

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Wender da Silva Caixeta¹ Cristiane Maria Ribeiro²

<https://doi.org/10.5216/rpp.v15i1.47760>

Resumo: Este trabalho objetivou analisar as percepções de professores acerca da Escola de Tempo Integral (ETI) na Escola Estadual Amélia Issa, localizada em Orizona-Go, pertencente à Rede Estadual de Educação de Goiás. A pesquisa de natureza qualitativa teve como técnica de coleta de dados a análise documental, a observação e aplicação de questionários aos professores. Os dados mostraram que a maioria dos professores considera a ETI muito necessária, embora suas percepções ainda apontem marcas assistencialistas, além de constataremos também a precariedade nas condições de trabalho, o que implica na reorganização dos espaços e tumulto na escola. Concluímos que o estado exerce uma “aparente” atuação ao ofertar o tempo integral, e, diante dos nossos achados, enfatizamos que não basta estender a jornada escolar no tocante à carga horária, é preciso que seja subsidiado todo o trabalho envolvido, desde a infraestrutura até recursos pedagógicos para que esta política pública seja eficaz para os envolvidos.

Palavras Chaves: Escola de Tempo Integral. Políticas Públicas. Professores.

¹ Licenciado em Biologia pelo Instituto Federal Goiano. Assessor na Secretaria Municipal de Educação de Orizona e Professor na Rede Estadual de Educação de Goiás. Endereço: Orizona-Goiás. E-mail: wendersilvacaixeta@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Professora no Instituto Federal Goiano. Endereço: Pires do Rio. E-mail: cristiane.maria@ifgoiano.edu.br

THE INTEGRAL TIME SCHOOL: IN THE TEACHERS 'PERCEPTIONS

Wender da Silva Caixeta, Cristiane Maria Ribeiro

Abstract: The New School movement of the twentieth century exercised great importance in the Brazilian educational context, in which Anísio Teixeira pioneered the public policy of extending the school day through the Escola Parque project, even before there was legislation that would regulate the proposal. This work aimed to analyze the teachers' perceptions about the School of Integral Time (ETI) at the Amelia Issa State School, located in Orizona-GO, belonging to the State Educational Network of Goiás. As data collection technique, documentary analysis, observation and application of questionnaires to teachers. The data showed that most teachers consider the TSI to be very necessary, although their perceptions still point to assistentialist marks, as well as the precariousness of working conditions, which implies the reorganization of spaces and turmoil in school. We conclude that the state has an "apparent" role in offering full-time, and, in view of our findings, we emphasize that it is not enough to extend the school day regarding the workload, it is necessary to subsidize all the work involved, Pedagogical resources so that this public policy is effective for those involved.

Keywords: School of Integral Time. Public Policies. Teachers.

LA ESCUELA DE TIEMPO INTEGRAL EN LAS PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES

Wender da Silva Caixeta, Cristiane Maria Ribeiro

Resumen: El movimiento Escuela Nueva del siglo XX ejerció gran representatividad en el contexto educativo brasileño, en el que Anísio Teixeira fue el pionero de la política pública de ampliación de la jornada escolar, a través del proyecto Escuela Parque, antes incluso de haber una legislación que reglamentar la propuesta De las escuelas de tiempo completo. Este trabajo objetivó analizar las percepciones de profesores acerca de la Escuela de Tiempo Integral (ETI) en la Escuela Estatal Amélia Issa, ubicada en Orizona-Go, perteneciente a la Red Estadual de Educación de Goiás. La investigación de naturaleza cualitativa tuvo Como técnica de recolección de datos el análisis documental, la observación y aplicación de cuestionarios a los profesores. Los datos mostraron que la mayoría de los profesores consideran la ETI muy necesaria, aunque sus percepciones todavía apuntan marcas asistencialistas, además de constatar también la precariedad en las condiciones de trabajo, lo que implica la reorganización de los espacios y tumulto en la escuela. Concluimos que el estado ejerce una "aparente" actuación al ofertar el tiempo integral, y, ante nuestros hallazgos, enfatizamos que no basta con extender la jornada escolar en lo tocante a la carga horaria, es necesario que sea subsidiado todo el trabajo involucrado, desde la infraestructura A los recursos pedagógicos para que esta política pública sea eficaz para los involucrados.

Palabras Claves: Escuela de Tiempo Integral. Políticas Públicas. Profesores.

Introdução

Este trabalho versa sobre a Escola de Tempo Integral (ETI) com o intuito de identificar as percepções de professores acerca desta política pública, tendo como objeto de pesquisa a Escola Estadual Amélia Issa, localizada em Orizona-Go.

O movimento escolanovista emergiu durante o século XX em várias partes do mundo e atribuía ao aluno grande importância no processo ensino-aprendizagem, (LIBÂNEO, 2014). Essa nova proposta desvinculou-se das práticas habituais, uma vez que para Cavaliere (2002, p. 252) “as novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade”.

O contexto dessa nova corrente de pensamento está ligado para Cavaliere (2002, p.252) “à generalização e laicização da educação escolar alcançada na Europa e nos Estados Unidos” no final do século XIX, período de difusão dos ideais neoliberalistas. Libâneo (2014) enfatiza que essa concepção pragmática atribuía importância às várias dimensões de aprendizagem do aluno, mediante o contexto social de expansão da indústria, intensificação da urbanização e desenvolvimento de uma classe operária, e, para tanto, a infância deveria ser protegida contra as explorações do mundo do trabalho. Desta forma, por meio deste cenário,

[...]foi disseminada a ideia de que a escola precisava adequar-se valorizando a ligação entre pensamento e prática, desenvolvendo práticas de cooperação como uma das exigências do trabalho na indústria. Ou seja, constitui-se uma escola centrada no fazer, na atividade da criança, nas suas necessidades, nos seus interesses, tal como foi formulada nos Estados Unidos por John Dewey (LIBÂNEO, 2014, p. 3).

A filosofia do pensador John Dewey (1859-1952) exerceu grande influência sobre o movimento escolanovista liderado no Brasil por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, no qual compreendia que a educação deveria ser reformulada, pensando nas necessidades da vida do aluno, sejam elas afetivas, sociais, intelectuais, morais, etc. para o desenvolvimento da vida adulta social e no mercado de trabalho. Nessa conjuntura, começava o pensamento de educação integral (SILVA, 2011; LIBÂNEO,2014; SILVA, RODRIGUES E MOURA, 2015).

As experiências com a escola de tempo integral iniciaram na Bahia, em Salvador no ano de 1950, à luz do Projeto Escola Parque, idealizado por Anísio Teixeira, na condição de Secretário de Estado de Educação e Saúde do governo de Otávio Mangabeira. Ele, precursor do movimento Escola Nova no Brasil (LIBÂNEO, 2014), fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), com a pretensão de acolher 1.000 estudantes, dentre crianças e adolescentes carentes dos bairros periféricos no período de 07h e 30 min a 16h e 30min, e internato para 200 alunos órfãos. O funcionamento desta instituição trazia uma estrutura dividida em Escola Classe para o ensino formal e Escola Parque voltada ao ensino

profissionalizante. Muito embora, com mudanças no cenário político, Carbello e Ribeiro (2014) afirmam que o projeto era audacioso para os cofres e, por isso, não se expandiu.

A legislação para a escola de tempo integral foi redefinida apenas após a Constituição Federal, promulgada em 1988 e oito anos mais tarde, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) em 1996, na qual instituiu o Plano Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Educação, as quais fomentam a proposta da ampliação da jornada escolar. (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996, CONAE, 2014, PNE-2014).

Para a educação em tempo integral a LDB traz em voga que educação infantil deve ter “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”, segundo o artigo 31 da LDB, parágrafo III – incluso pela Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 1996; BRASIL 2013). Já para o ensino fundamental, a legislação prevê a facultatividade para da jornada ampliada, segundo o Artigo 34:

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

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996)

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela LDB, iniciou em 2001 com vigência decenal. Este documento apresenta que a escola de tempo integral é considerada aquela cuja jornada de permanência do aluno seja no mínimo de 7 horas diárias para as esferas da educação infantil e ensino fundamental (BRASIL, 2001).

O último PNE aprovado em 2014 pela Lei 13.005/14 regulamenta na meta nº 6 a promoção da escola de tempo integral em 50% das escolas públicas com vistas a atender 25% da população escolar, além de reafirmar que a escola de tempo integral deve funcionar em período igual ou superior a 7 horas diárias (PNE, 2014; BRASIL, 2011).

Além do exposto, a CONAE (Conferência Nacional de Educação) realizada em novembro de 2014, reafirma o período de 7 horas diárias para o funcionamento das escolas em tempo integral e aponta estratégias de reestruturação das escolas públicas por meio da ampliação de infraestrutura, material e recursos humanos voltados a todo o público (CONAE, 2014).

As propostas para ampliação da jornada escolar pelo Governo Federal estão inseridas no Programa “Mais Educação”, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e decretado somente em 27 de janeiro de 2010. Este programa objetiva desenvolver uma melhoria da aprendizagem na ampliação da permanência na escola, além de auxiliar na retirada

da população pobre das mazelas da sociedade (MEC, 2007; SILVA, 2013), cujas finalidades são:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contra turno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social -SUAS; (MEC, 2007)

Conforme Paro et. al (1988, p.41), os projetos das escolas de tempo integral assumem uma função assistencialista ao oferecerem uma ampliação do tempo da criança na escola, a fim de retirá-la da rua. Para os referidos autores, é necessário primeiramente oferecer “ensino de boa qualidade em período parcial – o que está muito longe de acontecer – para depois poder-se falar em extensão da escolaridade para período integral”.

A escola de tempo integral, é uma política pública recente e que proporciona, de fato, a amenização dos problemas sociais envolvendo o trabalho infantil e a evasão escolar por exemplo. Não obstante, cabe salientar que esta organização escolar ainda não consolidou “sua identidade”, pois é incipiente o aproveitamento de espaços de escolas extintas para a implantação destes projetos sem mesmo haver espaços escolares adequados para tal.

A trajetória da escola pública de tempo integral em Goiás

No Estado de Goiás a implantação das escolas em tempo integral iniciou em 2006 no governo de Alcides Rodrigues, amparada apenas pela Portaria nº 3256/2006 da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás e com a ausência de um projeto acerca desta proposta (SANTOS, 2009, SILVA, 2011).

Nesse aspecto, a rede estadual iniciou com 77 unidades de ensino que passaram a funcionar em tempo integral, compondo um conjunto de 18.000 alunos atendidos, em período de 10 horas com atividades do núcleo básico de manhã e atividades de ampliação da aprendizagem, desportivas, culturais e auxílio nas atividades de casa no contra turno. Entre esses períodos, os alunos recebiam 3 refeições diárias. (SANTOS, 2009).

Segundo Silva (2011), o “projeto” da Escola de Tempo Integral foi implantado por já serem executadas atividades em que o aluno retornava no contra turno escolar, além do próprio reordenamento da rede pública estadual de educação.

Segundo a SEDUCE, atualmente, são 120 instituições de ensino que funcionam em tempo integral dentre os níveis fundamental e médio mantidas pelo Governo do Estado de Goiás. Nesta perspectiva, nossa pesquisa se situa neste contexto, de modo específico, em Orizona-Go, onde encontra-se a Escola Estadual Amélia Issa, a qual oferta o Ensino Fundamental de 1º a 5º ano em período integral e é única instituição de tempo integral no município com o objetivo de identificar as percepções dos professores acerca desta política pública.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho foi realizado na Escola Estadual Amélia Issa em Orizona-Go, instituição que funciona em regime de tempo integral com 150³ alunos frequentes do ensino fundamental de 1º a 5º ano.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos a análise documental que segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) não se restringe a documentos propriamente ditos, mas a uma leitura de vídeos, filmes, slides, fotografias e pôsteres, uma vez que contêm informações esclarecedoras para a pesquisa. Os documentos analisados foram as Diretrizes Operacionais⁴ da Rede Estadual de Educação de Goiás, o Projeto Político Pedagógico da Escola investigada e o documento “Orientações Pedagógicas Preliminares”⁵.

Adotamos o método da Observação Participante Natural, proposto por Gil (2008) uma vez que um dos pesquisadores estava inserido na instituição pesquisada. Para o referido autor, esse método de coleta de dados, apresenta um trabalho que possibilita maior compreensão do objeto de estudo, sobretudo, quando o pesquisador pode ter maior facilidade de acesso aos dados, aos quais podem ser considerados de domínio privado a um público alheio ao ambiente investigado.

³ Dados fornecidos pela secretaria da escola durante execução da pesquisa.

⁴ Constitui de um documento expedido pela SEDUCE que explicita as normas e a grade curricular para funcionamento das unidades escolares do Estado de Goiás.

⁵ Este documento constitui de orientações repassadas da SEDUCE à equipe escolar para orientar como deverá ocorrer o trabalho com os “novos” componentes curriculares.

O questionário também foi utilizado por concordarmos com Moysés e Moori (2007) que o consideram uma ferramenta muito importante para a pesquisa científica pela facilidade de abrangência da população, além de garantir o anonimato dos pesquisados no momento da reunião dos dados (GIL, 2008). Contudo, foi aplicado um questionário semiestruturado com 13 questões para todos os professores, compondo uma população de 15 profissionais⁶, segundo a aceitação dos membros pesquisados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Objetivando identificar as bases documentais que tratem do funcionamento da Escola de Tempo Integral, foram analisados as Diretrizes Operacionais da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o documento Orientações Pedagógicas Preliminares, o qual conforme mencionado, constitui um documento de caráter orientador expedido pela SEDUCE às escolas.

Com o intuito de evidenciar quais são objetivos da proposta de tempo integral da SEDUCE, encontramos dados que coadunam com as posições de Libâneo (2014), ao apontar que a escola de tempo integral tem como caráter a função socializadora, uma vez que trabalha as dimensões intelectuais, culturais e sociais dos alunos. Identificamos nas diretrizes que:

[...] a Educação em Tempo Integral do Estado de Goiás, além de ampliar o tempo de permanência dos estudantes e dos educadores na escola, visa a formação de crianças, adolescentes e jovens em sua inteireza, ou seja, considera o sujeito em sua condição multidimensional (GOIÁS, 2016, p. 39-41).

Contudo, não encontramos neste documento indícios que justifiquem existência da Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), bem como, não encontramos nenhum aspecto que justifique de forma coerente o funcionamento desta organização escolar. Foi identificado apenas alguns critérios para que as escolas passem a funcionar em tempo integral dentre eles um baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da região onde a escola está localizada.

A documentação analisada não determina qual é o público alvo para o qual este projeto de escola se destina, o que nos permitiu inferir que a população a ser atendida é de baixa renda conforme Miranda e Santos (2012) ao afirmarem que a ampliação da jornada escolar afasta o aluno de ameaças como a violência, nas quais estas regiões de baixo IDH são mais suscetíveis. No que se refere ao currículo da escola, encontramos uma grade curricular dividida em Núcleo

⁶ Devido a elaboração deste trabalho ser também de autoria de um dos profissionais que atuam na escola, este foi excluído do grupo de professores que responderam ao questionário.

Comum, baseado nas disciplinas comumente ministradas no ensino tradicional e Núcleo Diversificado com as seguintes disciplinas: Orientação de Estudo; Iniciação Científica; Alfabetização/Letramento; Numeramento; “Eletivas” e Atendimento Individualizado, as quais apresentam uma carga horária relevante para o aluno. Contudo, no documento em que esta matriz está inserida, não há orientações para os docentes acerca do funcionamento desta proposta curricular.

A fim de obter dados mais precisos, esboçamos a Tabela 1 abaixo com os achados extraídos do documento Orientações Pedagógicas Preliminares, os quais apresentam que, devido a alguns componentes curriculares, como Iniciação Científica, Alfabetização/Letramento, Numeramento e Orientação de Estudo, serem executados com reagrupamento de alunos das diferentes séries (formando “novas turmas”) há ainda ausências que impossibilitam compreender com clareza a proposta pretendida pela Secretaria de Educação.

ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EETI			
COMP. CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL	OBJETIVO DA DISCIPLINA	FUNCIONAMENTO
Iniciação Científica	Não Informada	Inserir os alunos no ambiente da pesquisa científica.	Forma-se turmas de alunos do 1º ao 5º ano, organizada por um projeto semestral. Acontece concomitante às disciplinas de Alf./Letramento e Numeramento.
Alfabetização/Letramento	3	Trabalhar com os gêneros textuais e a importância da leitura e escrita.	Reagrupam os estudantes entre 2º e 3º ano, 4º e 5º ano, salvo o 1º ano para formar turmas de no mínimo 20 alunos. São considerados os resultados das Avaliações Externas e Rendimento do Aluno.
Numeramento	3	Trabalhar contextos sociais envolvendo a matemática	Reagrupam os estudantes entre 2º e 3º ano, 4º e 5º ano, salvo o 1º ano para formar turmas de no mínimo 20 alunos. São considerados os resultados das Avaliações Externas e Rendimento do Aluno.
Orientação de Estudo	3	Trabalhar as técnicas de estudo. Segundo o documento, “deve, em primeiro lugar, à estratégia de que aprender a estudar é condição primordial”	Não ocorre reagrupamento de alunos.
Atendimento Individualizado	2	Não informado em nenhum documento	Ocorre simultaneamente às aulas de Orientação de Estudo.
Eletivas	10	[...] enriquecer, ampliar, diversificar, desdobrar conteúdos que devem	São organizadas por um projeto elaborado pelo professor em consonância com a equipe pedagógica

		possibilitar ao estudante a construção do seu próprio currículo e a ampliação, diversificação e/ou aprofundamento de conceitos (GOIÁS, 2016, págs. 26-27)	da unidade, sendo de duração semestral com um momento de culminância no fim do semestre a fim de apresentar os resultados da disciplina. Os estudantes podem optar por no mínimo 2 e no máximo 5 eletivas.
--	--	---	--

Tabela 1. Disciplinas do núcleo diversificado da EETI. Fonte: elaboração própria.

Julgamos importante analisar a carga horária da instituição de tempo integral tanto discente como docente. Quanto ao corpo discente, a permanência do aluno deve ser de 10 horas diárias, com início das atividades às 7:00 h e término às 17:00 h, em aulas de 50 minutos, revezando entre os dois recreios de 15 minutos. Quanto à carga horária docente, o professor deve permanecer 40 horas semanais na instituição, mas é remunerado por 60 h/aulas. Nesta carga horária são incluídos períodos para planejamento pedagógico, estudo e reuniões de acompanhamento com o grupo gestor da unidade escolar. (GOIÁS, 2016).

Entre outros elementos encontrados nas diretrizes, merecem destaque a capacitação dos professores por parte do órgão gestor na qual está prevista a “promoção de políticas de formação continuada dos profissionais de educação de sua rede” (GOIÁS, 2016, p. 13).

A documentação analisada nos possibilitou compreender que o projeto de ETI na rede pública goiana, desde sua concepção aos dias atuais, ainda apresenta ausências, as quais geram dificuldade para implantação desta política educacional. Evidenciamos que é marcante a reorganização curricular e metodológica para o trabalho, sobretudo com as disciplinas do núcleo diversificado que, indubitavelmente, não favorece o trabalho do professor (SANTOS, 2009, CASTRO E LOPES 2011)

Analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola com o intuito de verificar a proposta contida neste documento para a ampliação da jornada escolar. Acerca disso, o referido documento salienta que o objetivo do trabalho centra-se na “[...]promoção de atividades conjuntas e estabelecimento de condições adequadas para promover o desenvolvimento intelectual, psicológico, artístico, cultural, esportivo e de integração social de nossos educandos” (PPP, 2016, p.9).

Os dados extraídos do referido documento apontam que a escola iniciou a ampliação da jornada escolar a partir de 2009, porém é sintético em sua proposta pedagógica para a educação em tempo integral relatando somente que a instituição atende os alunos de 1 ao 5º ano em turno ampliado.

Por meio da observação, identificamos que a modulação dos professores está dissonante com o que é estipulado nas diretrizes operacionais no tocante ao Atendimento Individualizado.

O documento prevê que o professor deve ofertar dois atendimentos individualizados e assim, nos horários afixados na parede, notou-se que os professores realizam 3 atendimentos individualizados simultâneos ao componente curricular Orientação de Estudo.

Constatamos que os alunos são reagrupados para o Numeramento, Alfabetização/Letramento, Iniciação Científica e Eletivas e que há um certo tumulto de alunos no corredor e no pátio até se acomodarem em suas respectivas salas para iniciar o trabalho dos professores. Além disso, verificamos que o aluno tem a livre escolha para participar das sete disciplinas eletivas que no semestre foram ofertadas, a saber: Mídias, Xadrez, Dança, Handebol, Futsal, Inglês e Jogos Desportivos.

Também encontramos carências de espaço para o trabalho pedagógico, pois a quadra de cimento grosso é a céu aberto, tornando o espaço inadequado tanto para professores quanto para alunos permanecerem pelo período de duas aulas corridas. A existência de apenas uma quadra gera um certo tumulto entre as disciplinas eletivas de Futsal e Handebol. Isto é, compreendendo que são aulas duplas, as professoras revezam de forma que enquanto uma turma (futsal ou handebol) utiliza o espaço da quadra, a outra turma realiza um trabalho na sala de aula ou aguarda realizando atividades recreativas no pátio da escola.

A observação também nos permitiu evidenciar que antigos espaços foram adaptados e reorganizados para a criação dos ambientes para atender às diretrizes. A sala de Iniciação Científica (que também acomoda os alunos de Futsal) era uma sala de vídeo; o almoxarifado onde eram acomodados os antigos arquivos, atende à sala de professores para planejamento e estudo; a sala de Atendimento Educacional Especializado foi desativada para ser implantada sala de leitura. Essa reorganização é constante no horário de almoço e das eletivas, visto que presenciamos os professores arrastando carteiras e trazendo objetos para a sala de aula, a fim de adaptar o ambiente para o trabalho.

Vale ressaltar que no horário de almoço os alunos aguardam em sala de aula até almoçarem no refeitório, um espaço que foi feita a partir de uma extensão do pátio onde foram alocadas mesas e carteiras, acomodando em média três turmas por vez. Salientamos que durante o período de realização da pesquisa, houve momentos de chuva e, por não haver paredes houve dificuldade no trabalho das merendeiras para servirem os alunos. Após realizarem as refeições, os alunos retornam para a sala de aula e reorganizam os espaços arrastando carteiras para se acomodarem ou descansarem em colchonetes. Apenas três salas têm colchonetes em condições razoáveis, e, nas demais salas, os alunos improvisam com lençóis trazidos de casa.

Posto isso, mesmo que a escola tenha a infraestrutura de outra instituição desativada, esta é precária e necessita de uma reforma para que atenda melhor o alunado, uma vez que se

encontram banheiros masculino e feminino com poucos sanitários, auditório pequeno, salas ambientes pequenas (devido à reorganização do espaço), quadra a céu aberto e um laboratório de informática pouco equipado.

Nossos achados vão ao encontro de Silva (2011) ao tratar que grande parte das experiências de ampliação da jornada escolar, são implantadas em escolas que já existiam, havendo apenas reorganização do Projeto Político Pedagógico. Nesse sentido, a referida autora menciona que a escola de tempo integral poderia ser consolidada, enquanto política pública, quando “houver recursos financeiros suficientes para a ampliação de espaços escolares diversificados como laboratórios de línguas, de informática, de ciências equipados” (SILVA, 2011, p. 93)

No decorrer da observação, consideramos importante os dizeres de Castro e Lopes (2011 p.277) ao mencionarem que “quanto mais avançávamos na pesquisa menos certeza tínhamos de que essa melhoria, decorrente da maior extensão do tempo de permanência discente na escola, realmente ocorreria”. Corroboramos com Santos (2009) ao tratar que a jornada de dez horas diárias, como é o caso desta instituição, é excessiva e pode contribuir para o tumulto e indisciplina na escola de tempo integral, haja visto o tumulto encontrado para execução das diferentes atividades.

Aplicamos questionário a 15 professores, compondo todo o corpo docente da unidade escolar. Inicialmente, julgamos necessário identificá-los quanto ao tempo de docência. Os dados coletados apresentaram um corpo docente heterogêneo, no qual o mais novo tem 1 ano e o mais velho 24 anos e 6 meses, conforme a tabela abaixo, visto que apenas 1 pesquisado deixou de responder à questão.

Tempo de Docência	Número de professores da EETI
01 a 05 anos	6
05 a 10 anos	2
10 a 15 anos	0
15 a 20 aos	4
20 a 25 anos	2

Tabela 2. Tempo de docência em anos dos professores atuantes na Escola de Tempo Integral.

Quanto a idade, encontramos professores com idades variando entre 21 e 53 anos, o que evidencia uma parcela significativa de professores recém-atuantes e que demonstram a partir de relatos posteriores que suas perspectivas não divergem daqueles considerados “mais

experientes” para a Escola de Tempo Integral ao iniciar sua carreira docente em uma ETI. Deste modo, organizamos um gráfico para exposição dos dados.

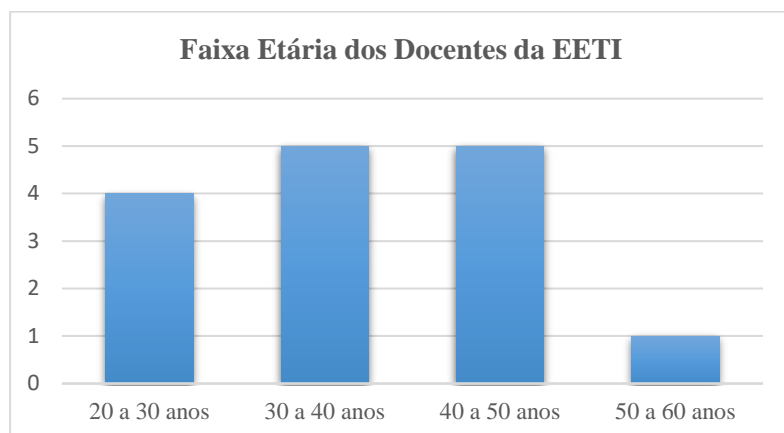


Gráfico 1. Faixa etária dos docentes pesquisados.

Consideramos importante ainda analisar o tempo de docência dos professores na escola de tempo integral. Os dados trazem que o professor mais novo na instituição tem 03 meses e o mais velho 8 anos, ou seja, há 2 professores que acompanharam a implantação da escola de tempo integral desde o início, conforme o gráfico abaixo:

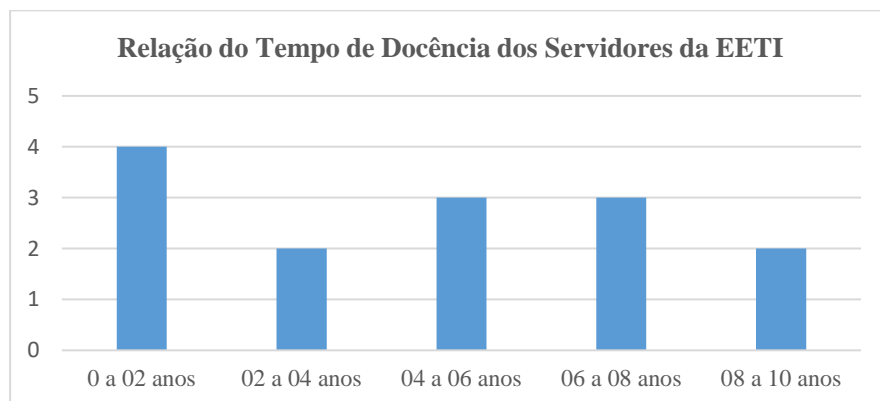


Gráfico 2. Relação do tempo de docência do público investigado em anos.

Julgamos importante analisar a configuração de gênero na escola pesquisada, haja visto que contempla apenas o Ensino Fundamental I. Evidenciamos que o sexo feminino se sobrepõe fortemente no primeiro ciclo do ensino fundamental na EETI, onde há apenas 1 professor do sexo masculino.

Com o intuito de obter uma percepção acerca do perfil do docente da EETI, questionamos aos entrevistados a relação de vínculo empregatício e constatamos que 53,33 % dos respondentes são contratos e iniciantes na carreira docente. Esses dados estão apresentados no gráfico abaixo e nos mostram que na escola de tempo integral há professores recém atuantes e que ingressaram a pouco tempo.

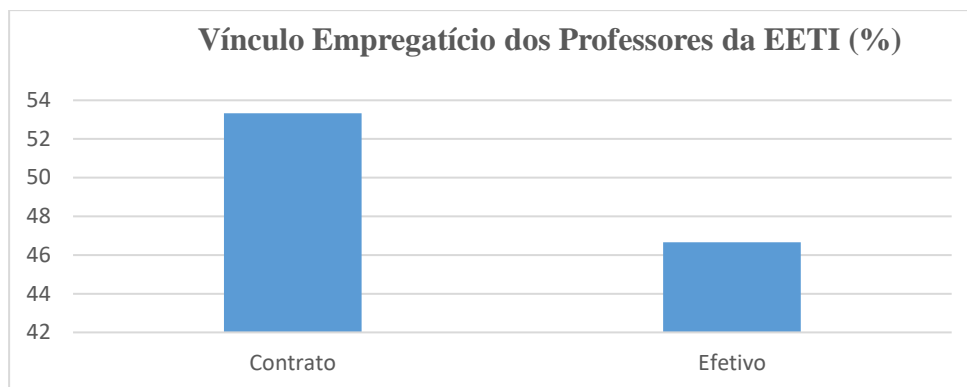


Gráfico 3. Vínculo empregatício dos professores pesquisados.

No que se refere à jornada de trabalho na EETI, todos os professores trabalham com carga horária de 60 horas/aulas, corroborando com as Diretrizes da Secretaria de Educação, apontadas no início da exposição destes resultados.

A fim de analisar a importância que os professores destinam à ETI, verificamos que 80% dos professores consideram-na muito necessária em oposição a 20% que apresentaram uma percepção de que essa organização escolar é pouco necessária. Desta forma encontramos professores sensibilizados com o contexto no qual a escola de tempo integral se insere ao ofertar assistência que muitos alunos não encontram em seus lares.

Propusemos verificar como é a compreensão dos professores na relação professor-aluno. Dados de 93,33% dos professores esboçam que os professores percebem que escola perde sua identidade, uma vez que o docente assume funções de responsabilidade da família. Contudo as percepções ainda apontam que os professores sensibilizam com a realidade da comunidade de alunos, que em sua maioria são de regiões periféricas da cidade e assim aludimos à Castro e Lopes (2011) ao tratarem que os docentes na maioria dos casos acreditam que a assistência ao aprendizado e alimentação contribui para melhor inserção na sociedade, o que pode contribuir também para a diminuição da função primária da escola. Esses dados podem se confirmar pelos relatos dos professores ao complementarem suas respostas para a questão tratada:

Pelo fato do aluno ficar o maior tempo na escola de tempo integral, os pais acham que é obrigação do professor educar com seus filhos. Tendo em vista a responsabilidade dos pais escassa. (Professor 1) (sic.)

A escola acaba incumbida extremamente da função social. Os pais preocupam mais com um espaço para "depositar o filho e pouquíssimos participam ativamente da vida escolar do filho, visando o principal objetivo de uma escola, o desenvolvimento acadêmico quanto ao cognitivo. Dá-se a impressão que os pais preocupam mais que os professores sejam cuidadores do que professores, o que perderia a identidade da escola. (Professor 2) (sic.)

[...]Porque não tendo o acompanhamento da família deixa a desejar (Professor 3) (sic.)
Todas as ações da escola hoje visa na conduta do educando em sociedade, perdemos nossa identidade de professores e assumimos as responsabilidades dos pais, porem com menos poder (Professor 4) (sic.)

Julgamos pertinente analisar a disponibilidade do tempo para planejamento diante da extensão da grade curricular obedecendo os horários da escola. Grande parte dos professores, cerca de 53,33% apontaram que não há tempo suficiente para planejamento das atividades no período de permanência na escola.

Julgamos importante questionar os professores acerca da formação continuada e fornecimento de recursos para adequação dos espaços ao trabalho, mediante às novas ampliações curriculares e organizacionais da SEDUCE. Diante disso, 86,66% dos professores afirmaram não ter acontecido nenhuma ação voltada à formação. Apenas 13,33% destes, afirmaram participar de alguma formação e salientaram que aconteceu com repasses da coordenadora na própria escola, após esta participar de uma capacitação para gestores.

Em linhas gerais, questionamos aos docentes quanto à infraestrutura da instituição e 100% a considera inadequada para o tempo integral. Mediante adequação dos espaços, 94% do corpo docente avaliou que os espaços da escola são inadequados para a realização das disciplinas propostas pela matriz curricular.

A par disso, questionamos quanto às reformas da infraestrutura para que se adeque à demanda para funcionamento em tempo integral por parte da SEDUCE e 73,33% afirmaram não presenciar alguma reforma no espaço em oposição a 26,66% que apontaram haver reformas apenas no refeitório e que mesmo assim não foram suficientes. Quando indagamos sobre o que poderia ser melhorado nestes quesitos as respostas foram semelhantes:

Tudo desde a infraestrutura à recursos didáticos (Professor 1)

Uma quadra de esporte, banheiros para os alunos tomarem banho. (Professor 2)

Espaço físico adequado, laboratórios e salas específicas. (Professor 3)

Com o intuito de verificar as percepções gerais dos professores acerca da escola em tempo integral, consideramos importante questioná-los abertamente sobre a proposta da EETI. Percebemos que o corpo docente tem uma concepção de instituição carente de recursos e, sobretudo, predomina uma visão assistencialista. Uma minoria apresentou uma visão contraditória que ora se mantêm calcada na visão assistencialista, ora na carência dos recursos. Esses relatos podem se confirmar nas afirmativas dos professores:

Escola onde o pai põe seus filhos para fugirem das responsabilidades, a proposta do projeto é boa só no papel. (Professor 1) (sic)

Apesar de precisar de melhorias em questões como espaço, estrutura da escola e uma formação para nós professores. Eu vejo a escola de tempo integral como uma forma de educar, orientar e de socializar os alunos, já que a maioria dessas crianças não estão tendo uma família para orientá-los adequadamente e ficam na rua. (Professor 2) (sic)

Para que realmente tenha qualidade uma educação de escola de tempo integral no mínimo teria que ter infraestrutura e logo uma formação para professores, embora ela seja muito necessária para os pais trabalharem e deixarem seus filhos na escola, evitando a rua. (Professor 3) (sic)

A fim de verificar as percepções dos professores sobre a escola de tempo integral, indagamos aos entrevistados se matriculariam seu filho na escola de tempo integral e 60% não matriculariam seus filhos em oposição a 40% que afirmaram matricular.

O estudo com os professores nos possibilitou evidenciar que a grande maioria, embora sensibilizados com a causa social na qual a Escola de Tempo Integral está imbuída, grande parte deles apontam dificuldades no trabalho diante da precariedade que estas escolas se encontram. Conforme evidencia Santos (2011) é imprescindível que haja recursos adequados e que sejam subsidiados para que o trabalho com o alunado apresente melhorias.

Dessa forma, é de suma importância que permanecer na escola por mais tempo seja realmente positivo para as crianças, sendo necessário que os profissionais estejam inteirados sobre a proposta de escola de tempo integral (ARAÚJO, PETRENAS E RIPA, 2009; AMARAL, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a proposta de Escola de Tempo integral no contexto analisado apresenta algumas ausências, uma vez que a análise documental não permitiu identificar as intencionalidades desta forma de organização escolar. Concluimos que a experiência da ampliação da jornada escolar analisada em Orizona-Go coaduna com vários trabalhos como o de Santos (2016) e Silva (2015), nos quais apontam que a maioria das Escolas de Tempo Integral não oferecem estrutura adequada para o “tempo integral”, pois grande parte destas escolas funcionam em prédios de escolas extintas ou desativadas.

Para tanto, a carência de espaços é fator importante que esboça o tumulto diário e a dificuldade de trabalho dos professores, muito embora uma possível melhora esteja na remuneração por 60 h/a com tempos para planejamento in loco. Por outro lado, é importante que seja revista a política de formação continuada para que os agentes deste processo estejam inteirados desta proposta que vem ganhando espaço nas políticas educacionais, bem como os tempos e espaços escolares serem refletidos para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Elaine Abrahão. Escola em tempo integral: espaço de construção ou de precarização do processo educacional. **Revista de Magistro de Filosofia**, n. 8. Faculdade Católica de Anápolis, 2012.

BERGO, Luisa Foppa; RAMOS, Géssica. Escola de tempo integral: reflexões sobre o papel da escola a partir de diferentes experiências no Brasil. **Comunicações**, v. 23, n. 1, p. 91-106, 2016.

BORGES, Hudson Figueira; STORNILO, Liliane Scarpin da Silva. A educação de tempo integral no Brasil: aspectos históricos. **Humanidades e Inovação**, v. 2, n. 2, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016.

BRASIL. Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Ministério da Educação e Cultura, 2007.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, 2014.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e (m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 355-378, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Documento Final. Brasília (DF): MEC/CONAE, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo, Editora Atlas, 2008.

GOIÁS. **Orientações Pedagógicas Preliminares**. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, Goiânia, 2016.

LIBÂNEO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.

LOBATO, Iolene Mesquita; CARVALHO, Dhione Vieira. Família e escola de tempo integral: um diálogo necessário na formação do sujeito. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 4, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**.

MOYSÉS, Gerson Luís Russo; MOORI, Roberto Giro. Coleta de dados para a pesquisa acadêmica: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário. **XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, 2007.

NUNES, Marisete Domingues Ribeiro. **EDUCAÇÃO INTEGRAL: múltiplos olhares dos sujeitos no cotidiano da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015.

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

Plano Nacional de Educação (PNE). **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, Brasília (DF), 2014.

Plano Nacional de Educação. Senado Federal, Brasília, 2001.

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

SANTOS, Wellyanna Costa dos et al. Educação integral: contribuições para as escolas públicas da rede municipal e estadual de Jaguarão/RS. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 7, n. 2, 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2015.

SEDUCE, Secretária de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Novo Futuro**. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=4164> .

SEDUCE. **Escolas de Tempo Integral**. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Pagina.aspx?idPagina=57>

SILVA, Diguerson Gomes da; ROCHA, Lucas Bispo. A escola de tempo integral em Goiás: o pacto pela educação, o programa novo futuro e a criação do Centro de Ensino em Período Integral (CEPI). **Observatório em Debate**, n. 1, p. 134-143, 2014.

SILVA, Flávia Osório da Silva. **Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Marina Santos da. **Concepções de professores, coordenadores, vice-diretor e diretor do ensino fundamental sobre a escola em tempo integral:** um estudo na Cidade de Potim. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro São Paulo, Vila Real. 2015.

SILVA, Sivia Maria Andriotti da. Educação integral/integrada no cotidiano escolar. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, **Repositório Digital**, 2013.