessárias à vida democrática. (TEIXEIRA, 1956, p.26)

Sendo assim a educação integral tem impulsionado novas possibilidades de reestruturação educacional, valorizando a vida do aluno em sociedade, oportunizando a este ator social práticas dialógicas no processo ensino aprendizagem, pois a partir de tal posicionamento é possível argumentar e participar ativamente da construção dos conhecimentos, contribuindo ativamente para o desenvolvimento das potencialidades humanas individuais e coletivas.

Sob tal perspectiva Moll (2008, p. 13) aponta para o contexto escolar no qual a educação integral buscar transformar “num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais sedesenvolvem dentro e fora das escolas”.

Assim para a autora, a Educação integral em tempo integral, contribui para com a formação sócio educacional por envolver todas as dimensões e aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos e sociais, re-significando o contexto e o tempo escolar conforme descrito a seguir:

Queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários. [...] uma visão capaz de levar a escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões efetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. (MOLL, 2009, p.14).

Nesse sentido, a escola exerce papel fundamental na interligação entre os conhecimentos construídos em seu âmbito com os conhecimentos prévios de seus educandos. “Se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogare questionar. Escola e comunidade estão convidadas a fazer este exercício” (MOLL 2009, p. 15)

A autora destaca a necessidade e a importância do papel do educador enquanto coadjuvante da democracia como “um processo social, que se realiza na sociedade e tem a educação como fundamento para sua realização” (TEIXEIRA, 2007, p.15).

O autor reafirma dessa forma, que a educação escolar é a base desse processo social, por meio de uma relação democrática na qual todos tem o privilégio de participar. Sobre esse aspecto tem-se a seguinte contribuição:

[...] a necessidade de a escola dialogar com as outras instituições sociais, para que os processos educativos por ela desenvolvidos não sigam por caminhos paralelos, mas possam dar-se as mãos. Para desenvolver um projeto comum, onde cada instituição possa compartilhar responsabilidades, inter-relacionar-se e transformar-se no encontro com o outro, a escola e demais instituições sociais podem ser orientadas a se constituir como uma comunidade de aprendizagem. (AQUINO 2011, p. 19).

Baseado em tal posicionamento o espaço escolar tem que ter aprimorado, pois de nada adianta ampliar a jornada nas escolas sem o devido planejamento das atividades pedagógicas com base nas necessidades dos alunos ou a visão do cotidiano social em que este está inserido. “É importante ainda deixar claro que a diversidade de saberes que colocalde um lado as escolas, com relações diretas com o circuito acadêmico, e de outro as comunidades e suas muitas instâncias sociais” (MOLL, 2008, p. 15, 16) de forma alguma deve ser vista como estigmatizadora, pois segundo a autora são essas diferenças que enriquecem a via de mão dupla que se configura no diálogo entre escola e comunidade.

A cidade deve ser compreendida como território vivo para que ele possa descobrir e planejar junto seu futuro, em parceria com a escola e sua comunidade, com atividades significativas envolvendo o contexto escolar e o social do aluno. Para Aquino (2011 p. 19) a escola deve buscar parcerias com outras instituições, caminhando de mãos dadas, compartilhando responsabilidades e reconstituindo-se como uma comunidade de aprendizagem, repesando o papel de cada um no processo educativo, conforme se complementa a seguir:

[...] tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE, 1996, p. 390).

Desse modo destaca-se a responsabilidade de cada um nesse processo, principalmente os que vivem em torno da escola, tomando para si a responsabilidade do

destino da escola, repensando o seu papel enquanto educador e sujeito social. Nesse sentido busca-se uma educação de oportunidades, com uma integralidade entre escola, comunidade e atividades extracurriculares, onde a escola deveria oferecer “programas completos de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança, e educação física” (TEIXEIRA 1967). Além desses aspectos o autor enfatiza a saúde e o alimento para as crianças, uma vez que acreditava não ser possível educa-las dado o nível de desnutrição e abandono em que elas viviam. Daí a importância, segundo o autor, de uma escola integral, com propostas de programa completo de leitura e escrita e outras atividades complementares, além da saúde e alimentação, reafirmando o direito de todos.

Diante de tais esclarecimentos torna-se fundamental enfatizar o tempo e o espaço no qual se desenvolvem as ações pedagógicas, aspectos eminentemente adstritos ao processo educacional. Com a ampliação da jornada escolar e o espaço onde o aluno está inserido, Moll (2009, p. 18) enfatiza que a educação deve ser orientada com o fim de resignificar os tempos e espaços escolares. A autora declara que não se deve confundir educação integral com tempo integral ou somente alongar o tempo do aluno no contexto escolar, pois quando se fala em educação integral há a referência interação entre disciplinas, escola, comunidade e agentes sociais constituintes do espaço da aprendizagem, da troca de conhecimentos e da discussão em torno de novas propostas que ultrapassam os muros da escola, proporcionando “aos estudantes interações em outros tempos, que não dizem respeito apenas ao tempo cronológico, mas também ao tempo subjetivo da aprendizagem, aquele que considera a individualidade, as interações grupais e os aspectos culturais” (LOMONACO e SILVA 2013, p. 17) dos atores sociais que participam do processo ensino aprendizagem. Explicando como deve ocorrer tal processo as autoras continuam a explicar:

Assim, se educação integral implicaem ampliação de jornada, é preciso que as aprendizagens ocorram de maneira criativa, inteligente e articulada; afinal, se a criança estará mais tempo em período escolar, seja dentro de uma só instituição seja em outros lugares, estes deverão ser atrativos o suficiente para que ela tenha interesse em aprender, descobrir e se aprofundar em assuntos variados, para que valorize as diversas relações que estabelece e participe com inteireza de um mundo em transformação. [...] A ampliação da jornada escolar não visa somente elevar os índices de aprendizagem ou proporcionar proteção à infância e à adolescência. Essa questão traz também para o centro das discussões a função da educação oferecida pela escola, a importância de estudante ser conduzido por um educador especializado em outros momentos da jornada escolar, o que possibilitaria a ampliação das oportunidades de aprendizagem. (LOMONACO e SILVA 2013, p. 17, 18).

Por outro lado, com o intuito de superar a visão discriminatória de alguns profissionais da área educacional de que as políticas de educação integral não passam de mera suposição ou de uma proposta inovadora com alguns resultados positivos no contexto escolar, “a educação integral, implementada em nosso país nesses últimos anos, vem colocando em xeque várias ideias até então hegemônicas, e adotando outras que vêm dar um novo tempero à escola” (LOMONACO e SILVA 2013, p. 66),

Assim, sabe-se que o ensino no Brasil tem sido perpassado por diversas metodologias que mostraram-se inadequadas à realidade vivenciada por educadores e educandos que participam do contexto escolar. De acordo com as autoras, o processo ensino aprendizagem ocorre de maneira diferenciada no âmbito da educação integral em virtude do envolvimento dos diversos atores sociais dentro e fora da escola no ato de ensinar e aprender, no contato diário com o educando. Durante tais aprendizagens são requisitadas diversas habilidades e competências que somadas à cognição contribuem para a construção e reconstrução dos conhecimentos sócio educacionais. Neste sentido,

[...] todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Daí o caráter inovador dos chamados projetos de escola de tempo integral. Porque a escola burocrática, aquela que só cumpre normas, não inventa, não inova, não é rebelde. Como toda escola, a escola de tempo integral deve ter, entre outros objetivos: 1) educar para e pela cidadania; 2) criar hábitos de estudo e pesquisa; 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene; 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou família; 5) ampliar aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula. (GADOTTI, 2013, p. 37e 38).

Assim sendo, a escola assume papel preponderante no encaminhamento de ações voltadas para a inserção do educando nessa nova realidade pedagógica. Segundo Gadotti (2013) são várias as concepções e experiências resultantes de uma educação de qualidade, com uma integralidade, convivência comunitária e objetivos bem definidos, no qual se oferece mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. “A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao projeto Eco-político-pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esportes, os clubes, as academias de danças, de capoeira e de ginástica” (GADOTTI, 2013, p. 32 e 33).

Percebe-se assim, que de acordo com essa nova proposta das políticas públicas a educação vai, além da sala de aula, com uma integração abrangente entre escola e comunidade, sendo o espaço do conhecimento com um caráter inovador, formando integralmente as pessoas, exigindo um preparo técnico-político e formação de todos os agentes que fazem parte do processo educacional.

Por conseguinte, com o intuito de diferenciar claramente a educação integral e o tempo integral Arroyo (in MOLL 2012) faz uma crítica ao afirmar que tanto o Programa mais Educação como a meta seis do Plano Nacional de Educação estabelecem a educação integral a partir da ampliação da jornada escolar. Para o autor “não é somente a ampliação da carga horária, mas educação integral, é garantir o pleno desenvolvimento humano dos educandos” sendo que a base para tal posicionamento está na própria lei de Diretrizes e bases de Educação Nacional e Plataforma Educação & participação. “Nesse contexto, propõe-se um desenho de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares” (BRASIL 2009), ou seja, torna-se essencial que ocorra o diálogo entre os agentes governamentais e as comunidades locais para que se construa, segundo o autor, uma prática pedagógica promotora da educação como direito coletivo e ao mesmo tempo respeitando a individualidade do aluno inserido no contexto escolar.

Seguindo esses caminhos, tem-se mais uma reflexão ofertada por Anísio Teixeira o qual fortalece o debate com a contextualização do processo de implantação, discutindo à importância do Plano Nacional de Educação (PNE) 2015-2025, instrumento moderno e responsável para a reestruturação do espaço educacional, assim como, ressignifica a proposta pedagógica com um ensino de qualidade. O Plano Nacional de Educação, fortalece com a 6ª Meta a educação integral em tempo integral, cujo objetivo principal está em “oferecer educação integral em no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica” (BRASIL, 2018). Esses estudiosos não discutem somente a necessidade de uma nova proposta, mas também fazem uma crítica à atuação do poder público e da comunidade em geral, que na maioria das vezes são omissos aos assuntos educacionais assim como afirma o autor quando diz:

A educação integral foi, no Brasil, concebida tanto como projeto especial como política pública. Os projetos especiais foram muitos criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais, eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. (GADOTTI, 2013, p. 42)

Desse modo, quando se limita a educação integral ao contexto das políticas públicas sem reconhecer o real valor de seus pressupostos na atual conjuntura sócio educacional, deixa-se de abarcar toda a amplitude de tal processo na realidade das escolas brasileiras tendo em vista as diversas iniciativas em efetivar uma educação de qualidade. Em conformidade com esses movimentos em todo o território nacional “têm sido formuladas concepções e práticas de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, desde o início do século XX, visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico” (BRASIL 2009, p. 15). De acordo com o autor as iniciativas em torno da educação integral vieram por meio de segmentos da igreja católica, anarquistas e integralistas tais como Anísio Teixeira, que não apenas defendiam tal modalidade mas procuravam sua implantação nas instituições escolares da época. Assim, ao longo da trajetória percorrida pela educação integral percebe-se resultados positivos, conforme evidenciado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Caminhos e conquistas da educação integral

ANO	CAMINHOS	CONQUISTAS
1932	Manifesto dos pioneiros da educação nova	Implementação de diferentes frentes de aprendizagem, direcionado por Anísio Teixeira.
1934	Promulgação da nova constituição	Educação, um direito de todos
1952	Centro educacional Carneiro Ribeiro (CECR)	Primeiro espaço de educação integral, em Salvador (BA)
1959	Declaração Universal	Afirmção dos direitos da criança e adolescentes
1960	Escolas- Parques	Centro com modelos de educação integral, direcionado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro
1980	Criação dos CIEPs	Centros de educação integral em tempo integral, acerca de 500 centros foram construídos
1988	Nova Constituição Federal do Brasil	A educação é apresentada como um direito Humano
1990	ECA	Regulamentação do estatuto da criança e do adolescente
1996	Nova LDB	Que prevê progressivamente a educação integral para o ensino fundamental
2006	Programa Escola Integrada	É referência nas políticas de educação integral
2007	Programa Mais Educação	Ampliação da educação integral, nas escolas
2010	Ensino Fundamental de 9 anos	Com Propostas que contempla a educação integral
2014	Plano Nacional de Educação	Prevê 50% das escolas públicas com educação integral, em tempo integral, até 2024, meta 6

Fonte: Elaborado pelo autor.

Evidencia-se dessa forma que ao conceituar a educação integral em tempo integral, os aspectos tempo e espaço escolar configuram-se de maneira diferenciada ao que se estabeleceu no processo educacional nos últimos anos, pautado na simples transmissão de conhecimentos. “Aqui subjaz uma concepção de educação que valoriza a entrada de novos atores e locais no cenário educativo e a conseqüente ampliação da qualidade da aprendizagem” (LOMONACO e SILVA 2013, p. 21). As autoras esclarecem que por meio da educação integral os educadores têm ampliado seu campo de ação para além dos muros escolares, a fim de potencializar o processo ensino aprendizagem no qual os conhecimentos construídos são contextualizados de maneira criativa, inteligente e articulada com outros agentes sociais, numa constante troca de experiências voltadas para o ato de ensinar e aprender.

Atuação do professor na educação integral, em tempo integral

A concepção de ensino aprendizagem baseada na educação integral é considerada por muitos profissionais da área como um desafio fenomenal tendo em vista a amplitude de tal modalidade e por tratar-se de “um dos ambientes da cultura, um ambiente em que a sociedade reprocessa a si mesma numa operação sem fim, recriando conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas” (MOLL, 2008, p. 19). A autora explica que devido a esses fatores os professores trabalham constantemente em territórios culturais, nos quais os diversos saberes, valores, práticas e crenças estão em constante mudança e permanente comunicação entre si. Neste caso seria necessário não apenas reconhecer as diferenças existentes no contexto escolar, mas também promover a superação das desigualdades por proporcionar ambientes de trocas entre escola e comunidade. “A formação integral da criança e do adolescente é compreendida como um compromisso não só da escola, mas também da família e da comunidade e para isso propõe-se um novo arranjo educativo” (LOMONACO e SILVA, 2013, p. 10) no qual todos participem igualmente. Explicando como ocorre tal processo tem-se a seguinte contribuição:

Podemos afirmar que frequentemente nós professores reconhecemos que nossos alunos são diferentes de nós, mas nem sempre estabelecemos condições de trocas com os saberes que eles detêm. O que sabemos de nossos alunos? Quem são? Que experiências possuem? E o ponto de vista da comunidade? Os moradores reconhecem a escola como patrimônio cultural local? Como a utilizam? A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relações de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção à outra e se completarem. (MOLL, 2008, p. 20, 21).

Dessa forma, o educador que considera em sua formação os pressupostos da educação integral “reinventa a relação com o mundo, [...] reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que se permite ver nos alunos possibilidade e processos em realização” (MOLL 2009 p. 36, 37). Para tanto, o professor deve ser capaz, segundo a autora, de mediar aprendizagens ao mesmo tempo em que busca constantemente a renovação do encantamento por sua profissão, caso contrário o educador deixa de valorizar o ato de aprender e consequentemente o ato de ensinar. Freire (2011, p.25) apoia tal ideia ao afirmar que não existe docência sem discência, pois ao ensinar o professor também aprende. “Inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (FREIRE, 2011, p. 25). Nesse sentido, o autor-professor continua a esclarecer o caráter social do processo ensino aprendizagem, conforme disposto abaixo:

[...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. [...] Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2011, p. 25 26).

Em consonância com tal posicionamento o professor encontra-se na linha de frente na efetivação de uma educação consubstanciada no diálogo e interação com a comunidade extra escolar, pois ao conhecer a realidade dos alunos o educador passa a distinguir as circunstâncias que influenciam direta e indiretamente em suas aprendizagens. “Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE 2011, p. 31), mas também levantar segundo o autor, questionamentos e indagações acerca das problemáticas enfrentadas por estes em seu cotidiano, realizando dessa forma a relação entre esses saberes e os conteúdos escolares. Para o autor, ao promover a criticidade e a visão realística da realidade social dos educandos, o professor está na verdade relacionando a experiência social que eles têm como indivíduos aos saberes curriculares fundamentais em toda a sua amplitude, bem como as implicações políticas e ideológicas envolvidas nas questões socioculturais que circunscrevem o dia a dia dos educandos e sua comunidade.

Consequentemente, em acordo com as características da educação integral, a atuação do professor passa a ser direcionada para uma prática pedagógica capaz de “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se [...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador” (FREIRE 2011, p. 42). De acordo com o autor é por meio do respeito à identidade cultural de cada educando que o professor pode constituir uma prática verdadeiramente participativa, baseada no caráter socializante do contexto escolar, no qual todos os saberes são valorizados e experienciados pelos sujeitos participantes do processo ensino aprendizagem. Antevendo os pressupostos da educação integral e criticando a concepção tradicional no que se refere ao espaço-tempo escolar o autor traz o seguinte esclarecimento:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. [...] Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios*, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (FREIRE, 2011, p.44)

Assim, pelo fato de ter sido, por muito tempo, impregnada por procedimentos tradicionalistas, a educação não levava em conta os saberes e costumes das coletividades existentes no próprio contexto da escola. “A marca que o século XX deixa para a educação é da escola como local do ensino, de transmissão dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores às mais novas” (LOMONACO e SILVA, 2013, p. 101), tendo como resultado o aumento da evasão escolar e a baixa qualidade do ensino na atualidade. Para Freire (2011) tal concepção de educação era inaceitável do ponto de vista crítico e atuante de um profissional que respeita a autonomia do ser humano, à medida em que busca a melhor forma de construir saberes significativos para a formação integral do educando. Dessa forma, com o passar dos anos e das diversas pedagogias voltadas para o ensino e aprendizagem escolar, comprovou-se que era preciso focar na formação de profissionais da educação capacitados a lidar com as circunstâncias sócio educacionais da sociedade, conforme enunciado a seguir:

Primeiramente, é preciso demarcar o que as pesquisas e as nossas práticas já comprovaram: não se aprende por transmissão (aula expositiva), treino repetitivo (cópia), no isolamento (cada aluno numa das carteiras enfileiradas), e tampouco em um tempo predefinido (a hora-aula do professor). Os alunos não são uma massa uniforme. A sala de aula não é o único lugar de aprendizagem. O professor não pode, sozinho, entre outras razões, pela limitação de sua formação, e dos recursos da escola, dar conta de oferecer todas as oportunidades de aprendizagem que os alunos precisam. (LOMONACO e SILVA, 2013, p. 102)

Desse modo, sob a perspectiva freiriana, a atuação do professor precisa estar embasada no bom senso, quando determina os critérios a serem utilizados na sala de aula para manter a ordem e a disciplina, ao mesmo tempo em que conduz um processo ensino aprendizagem que respeite a autonomia, a dignidade e a identidade do educando. “O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; [...] transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (FREIRE, 2011, p. 58, 59). Para o autor, o professor e a escola precisam engajar-se na formação de educandos educadores por considerar, durante o processo de aprendizagem, os aspectos socioculturais e econômicos dos alunos, das suas famílias e da comunidade a que pertencem. Tal posicionamento designa adequadamente o que vem a ser a educação integral, conforme comprova a seguinte arguição:

O grande destaque na concepção contemporânea de Educação Integral é o foco na aprendizagem, na integração dos conteúdos curriculares, na expansão do território escolar para além de seus muros e na admissão de novos atores para participarem da formação dos alunos. O que aprendemos com a oferta de cursos de formação continuada dos professores para este Programa: que cada um destes destaques implica mudanças na formação e atuação dos professores, porque para focar a aprendizagem é preciso ter clareza de como se aprende. [...] Contar com parceiros na comunidade é a grande oportunidade que se dispõe para ampliar e melhorar as aprendizagens dos alunos, [...] O que a concepção contemporânea de educação integral anuncia é o surgimento de uma nova escola, de novos professores e orientadores da aprendizagem para os alunos do século XXI. (LOMONACO e SILVA, 2013, p. 102, 103).

Portanto, ao analisar a atuação do educador diante das transformações provenientes da implementação da educação integral no ensino regular, nota-se que todo o processo ensino aprendizagem inicia-se na própria formação docente e no posicionamento pedagógico deste em relação ao ato de ensinar e aprender, pois “parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados” (MOLL, 2008, p. 14, 15). Para a autora, a partir do momento em que o educador compreende que a aprendizagem ocorre em espaços variados, com diferentes atores sociais, em diversas situações comunicativas, o ato de ensinar acontece naturalmente, pois ensinando o professor aprende, assim como o aluno aprende por meio da interação com o outro, inclusive com a comunidade escolar da qual faz parte e convive cotidianamente.

Política pública educacional e educação de tempo integral

Quadro 2 – Leis, Artigos e Decreto

ANO	LEI/ ARTIGO/DECRETO	BASES
1988	Arts-205º, 206º, 227º	Constituição Federal

1996	9.394/96-Arts. 1º, 2º, 34º	Diretrizes e Bases (LDB)
1990	8.069-Art. 53º	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
2014	10.172-Art.	Plano Nacional de Educação (PNE)
2007	Decreto - 6094	Plano de Metas compromisso todos pela educação

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) garante em seu artigo 205 que 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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2012). Sendo assim, ao mencionar a importância da sociedade no desenvolvimento cabal do educando, a carta magna favorece a construção de uma educação voltada para a integração dos diversos agentes sociais no processo ensino aprendizagem para que o aprendiz possa exercer sua cidadania e se qualificar para o mercado de trabalho. Coelho e Menezes (2007 p. 03) explicam que embora a Constituição de 1988 não se manifeste literalmente sobre a educação integral, devido ao fato de não compor sua natureza, entende-se que a partir de suas reflexões, a ampliação do tempo escolar e da formação integral podem ser inferidos a partir dos princípios constitutivos da Carta magna. Tratando de tal temática tem-se o seguinte esclarecimento:

Partindo dessas reflexões e abarcando especificamente o ordenamento constitucional-legal que envolve a Educação Integral e o tempo integral, evidencia-se que, muito embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência literal a essas expressões, ao apresentar a educação: (1) como o primeiro dos dez direitos sociais (Art. 6º) e, conjugado a esta ordenação, (2) apresentá-la como direito capaz de conduzir ao *pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania*, além de possibilitar a *preparação para o mundo do trabalho* (Art. 205) – condições para a formação integral do homem. De forma subliminar, a conjunção dos artigos, anteriormente citados, permite que seja deduzido do ordenamento constitucional a concepção do direito à Educação Integral. (MOLL, 2009, p. 23).

Desse modo “os princípios da educação constantes na Constituição de 1988 já revelavam a presença da concepção de educação integral, apesar de não haver menção explícita ao termo” (MAURÍCIO 2009, p. 17). A autora esclarece que embora a legislação brasileira esteja em vias de reconhecer e avançar na implementação da educação integral nas escolas do país, tais progressos são insuficientes para reparar os danos sofridos pelo ensino fundamental nas últimas décadas, tendo em vista a negligência do poder público para com a educação básica. “Nesta perspectiva, a sociedade espera que os direitos [...] - em especial, o direito à educação - assumam dimensões crescentes no contexto das políticas públicas” (COELHO e MENEZES, 2007, p. 03), baseadas evidentemente nos princípios democráticos da legislação brasileira. Para as autoras, a Constituição de 1988 foi o marco inicial da conquista de uma educação realmente condizente com a igualdade dos direitos para os cidadãos brasileiros, pois a partir de sua instauração outras leis e planos nacionais surgiram com o intuito de garantir o direito à educação básica.

Por sua vez, na década de 90, a educação avançou significativamente ao estabelecer o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) que estabelece no artigo 53 que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2015) assegurando ao educando não apenas o acesso, mas também a permanência na escola, bem como ter garantido o respeito por parte dos educadores, podendo até mesmo questionar os critérios avaliativos utilizados no processo ensino aprendizagem da escola que frequenta. “A proposta do ECA é a de garantir os direitos humanos de crianças e adolescentes do Brasil, e isso exige mudanças significativas na forma em como se concebe a infância e a adolescência” (VIEIRA, PINI e ABREU, 2015, p. 97). De acordo com as autoras a escola pode alcançar a excelência no ensino por meio do respeito às individualidades da criança ou adolescente de modo a conduzir um processo de construção dos saberes pautado numa educação transformadora.

A escola se apresenta como espaço público privilegiado para a efetivação de importantes direitos sociais. Considerando os objetivos e fins da educação nacional, [...] é razoável reconhecer que, na perspectiva emancipadora da educação, aprender a ler o mundo é um direito que a escola deve assegurar a todas as pessoas. Prática político-social que oportuniza as pessoas compreender a realidade como fenômeno histórico e, conseqüentemente, se reposicionar diante dela de modo a transformá-la, a Leitura do Mundo é um direito que deve ser assegurado desde a infância, e a escola se apresenta como qualificado espaço para essa aprendizagem. Uma Leitura do Mundo que potencializa o enfrentamento dos problemas que impedem a própria escola de cumprir plenamente sua função social elementar, a saber: garantir que todas as crianças, adolescentes e jovens se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, percebendo-se sujeitos da história. Uma Leitura do Mundo que conduz os vários atores escolares a construírem um projeto de escola comprometido com a vida. (VIEIRA, PINI e ABREU, 2015, p. 107)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei 9.394/96) segue a prerrogativa de que a educação constitui-se em direito social garantido a todos os cidadãos brasileiros e desse modo “reafirma a importância da educação escolar integral como uma das bases fundamentais para o pleno desenvolvimento do educando (artigos 1º e 2º)” (COELHO e MENEZES, 2007, p. 04). Quando o primeiro artigo aponta para os processos formativos desenvolvidos no âmbito familiar, social e cultural e o segundo artigo diz que a finalidade da educação é preparar o educando para o mercado de trabalho e o exercício de sua cidadania, a LDB dá início ao verdadeiro sentido da integralidade educacional, sendo que mais adiante “a lei 9.394/96, lei de Diretrizes e Bases (LDB) no seu artigo 34º, prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral” (GADOTTI, 2014, p.45) o que de certa forma serve como base legal para o desenvolvimento dos planos e programas voltados para a implementação da educação integral em tempo integral nas escolas brasileiras. A respeito da ampliação do tempo escolar tem-se o seguinte esclarecimento:

[...] No entanto, é importante ressaltar que, quando a LDB aborda a questão do tempo integral, ela o faz no Art. 34, que trata da jornada escolar, considerada como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intraescolares, quer extraescolares. Dessa forma, a LDB reconhece que as instituições escolares, em última instância, detêm a centralidade do processo educativo pautado pela relação ensino-aprendizagem. [...] De acordo com Guará (2006) essas indicações legais correspondem tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo ou da jornada escolar, dentro do Sistema Público de Ensino, quanto ao crescente movimento de participação de outras organizações nascidas, em geral, por iniciativa da própria comunidade e que trabalham na interface educação-proteção social. (MOLL, 2009, p. 21, 22)

Por conseguinte, tendo como pressuposto as apreciações da carta magna, “outro marco legal voltado para a implementação de ações direcionadas para a educação em tempo integral e que compõe as metas do PDE, constitui-se no Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07” (MOLL, 2009, p. 24), que de acordo com a autora, objetiva promover o processo ensino aprendizagem por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar e de modo condizente com o projeto político pedagógico da escola. O processo de implementação da educação integral em tempo integral, “tem sido um ideal presente na legislação brasileira e nas formulações de nossos mais lúcidos educadores”, (MOLL, 2008, p. 09). Assim, o programa Mais Educação tem propostas de educação integral, em tempo integral servindo como modelo para as possíveis implementações, sendo um caminho traçados pelas políticas públicas, com metas de uma educação de qualidade.

O programa mais Educação vem fortalecendo as bases do ensino brasileiro, aprimorando progressivamente a educação integral, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, garantindo os direitos de todos ao processo de construção de conhecimentos. “O Programa MaisEducação do governo federal foi um grande catalisador de experiênciasde ampliação da jornada em escolas municipais e estaduais” (LOMONACO e SILVA, 2013, p. 07). Tal programa tem sido apresentado como uma realidade nas escolas públicas, tendo como objetivo principal “a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizado com os currículos e os desafios acadêmicos” (MOLL, 2009, p. 13). A autora, por sua vez, esclarece as proposições desta iniciativa da política pública, conforme destacado abaixo:

[...] “O programa Mais Educação propõe uma metodologia de trabalho capaz de fazer dos programas de governo que integram esta ação um instrumento sensível de produção de conhecimento e cultura, pois considera a diversidade dos saberes que compõem a realidade social brasileira. [...] Esta proposta possui, naturalmente, uma estrutura que a fundamenta, mas pretende-se aberta, mutável, capaz de assumir vários contornos e refletir as vocações e experiências comunitárias, frentes às principais questões de estudantes brasileiros”. (cartilha Mais Educação, 2009, p. 13 e 14).

Nesse sentido, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, também instituído em 2007 pelo Decreto nº 6.094, tem “como objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica” (MOLL, 2009, p. 25). De acordo com a autora a ampliação do tempo escolar é o tema do artigo 2º do plano com o fim único de combater a repetência e aumentar a possibilidade de permanência do aluno na escola por meio da “participação [...] em projetos socioculturais e ações educativas (Art. 2º, XXVII) que visem dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade” (MOLL, 2009, p. 25). Tais iniciativas visam, sobretudo, transformar a escola, segundo a autora, em um espaço mais atrativo e adequado para o desenvolvimento da educação integral na qual tempos, espaços e conteúdos são ampliados para efetivar a construção de uma educação cidadã.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 constitui-se em “instrumento articulador dos diferentes agentes e esferas federativas, com o objetivo de orientar suas ações e evitar a descontinuidade administrativa” (GOMES, 2017, p. 16) dos pressupostos legislativos voltados para sua aplicabilidade no território nacional. Desse modo, o PNE 2014-2024 é constituído por dez diretrizes, vinte metas e 254 estratégias que visam acionar mecanismos próprios para efetivar “a dinamização do regime de colaboração – forma republicana, democrática e não competitiva de organização da gestão, que deve ser estabelecida entre os sistemas de ensino, para assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 2014). São avanços significativos na educação, contribuindo na

diminuição das desigualdades sociais e ampliando oportunidades de aprendizagem com resultados positivos para o turno integral.

Desse modo, destaca-se a meta 6 do novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2011-2020), que “prevê a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 99). Segundo o autor, o objetivo de tal meta é ampliar o tempo de permanência do educando no contexto escolar de modo a efetivar a melhoria da qualidade da educação básica, tendo em vista a realidade das escolas. “Assim, as orientações do Ministério da Educação para a educação integral apontam que ela será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades” (BRASIL, 2014, p. 28). O autor esclarece que a fim de garantir a educação integral os sistemas de ensino com seus profissionais e a sociedade devem ir além da ampliação da jornada escolar diária. É essencial, segundo o autor, que todos, incluindo as diferentes esferas governamentais, assumam o compromisso com a integralidade da educação, seja por meio de projetos pedagógicos ou por promover uma infraestrutura apropriada para sua implantação. Desse modo, o autor elenca abaixo dois objetivos que visam garantir a ampliação da oferta da educação integral:

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

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

Portanto a educação integral em tempo integral, com a ampliação da jornada escolar apresenta-se como uma nova proposta de qualidade na educação, assegurada por lei, sendo uma alternativa necessária e urgente para enfrentar os problemas existentes, tais como a repetência e a evasão tão comuns na escola pública.” A Educação Integral, nesta proposta em construção, não replica o mesmota prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações” (MOLL, 2009, p. 27). A autora salienta que por se tratar de uma política educacional, esta educação permite a junção de forças para garantir a qualidade do processo ensino aprendizagem, pois enquanto a escola se transforma num contexto mais atrativo e adequado para os educandos e suas comunidades, os governos promovem e ampliam suas ações sociais. Além dos caminhos e as conquistas da educação integral em tempo integral, temos as leis garantindo sua plena implementação e desenvolvimento de suas ações.

2.3 Avaliação no desenvolvimento da ação da educação integral

Avaliar o desenvolvimento das ações voltadas para a educação integral, em tempo integral, envolve mais do que simplesmente ter uma visão generalizada acerca da temática, abrange a análise constante das projeções/atividades pedagógicas da equipe escolar. “A avaliação enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-

los[...] no seu autêntico sentido, está no âmago dos processos de mudança,” (VASCONCELLOS, 2003, p. 19).

Nesse sentido, o autor menciona a essencialidade da avaliação como desencadeadora da transformação de uma realidade. Hoffmann (2003, p. 17) explica que a “avaliação é a reflexão transformadora em ação [...]. Ação essa, que nos impulsiona a novos reflexos.” Percebe-se que em ambas as colocações a reflexão crítica e transformadora constitui-se como a busca de novas alternativas para o crescimento do processo educacional. Além disso, a avaliação é o termômetro da metodologia educativa, auxiliando no desenvolvimento das ações planejadas e executadas, contribuindo assim para a efetividade do processo. Neste aspecto, conceituar avaliação significa reformular novos conceitos baseados na reflexão crítica e transformadora em todo percurso da ação pedagógica, ressaltado a seguir:

A avaliação atravessa a ato de planejar e de executar, por isso, contribui em todo percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção[...] é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como no redimensionamento da direção da ação, (LUCKESI, 2003, p. 118)

Evidencia-se dessa forma que a avaliação se faz presente em todo o percurso da ação educativa, sendo uma ferramenta necessária no processo de construção do planejamento escolar de modo a redirecionar a ação pedagógica sempre que for necessário. Ressalta-se que a avaliação apresenta enfoques variados, apontando dois aspectos: o sucesso escolar do aluno e por conseguinte a efetividade da escola. “No que se refere à proposição da avaliação e suas funções, há que se pensar na avaliação como um instrumento de diagnóstico para o avanço e, para tanto, ela terá as funções de autocompreensão do professor e do aluno” (LUCKESI, 2003, p. 82). Nesse sentido, a avaliação processual torna-se necessária em toda a trajetória da ação pedagógica para o devido acompanhamento do desenvolvimento da política educacional.

Sob tal perspectiva, torna-se importante evidenciar os tipos de avaliações no momento do desenvolvimento da política educacional, relacionando qual o tempo e quando avaliar como uma estratégia de obtenção de resultados eficazes nas ações, “na medida em que alimenta a gestão pública e a sociedade com elementos que garantem o controle social e transparência da política implementada, permitindo análise crítica da realidade e reconfiguração de parâmetros de atuação” (REPULHO et all, 2017, p. 120). Para os autores a política de educação integral deve estar substanciada nos princípios de equidade, inclusão, sustentabilidade e contemporaneidade para que a avaliação alcance a dimensão educativa/formativa, capaz de orientar as políticas públicas educacionais. “Os focos possíveis para avaliação da política de educação integral organizam-se em três eixos que, por sua vez, observam cinco dimensões” (REPULHO et all, 2017, p. 132) como verifica-se no quadro abaixo:

Quadro 3 – Focos para avaliação da educação integral

Condições estruturantes	Escola e território	Educando
Matriz curricular	Condições para o desenvolvimento integral	Desenvolvimento integral dos educandos
Formação continuada	--	--
Infraestrutura	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Em consonância com os focos para uma avaliação eficaz é necessário considerar os indicadores e as estratégias em conjunto com os instrumentos de avaliação para a obtenção dos resultados e a partir da definição da técnica escolher o instrumento apropriado para compreender até que ponto se alcançou o sucesso ou insucesso. Nesse sentido o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) constitui-se, segundo o Plano Nacional de Metas (BRASIL, 2015, p. 17) a principal fonte de informações para a orientação das políticas públicas voltadas para o ensino fundamental e médio. “Restringir a avaliação de processos educacionais ao desempenho de alunos e alunas em matérias específicas traz riscos à compreensão dos efeitos da política como um todo” (REPULHO et al, 2017, p. 132). Por isso os autores enfatizam que a avaliação desses processos envolve a observação de outros aspectos considerados fundamentais no desenvolvimento integral dos alunos, sendo que a partir desses pontos é possível formar um quadro mais amplo do desenvolvimento da educação integral conforme explicitado a seguir:

O primeiro eixo, denominado “condições estruturantes”, está relacionado aos elementos que influenciam toda a rede de educação municipal e tem governança direta das equipes de gestão e técnica da Secretaria Municipal de Educação. As condições estruturantes contemplam (a) a matriz curricular; (b) a formação continuada e (c) a infraestrutura. O segundo eixo, “escola e território”, diz respeito a cada unidade escolar e sua relação com o território. Nele, a avaliação deve observar as (d) condições para o desenvolvimento integral na escola. A terceira dimensão é a que abarca alunos e alunas e tem como foco principal o (e) desenvolvimento integral dos estudantes. Para cada um destes cinco focos listados devem ser considerados conjuntos específicos de indicadores, estratégias e instrumentos de avaliação. (REPULHO et al, 2017, P. 133)

O processo avaliativo no contexto das políticas públicas serve como norte para o encaminhamento das ações político administrativas em torno do processo de implementação da educação integral em todo o país. Assim tal construção implica “as tensões candentes vividas para reorganizar espaços, tempos e saberes. Por isso, é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros” (MOLL, 2009, p. 31), por meio de um sistema de comunicação, que segundo a autora, abrange não apenas os profissionais da área de educação, mas sobretudo os estudantes e outros parceiros, que por meio das informações compartilhadas contribuem para efetivar uma avaliação consistente do quadro geral das escolas de educação integral.

Portanto, baseando-se nas concepções dos autores, e para que a avaliação educacional na escola investigada, alcance a dimensão educativa/formativa, sendo capaz de orientar as políticas públicas educacionais. Destaca-se no desenvolvimento avaliativo da referida pesquisa, os seguintes eixos como, as condições estruturantes, escola, território e educando. Enfatizando que a avaliação desses processos envolve a observação de outros aspectos considerados fundamentais no desenvolvimento integral dos educando. Sendo instrumentos apropriados para compreender até que ponto se alcançou o sucesso escolar.

Abordagem conceitual de política pública educacional

A efetivar a análise da política sócio educacional a partir de “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público [...] possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público.” (SECCHI, 2016, p. 02), ou seja, para o autor o que define se uma política é pública ou não, é exatamente sua intenção de responder a um determinado problema social. Nesse sentido, “a dinâmica que se pode apreender nesse campo do conhecimento é resultante, seguramente, dos graves problemas que continuam a cercar a educação como prática social” (AZEVEDO, 2004, p. 07). De acordo

com a autora, as políticas públicas educacionais inadequadas não são capazes de equacionar tais problemáticas, resultando no agravamento dos níveis de desigualdade social consolidados historicamente, tornando necessário uma política de Educação Integral, sustentada na intersectorialidade da gestão pública, na possibilidade de articulação com a sociedade civil e no diálogo entre saberes clássicos e contemporâneos.

Por conseguinte, o processo de elaboração de políticas públicas se organiza em sete fases principais, onde se tem: “1) Identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação, 7) extinção.” (SECCHI, 2016, p.43). O autor explica que a avaliação das políticas públicas servem para conhecer melhor o campo de atuação e o problema enfrentado, para que por meio constantes feedbacks os sujeitos possam chegar a solução da problemática apresentada. Por fim o autor destaca a avaliação com uma das etapas mais importante entre as fases desenvolvidas em políticas públicas, momento de verificação do efetivo desempenho da política, sendo uma indicação de possíveis providências, bem como a continuação ou sua extinção. Tratando da logística por detrás das políticas públicas educacionais tem-se o seguinte posicionamento:

[...] Nesse sentido, é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas. (AZEVEDO, 004, p. 15)

Sob tal perspectiva “a Educação Integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, mas não pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais dirigidas às crianças, aos jovens e aos adultos” (MOLL, 2009, p. 23). Para tanto, essa educação tem que estar vinculada, segundo a autora, a programas e serviços públicos capazes de ampliar sua ação educativa por meio de uma gestão democrática e integrada, de modo a “identificar modos de atuação que procuram ressignificar e filtrar as medidas impostas, na direção da construção de um novo espaço público que poderá forjar a cidadania emancipatória” (AZEVEDO, 2004, p.17). Acerca das experiências empíricas proporcionadas pela política pública de educação integral tem-se a seguinte arguição:

A política de educação integral, portanto, precisa necessariamente ser concebida para toda a rede, fortemente embasada pela colaboração, criando uma nova dinâmica e um clima de compromisso de toda a comunidade com as questões locais e com a qualidade da educação. [...] Ao estabelecer um fluxo de comunicação e de ajuda entre as escolas, cria-se uma política pública coordenada e de igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Desta forma, cabe à Secretaria de Educação organizar os valores da rede, determinar o direcionamento que será dado aos recursos, coordenar os processos de formação e articular as escolas, garantindo as condições para que as estratégias definidas se concretizem e realizando um acompanhamento próximo das unidades escolares no sentido de estimulá-las e de mantê-las alinhadas, reguladas e sintonizadas. (REPULHO et al, p. 151)

Nesse sentido, torna-se necessário que as ações políticas da educação integral “sejam capazes de construir novas horizontalidades no interior de nossas escolas, de transformar a sua organização, seus objetivos e incorporar novos atores aos processos educativos” (LOMONACO e SILVA, 2013, p. 184). Assim, segundo as autoras, é fundamental que as escolas das redes de ensino, tanto na esfera municipal quanto estadual, desenvolvam

políticas públicas baseadas na integralidade educacional sendo que tais iniciativas devem proporcionar a transformação estrutural e cultural das redes de ensino do país.

Considerações finais

Tendo em vista toda a dinâmica envolvida na construção da presente pesquisa e em virtude da atual conjuntura educacional, pode-se afirmar que, em se tratando de educação integral, em tempo integral, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essa nova configuração educacional atinja todo o seu potencial. Conforme verificado no decorrer da pesquisa, a escola investigada encontra-se em plena fase de adaptações, diante da nova rotina provenientes da sistemática de integração. Os sujeitos sociais envolvidos em tal processo possuem um ponto de vista atrelado ao antigo contexto escolar, produzindo certa insatisfação diante das atuais ações pedagógicas voltadas para o encaminhamento do ensino pautado nos pressupostos da integralidade. Percebe-se que o corpo técnico junto à direção escolar e os discentes cumprem seus papéis dentro dos limites possibilitados pelo atual arranjo organizacional. Os alunos, por sua vez, tentam entender como cumprir o papel de educando num espaço em que além de desenvolverem sua aprendizagem precisam adaptar-se a novas formas de construção dos conhecimentos. Sendo relatados todos esses aspectos na construção da pesquisa, pelos dados obtidos através de questionários, e a observação direta, no contexto escolar da escola investigada, os dados foram, elencados conforme cada aspecto de conhecimento, para um melhor entendimento, nas respostas obtidas.

Em vista dos dados obtidos e avaliados, por categorias de estudo, que se formaram, após a coleta de dados, no contexto da escola investigada, surgindo as seguintes categorias, como resultado da pesquisa. Relacionamento, escola e comunidade, com aos dados obtidos a escola não atingiu a totalidade de participação, dos responsáveis pelos educandos nos planejamentos de suas ações escolares, mas, a escola tem a credibilidade da comunidade. E há, uma relação de respeito, entre as partes, onde, essa comunicação é feita sempre através de comunicados e convite participativo, sobre qualquer situação diferentes na escola, referente aos educandos, a escola não toma nem uma iniciativa, antes de comunicar aos seus responsáveis, facilitando a comunicação entre eles. Recomenda-se, nesses aspectos, para uma aproximação maior, é necessário, buscar formas, através de encontros de escola e comunidades como: a família na escola, para que a escola esteja mais presente no dia-dia da comunidade, e esclarecendo o papel, de cada um nesse processo, envolvendo também nos encontros as parcerias existentes, como Secretaria de educação (SEED), e outros entes federados.

Na categoria, objetivos e metas, referente ao assunto em discursões, tornou-se claro, nos relatos, e observação direta, que os trabalhos pedagógicos da escola investigada, são pautados nas Bases Nacionais Comum Curriculares, (BNCC), tendo o conhecimento da maioria dos entrevistados, percebe-se uma sintonia nas respostas, mas não atingiu sua totalidade, mas tem resultados positivos entre a comunidade escolar. Recomenda-se, que a equipe técnica pedagógica, proporcione encontros, entre os envolvidos no processo pedagógico, como forma de garantir espaços de discussões, na busca do conhecimento das ações planejadas, através da formação continuada, baseando-se na BNCC.

E na categoria, formação continuada, percebeu-se, nos relatos dos entrevistados a confirmação da formação continuada, desenvolvida na escola investigada, atingindo quase a totalidade dos entrevistados, neste caso as confirmações em sua maioria são significativas, para a melhoria na qualidade de ensino. Apenas uma objeção, a formação continuada, deve contemplar, todos os profissionais que fazem parte daquele contexto escolar, a formação continuada não contempla, os professores do ensino regular, a formação é exclusivamente do ensino integral, ficando uma parte dos profissionais sem esse importante apoio, para o desenvolvimento das ações em curso. Para o que se apresenta, recomenda-se, que a formação continuada, envolva todos os profissionais, que trabalham na escola.

Principalmente os professores, seja eles da educação integral, como do ensino regular, e nos momentos de formação envolver os técnicos pedagógicos da secretaria de educação, sendo a mantenedora maior nesse processo.

Infraestrutura da escola, segundo os relatos, e observação direta, os resultados são, insatisfatório tendo um resultado negativo, segundo as informações, a escola não tem estrutura adequada para educação integral, em tempo integral, trazendo vários transtorno para os educandos e funcionários, para o pleno desenvolvimento das ações pedagógicas, no momento a escola está em reforma, dispõem, somente de alguns espaços improvisado, o centro da escola está cercado, local da reforma, ficando um espaço muito pequeno para os alunos e funcionários. Percebeu-se, que no decorrer da pesquisa, a questão do espaço escolar e sua estrutura é algo recorrente no posicionamento também dos alunos. Os educandos entrevistados, em sua maioria, se posicionaram desfavoravelmente no que se refere à infraestrutura escolar, pois segundo os participantes da pesquisa o espaço escolar ainda necessita ser adaptado às necessidades educacionais destes.

A estrutura escolar existente, faz parte da estrutura do ensino regular, que era desenvolvido na escola, antes do ensino integral, somente agora a escola encontra-se em reforma para as devidas adaptações de uma estrutura do ensino integral, em tempo integral. Portanto recomenda-se, essa situação, poderá mudar gradativamente, na medida em que a comunidade escolar, através do diretor, exija um envolvimento maior das mantenedoras e efetivar uma avaliação de todo o processo das ações escolares, através de encontros semestralmente com toda a comunidade escolar para uma prestação de contas dos trabalhos em curso e mostrar principalmente para os responsáveis suas necessidades e a obrigatoriedade de cada um, não esquecendo de envolver todos que fazem parte desse processo, principalmente as mantenedoras, e as parcerias existentes com a escola investigada.

Quanto ao Planejamento organizacional, caracterizado por contradições e problemas que circundam a prática pedagógica, como trabalho excessivo, resultando em cansaço entre educando e funcionários, devido uma carga horária intensa, sem as devidas condições adequadas, atrapalhando um pouco no desenvolvimento das ações pedagógica. Na observação direta, relatos e informações de funcionários, no contexto da escola, os alunos têm uma carga horária de 9:00 horas e 30 minutos diárias, de segunda a sexta feira, nos sábados letivos, até as 12:00 horas, assim distribuídas, entrada 07:30, saída 17:00 horas, com intervalos de 20 minutos para o lanche e o almoço, 01:20 destinados aos intervalos do almoço e práticas dos clubes de protagonismo, pela parte da manhã as atividades curriculares e a tarde extracurriculares. Devido ao aumento do tempo decorrido no espaço escolar, muitos educandos, questionam a forma como as atividades pedagógicas vem sendo desenvolvidas, sendo a falta de espaço para pesquisa e descanso as principais problemáticas apontadas pelos educandos. Recomenda-se, um reordenamento dos horários e atividades, levando em consideração que a escola está em reforma, o aluno e funcionários não tem espaço suficiente e adequado, para o desenvolvimento de suas atividades diárias.

Na categoria, característica de ensino, confirma-se em parte, uma melhoria no processo ensino aprendizagem, com a ampliação da carga horária, contribuindo significativamente para a melhoria do rendimento escolar, e em vários aspectos como, relações interpessoais, comportamento, violência, e rendimento escolar, percebeu-se, nos relatos, que seu objetivo principal, que é de atingir todos os aspectos cognitivos do educando, através das atividades pedagógicas, desenvolvidas na escola investigada, ainda não foi atingido, na sua totalidade, mas percebeu-se resultados positivos e satisfatórios, esses resultado foi verificado na prática do dia-dia, no contexto escolar. O processo educacional do ensino integral, ainda não passou pela avaliação do IDEB, porque no último Censo, a escola estava no momento de implantação, sendo avaliado o ensino regular, tendo um resultado de 3,6, que nos relatos dos profissionais da escola é insatisfatório. Nesses aspectos, recomenda-se, uma avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas, e uma reorganização nos procedimentos educacionais, colocando esses encontros nos calendários escolar, e na formação continuada, para estudos e reflexões, ajudando a comunidade

escolar, no entendimento do desenvolvimento das ações pedagógicas e educativas, objetivando a educação integral. Compete ao diretor criar condições adequadas para realiza-los, não esquecendo de convidar os técnicos de secretaria de educação, (SEED/AP) e outros profissionais competente no assunto abordado.

Na Qualidade de instrução, compreende os aspectos cognitivos, direcionado ao desempenho acadêmico do aluno, baseando-se no IDEB escolar, com base a ampliação do tempo educativo, no ensino integral. No ponto de vista dos entrevistados, revelou-se, e desconhecimento quanto ao assunto tratado, porém, é importante esclarecer que o processo avaliativo, do ensino integral, ainda não aconteceu, obtendo-se um resultado negativo, não respondendo a questão na sua totalidade, uma vez que as opiniões dos sujeitos participantes da pesquisa, não teve clareza no assunto, percebeu-se, que em relação ao IDEB 2017, não é do conhecimento de todos os profissionais educacionais da escola, sendo um assunto um pouco desconhecido. Portanto recomenda-se, que a comunidade escolar, acompanhe os resultados do IDEB de sua escola, e articule ações direcionadas a qualidade do ensino anualmente, sendo de responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional, servindo de base para melhoria do ensino, e da prática pedagógica, servindo como o termômetro da qualidade de ensino.

Destacando-se, também, o mérito da avaliação institucional, desenvolvido na pesquisa, referente ao ensino integral, em tempo integral, servindo como base para as possíveis implementações no Estado, atenuando-se a questão social ao ressaltar a importância do processo avaliativo de uma proposta de políticas públicas e contribuindo com o próprio desenvolvimento pedagógico das instituições de ensino inseridas nesse contexto. Com o fechamento do presente estudo da referida pesquisa, cumpre-nos, uma trajetória percorrida, na escola investigada, estabelecida pelos objetivos da pesquisa, e com os resultados obtidos, verificou-se a importância e a necessidade de continuar e aprofundar mais o assunto em pauta, portanto, sugestiona estudos futuros. Primeiro, a replicação do estudo em outras instituições de ensino de tempo integral no Amapá. Segundo estudos que busque analisar o impacto da educação integral, em tempo integral, no rendimento escolar. Terceiro, analisar os efeitos da aplicação de modelos diferenciados das programações de atividades no sistema de educação integral, em tempo integral.

Em virtude dos fatos mencionados, e ainda que os dados indiquem, várias dificuldades estruturais existentes, na escola investigada, estabelecido pela ampliação da carga horária, somos levadas a crer que, a educação integral, em tempo integral, tem um lugar de destaque, no sistema de ensino, sendo apontada como o caminho para a melhoria do ensino no Amapá, e também no País.

Referências bibliográficas

ABREU, N.F.L.A **implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades.** [S.l; s.n], 2017.

ALTMAYER, C. **(Re) pensando a educação integral no Brasil:** Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e o Programa Mais Educação. 2012. 70 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2012.

ALVES J.D.M. **Escola de tempo integral: uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão.** [S.l; s.n], 2012.

_____. **A produção da escola pública contemporânea.** Campo Grande: Autores Associados, 2001.

ALVES, G.L. Quatro teses sobre a produção material da escola pública contemporânea. **Intermeio**, Campo Grande, v.1, n. 2, p. 06-19, 1995.

ANDRÉ, M.E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

AMAPÁ. Lei nº 1907, de 24 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação – PEE. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, 24 jun. 2015. Disponível em:<<http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=buscarlegislacao&pesquisa=educa%E7%E3o>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, Ulisses F.; KLEIN, Ana Maria. Escola e Comunidade, juntas, para uma cidadania integral. **Caderno CENPEC: Educação Integral**, São Paulo, v.7, n.2, p. 119-125, 2006.

ARENDT, H. **A crise na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

AQUINO, J. M.A **ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes?** 2011. 254f. Tese (Doutorado em Ciências)- Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2011.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C.; PAIVA, F. R. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **R. Est. Pes. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p.25-29, jan/jun. 2014.

BARBOSA, J. M. **O Programa Mais Educação e os territórios educativos: o mito das cidades educadoras**. [S.l.;s.n], 2013. Disponível em: <www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JohnMateusBarbosa-ComunicacaoOralint.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

_____. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editorial, 1994.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em aberto**, Brasília, v.22, n. 80. p. 97-108, abr. 2009.

_____. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. **Educação e Sociedade**, v.12, n.32, p.116-129, 1989.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em Eficácia Escolar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BRASIL. Lei n.º 9.395/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 jun. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial, nº 17, de 14/04/2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília-DF, 2007

_____. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE-MEC/2010**. Brasília: MEC/Secad, 2010.

_____. Decreto Presidencial n. 7.083, de 27/01/2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC/Secad, 2012.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC/Secad, 2013.

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

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jun. 2014.

_____. Decreto Presidencial n. 7.083, de 27/01/2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum**. Brasília: MEC, 2017.

MINISTERIO DA EDUCACÃO. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: [s.n], 2009.

CENTRO DE REFERENCIAS EM EDUCACÃO INTEGRAL. **Conceitos, princípios e estratégias estruturantes**. Brasília: [s.n], 2017. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf>. Acesso em: 15. mar. 2018.

COELHO, L. M. C. C.; MENEZES, J. S. S. Tempo Integral no Ensino Fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 559-583, dez. 2018. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 mar. 2018.

COELHO, L. M. C. C. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. **Ensaio**, v.11, n. 4, p. 121-128, 1996.

_____.Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 45, n.12, p. 73-89, 2012.

_____.**Histórias da Educação Integral: Educação Integral**. Brasília: EC/INEP, 2009, p.83-06.

_____.**Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

CARDOSO, I.M.R. **Programa escola integral no Amazonas: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da política pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2016.

CARDOSO, I.M.R. **Programa escola integral no Amazonas: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da política pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2016

CARVALHO, Antonia Dalva França. **A Escola de Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral: um estudo sobre a epistemologia escolar constituída pela gestão e organização do trabalho pedagógico**. Teresina: EdUFPI, 2013

CAVALIERE, A. M. **Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 1996

_____. Escolas de tempo versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.51-61, abr.2009.

_____.Educação Integral: uma nova identidade para a escola Brasileira. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, v.23, n. 81, p.25-29, dez. 2002

_____.Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.25-32, out. 2007.

_____.**Escolas públicas de tempo integral: análise de uma experiência escolar**. Rio de Janeiro: UFRJ: FAPERJ, 2002.

CHAVES, M. W. A Afinidade Eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de janeiro, v.7, n.11, p. 86-98, maio/jun./jul./ago. 1999.

COSTA, M.A.F., Costa, M. F. B. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARNEIRO, M.A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 24. ed. Petrópolis: vozes, 2018.

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.
- DIAS, Donaldo de Souza. **Como escrever uma monografia**: manual de elaboração com exemplos e exercícios. São Paulo: Atlas, 2010.
- DURKHEIM, Emílie. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, C.R.; GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XXI. **Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 123-138, jan./jun, 2007.
- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GONÇALVES, R.M. **Escola de tempo integral e as atividades desenvolvidas no contraturno**. [S.l.;s.n], 2012.
- HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito & desafio uma perspectiva construtivista. 33 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília: IBGE, 2018.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMIA APLICADA, **Efetividade das Instituições Participativas no Brasil**: estratégias de avaliação. Brasília: IPEA, 2011.
- LOMONACO, B. P.; SILVA, Letícia Araújo Moreira da. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: Cenpec, 2013.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- MAYBORODA, SANTANA, GAZZOTTI, SILVA. **Educação integral e a captura de tempos e espaços**: uma análise dos jardins de recreio de porto alegre. Florianópolis: [s.n], 2014.
- MESQUITA, A.C.M. **Educação integral em tempo integral**: um estudo de caso na escola classe 01 do Paranoá, Distrito Federal. Brasília: [s.n], 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília: MEC, 2004.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs terceiro e quarto ciclos**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEE, 1998

MINAYO, M. C. S. et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

_____. **A política de educação integral no Brasil: Mais Educação**. São Paulo: Cenpec, 2010.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARO, V. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v.6, n. 65, p.11-20, 1988.

PEGORER, V. **Educação Integral: um sonho possível e de realização necessária**. São Paulo: Texto novo, 2014.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RODRIGUES, G.B. **Projeto de escolas em tempo integral: desafios de implementação em uma escola de rede estadual do amazonas**. [S.l;s.n], 2017.

SAVIANI, D. **Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo**. São Paulo:ANDES, 1985.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2.ed. São Paulo. Cengage Learning, 2016.

SILVA, A. **Educação em tempo integral: conquista e desafios e na educação infantil**. [S.l;s.n], 2015.

SOUZA, Danilo de Melo. A Experiência em Palmas (TO). In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A Escola-Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.47, n.106, p. 246-253, abr./jun., 1967.

TRINDADE, R.R., Educação integral e a escola de tempo integral: as idéias de Anísio Teixeira e o programa mais educação. [S.l;s.n], 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

_____.O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007