

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
CARREIRA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

ANABELA CARDOSO FREITAS

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PARTICIPAÇÃO DOCENTE E COLEGIADA
NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE
TEMPO INTEGRAL.**

ORIENTADOR: PROFESSOR DR. JULIO CÉSAR CARDOSO RÓLON

ASSUNCIÓN, PARAGUAY

2017



MAESTRIA EM LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

ANABELA CARDOSO FREITAS

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PARTICIPACAO DOCENTE E COLEGIADA NO PROCESSO DE CONSTRUCAO E IMPLEMENTACAO DO CURRICULO DE TEMPO INTEGRAL.

Tese apresentada Universidade Tecnológica Intercontinental como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ciências da Educação.

Tutor: Júlio César Cardoso Rolón  Prof. Julio César Cardozo
Dr. en Educación

ASSUNCIÓN, PARAGUAY

2017

ANABELA CARDOSO FREITAS

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PARTICIPACAO DOCENTE E COLEGIADA
NO PROCESSO DE CONSTRUCAO E IMPLEMENTACAO DO CURRICULO DE
TEMPO INTEGRAL.**

Essa dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade Tecnológica Intercontinental- UTIC.

Assunção- PY, 27 de julho de 2017




Prof. Julio César Cardozo
Dr. en Educación

Coordenador do Curso



BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ricardo Benítez R.
Psicólogo
Dr. en Ciencias de la Educación



Prof. Estanislao Barrientos G.
Sociólogo y Dr. en Educación



Prof. Mónica Mische
Dra. en Ciencias de la Educación

“A lição sabida é que o novo não se constrói e nem surge por passe de mágica. O novo cria outros paradigmas, mas preserva do Arcaico, valores e práticas indispensáveis à cultura da ponte para o futuro. A transmissão do velho para o novo é um processo. Em uma determinada hora os dois convivem de bastão. Até que é chegado o momento em que o novo ganha velocidade e ocupa o palco da história, deste se retira o arcaico para desempenhar as funções de referências, de arquivo, de memória, de cultura. Esta concepção de processo histórico é uma norma que é visível, até mesmo nos tensos momentos de ruptura”.

(GÓES apud FERREIRA, 2003, p.143).

AGRADECIMENTOS

À minha família nuclear, ao meu querido filho Rafael Esdras C. Freitas Paes Landim, por me ensinar o exercício da paciência, de praticar o perdão e o amor sempre com esperança de dias melhores.

Ao meu companheiro Márcio Felipe Rocha e Silva, por sua jovialidade natural, seu humor e irreverência, por sua personalidade marcante, pelos desafios compartilhados e por seu apoio para vencermos.

Aos meus netos, Ana Beatriz Silva Paes Landim, Kaio Felipe Mendes de Freitas Paes Landim e Lara Ravenna Paes Landim, pela oportunidade de exercitar a vivência com seus universos infantis, amor incondicional de intensidade quase que divina.

Aos meus grandes amigos e professores-incentivadores nessa caminhada pela vida: Professores, Josias Clarence (in memoriam), Gama (in memoriam), Nílza Moraes, Herculano Moraes (in memoriam), Fortes Brito, Arlene Ramos e Arlene Elvas, Conceição Carvalho (in memoriam), Conceição Boavista, Teresinha Rios, Maria Zuleide, Magnus Pinheiro, Canthídio Filho, Edith Malaquias, Jaqueline Dourado e Eurípedes Dourado.

Aos meus grandes amigos de toda vida: Adélia Araújo Lima, Antônia Mendes, Aurineia Queiroz, Aurilene Silva, Aura Valésia Matos, Joanílson Queiroz, Luciana Azevedo, Socorro Câmpelo, Sônia Fortes.

À minha querida mãe Maria Ramos (in memoriam), valorosa e bela mulher que soube me ensinar o valor da liberdade, o amor ao cinema e a todas as artes.

À minha querida avó Esperança Marques (in memoriam), força inquebrantável de toda nossa família, meu esteio, meu amparo, o amor de minha vida. Ao meu bravo e amoroso avô Anísio Gomes Cardoso (in memoriam) pelo apoio incondicional a nós, seus netos.

À minha querida avó Julita Cunha (in memoriam), por suas histórias de vida no Colégio Leão XIII, por sua fé inabalável, doçura e meiguice, amor ao canto, dedicação e apego a todos nós seus netos.

Ao meu pai Ferdinand de Jesus da Cunha Freitas (in memoriam) por sua inteligência privilegiada, seu compromisso ao trabalho, por seu carinho e por ter me ensinado o amor aos livros e a leitura.

Aos meus irmãos: Ruth, Lília, Deborah, Martha, Ana Célia, Cecília, Cláudio, Ferdinand Júnior, Reginaldo, Ângela, Karla e William. Aos primos, tios e familiares, nessa caminhada de mais de cinquenta anos de instantes de dúvida, de vaidades e ciúmes, egos feridos e chagas curadas, amores consagrados e despedaçados, de desafetos e de reconciliações, de medos e coragem, de disputas e vitórias, de compartilhamentos e individualismos. Tudo foi experiência e aprendizado.

Ao meu tutor, Professor Dr. Júlio César Cardozo Rolón por suas orientações, apoio e atenção em prol de uma marca de coerência e concisão no meu trabalho.

As professoras Cristhiane Klinne, Carmelita Torres e Selma Assunção, colegas do mestrado e de trabalho, os professores e pedagogos da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) e da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/ MA), da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC): professores e profissionais da educação da Unidade de Gestão e Inspeção Escolar (UGIE) e da Unidade de Ensino Aprendizagem (UNEA), pela convivência respeitosa, pela compreensão, oportunidade de trabalho e aprendizado, onde podemos compartilhar experiências, promover debates, discussões críticas sobre a prática pedagógica nas escolas e sobre o cenário atual da educação brasileira.

“As escolas devem perguntar: ‘Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno de sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição”

(YOUNG, 2007, p.1297).

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”.

(Carlos Rodrigues Brandão)

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Houve estudos e orientações sobre currículo na ETI?	100
Gráfico 2 - Houve estudos na fase de implementação da ETI?	100
Gráfico 3 - Na fase de elaboração do Programa de TI, houve parceria entre os técnicos da SEDUC/ PI e os docentes da escola	101
Gráfico 4 - Apresentação e orientação sobre Matriz Curricular.....	102
Gráfico 5 - Participação dos docentes na seleção das disciplinas da parte diversificada, oficinas, projetos e atividades	102
Gráfico 6 - Acompanhamento do trabalho da docência pela SEDUC na fase de implementação do Programa de TI.	103
Gráfico 7 - Atividades de monitoramento da SEDUC do trabalho dos docentes do TI.....	104
Gráfico 8 - Distribuição da carga horária e do conteúdo das disciplinas	105
Gráfico 9 - Implementação do currículo na escola de tempo integral.....	105
Gráfico 10 - Desafios para a execução do programa de TI	107
Gráfico 11 - Como o docente concilia o currículo formal com o currículo de tempo integral?	107
Gráfico 12 - Conteúdo da disciplina formal com atividades da ampliação do tempo de permanência do aluno	108
Gráfico 13 - Planejamento das atividades, oficinas e projetos específicos do TI.....	109
Gráfico 14 - Orientação sobre horário de estudos (HE) por disciplina.	109
Gráfico 15 - Trabalho de HE por disciplina	110
Gráfico 16 - Órgãos colegiados mais representativos da comunidade escolar.....	112
Gráfico 17 - Órgãos representados na escola	113
Gráfico 18 - Segmentos da escola que são representados nesses colegiados	113
Gráfico 19 - Atuação dos órgãos na escola	114
Gráfico 20 - Tipos de assuntos comuns nas reuniões dos colegiados.	115
Gráfico 21 - Assuntos que podem/ devem ser tratados pelos colegiados escolares	115
Gráfico 22 - Participação de discussão de questões de currículo e/ ou disciplinas	116
Gráfico 23 - Participação de discussão sobre a parte diversificada do currículo.	117
Gráfico 24 - Faixa etária dos docentes	118
Gráfico 25 - Formação acadêmica dos docentes	119
Gráfico 26 - Tempo de atividade como docente	119
Gráfico 27 - Informações sobre Educação e Escola de Tempo Integral.....	120

Gráfico 28 - Estudos prévios sobre escola de tempo integral.....	121
Gráfico 29 - Formação Continuada sobre Metodologias aplicadas na ETI.....	122
Gráfico 30 - Formação continuada sobre currículo no ensino em tempo integral.....	123
Gráfico 31 - Participação em formação continuada na Rede Pública Estadual.....	124
Gráfico 32 - Modelos de formação e o atendimento à necessidade do professor.....	124
Gráfico 33 - Formação docente adequada para atuação numa ETI.....	125
Gráfico 34 - O currículo da ETI/ “Currículo especial”.....	126
Gráfico 35 - Conceito de Educação Holística.....	127
Gráfico 36 - O currículo de uma ETI e a formação integral do aluno.....	127
Gráfico 37 - Conceito de hibridismo e currículo de uma ETI.	128
Gráfico 38 - Colegiados da ETI em sua relação com a escola-comunidade.	129
Gráfico 39 - Colegiados da ETI em sua relação com a escola-comunidade.	130
Gráfico 40 - A ETI e tipos de contato, convergência/relacionamento/parcerias com a comunidade.....	131
Gráfico 41 - A ETI e ações compartilhadas com a comunidade/ entorno	132
Gráfico 42 - A ETI e a instalação de projeto pedagógico e/ ou disciplina da grade curricular.	132
Gráfico 43 - Idade do pesquisado	133
Gráfico 44 - Estado de Nascimento	134
Gráfico 45 - Nível de escolaridade	134
Gráfico 46 - Participação no colegiado	136
Gráfico 47 - Colegiado que pertence	136
Gráfico 48 - Temas discutidos nas reuniões colegiadas	137
Gráfico 49 - Temas “mais” discutidos nas reuniões colegiadas	138
Gráfico 50 - Participação em reunião por necessidade/ convocação da comunidade	139
Gráfico 51 - Participação de discussão sobre a parte diversificada do currículo da ETI?.....	140
Gráfico 52 - Desenvolvimento de ações em conjunto com a comunidade.....	140
Gráfico 53 - A escola, equipe gestora, ouve/ atende a comunidade	141
Gráfico 54 - Disciplina implementada a pedido da comunidade.....	142
Gráfico 55 - Colegiados como elos da relação escola-comunidade. (Dimensão escola-comunidade)	142
Gráfico 56 - Escola mantém harmonia com a comunidade.....	143
Gráfico 57 - Modelos de formação e o atendimento à necessidade do professor.....	147

Gráfico 58 - A ETI e tipos de contato, convergência/relacionamento/parcerias com a comunidade.....	148
---	------------

SUMÁRIO

RESUMO.....	15
RESUMEN	17
1 MARCO INTRODUTÓRIO	19
1.1 Introdução.....	19
1.2 Tema	24
1.2.1 Planejamento e Delimitação do Problema.....	24
1.2.2 Descrição do Problema.....	27
1.3 Perguntas	28
1.3.1 Pergunta Geral.....	28
1.3.2 Perguntas Específicas	28
1.4 Objetivos	28
1.4.1 Objetivo Geral	28
1.4.2 Objetivos Específicos	28
1.5 Justificativa.....	29
1.5.1 Contribuição Teórica	32
1.5.2 Contribuição Metodológica.....	32
1.5.3 Contribuição Prática	33
1.6 Limites e Alcances.....	33
1.6.1 Delimitação Epistemológica.....	33
1.6.2 Delimitação Geográfica.....	33
1.6.3 Delimitação Institucional	34
1.6.4 Delimitação Temporal	34
1.6.5 Sujeitos Participantes	34
1.6.6 Viabilidade.....	34
2 MARCO TEÓRICO.....	35
2.1 Definições dos Termos Chaves da Pesquisa.....	36
2.1.1 Currículo Híbrido	36
2.1.2 Mudança Sociocultural.....	38
2.1.3 Aporte Teórico-metodológico	41

2.1.4	Escola de Tempo Integral	43
2.1.5	Formação Docente e Continuada	45
2.2	Histórico e Antecedentes Legais da Escola de Tempo Integral no Brasil e no Piauí .	46
2.2.1	Antecedentes Legais da Escola de Tempo Integral No Brasil.....	50
2.2.2	Histórico e Antecedentes Legais da Escola de Tempo Integral No Piauí.....	52
2.2.3	Aportes Teóricos sobre o ensino em Tempo Integral	62
2.3	Discutindo currículo e suas Vertentes	65
2.3.1	Currículo e Integralidade.....	74
2.3.2	Currículo e Hibridismo.....	76
2.3.3	Aportes teóricos sobre Prática Pedagógica na Escola de Tempo Integral.....	77
2.3.3.1	Dimensões	77
2.3.3.2	Preparação do Currículo de Tempo Integral.....	78
2.3.3.3	Implementação do Currículo de Tempo Integral (Aporte teórico-metodológico).....	80
2.3.3.4	Representação Colegiada e Mudança Sociocultural	82
2.3.3.5	Formação Docente Continuada em Tempo Integral.....	83
2.3.3.6	Relação Escola-Comunidade.....	85
2.3.3.7	Quadro de Operacionalização das Variáveis	86
3	MARCO METODOLÓGICO	87
3.1	Características Metodológicas Gerais	87
3.1.1	Tipo ou foco da investigação.....	87
3.1.2	Nível de profundidade	88
3.1.3	Definição do desenho da pesquisa.....	91
3.2	População, Amostra e Amostragem.....	91
3.3	Técnicas, Instrumentos E Procedimentos.....	92
3.3.1	Técnicas: Entrevista	92
3.3.2	Instrumentos	93
3.3.3	Procedimentos	93
3.3.4	Análise, interpretação e generalização	94
3.3.4.1	Análise de dados.....	94
3.3.4.2	Interpretação	94
3.3.4.3	Generalização	94
3.4	Linha de Investigação, População e Mostra.....	96
3.5	Técnicas e instrumentais de coleta de dados	96

4	RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS.....	98
4.1	Notas Introdutórias	98
4.2	Análise dos dados levantados pelo questionário a, Semiestruturado e Policotômico, aplicado com os Docentes das Escolas de Tempo Integral	99
4.3	Implementação do modelo de Tempo Integral: planejamento, currículo, disciplinas, conteúdo diversificado	104
4.4	Realidade e interfaces entre a escola de tempo integral e a comunidade escolar	111
4.6	Análises dos dados levantados pelo questionário C aplicado com membros dos colegiados escolares	133
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INCONCLUSO EA REALIDADE DESVENDADA	144
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICES	166
	APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO A	166
	APÊNDICE B: FORMULÁRIO B.....	175
	APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO C	182
	ANEXOS	188
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO	188
	ANEXO B - DECLARAÇÃO.....	189
	ANEXO C- QUESTIONÁRIO A.....	190
	ANEXO D - FORMULÁRIO B- PARA DOCENTES.....	195
	ANEXO E - QUESTIONÁRIO C	198
	ANEXO F – FOTOS DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	201

RESUMO

Este trabalho de pesquisa descreve a “Escola de tempo integral: participação docente e colegiada no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral, na rede pública estadual de ensino, na cidade de Teresina, Piauí, no ano de 2016”. Para tanto, partimos do histórico e antecedentes legais, em seguida apresentamos uma reflexão teórico-metodológica, com revisão e levantamento bibliográfico dos principais teóricos sobre currículo e escola de tempo integral. Com o desenvolvimento do estudo, de abordagem quantitativa, com tratamento descritivo, identificamos as respostas dadas pelos docentes e membros dos colegiados escolares sobre currículo, prática pedagógica escolar, verificamos as contribuições da formação continuada para o entendimento sobre currículo de tempo integral, descrevemos a rede de significados e instâncias de poder em relação às possibilidades de um currículo proposto pela comunidade escolar, bem como, verificamos a representação colegiada e os canais de diálogo existentes entre a escola e a comunidade para fins de efetivação dos processos de mudanças socioculturais. Com os procedimentos de pesquisa quantitativa e análise dos resultados, identificamos que os docentes da fase de implantação das escolas de tempo integral (construção em 2009), tiveram uma formação mais consistente sobre o currículo em tempo integral. Nessa fase atual de implementação, não houve para os docentes inseridos, nas escolas transformadas em Tempo Integral, uma formação que atendesse suas necessidades específicas de formação e por isso, não compreendem e não reconhecem as possibilidades de hibridismo, binarismos e de interconexões entre a prática pedagógica e a mudança sociocultural da comunidade. Foi possível descrever que a participação dos docentes e representantes das instâncias colegiadas (conselhos escolares), mesmo já cientes do seu papel, ainda não têm grandes contextos de atuação nos processos decisórios e deliberativos em relação a parte diversificada do currículo, matriz de conteúdo ou discussões dos grandes temas curriculares atuais. À formação continuada no “Chão da escola” têm abordado temas como avaliação, metodologias específicas de ensino, temas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), porém, não contempla estudos específicos para a compreensão do currículo na perspectiva do ensino de tempo integral. A pesquisa mostrou que os membros dos colegiados escolares percebem que a função dos conselhos não deve ser somente regulatória e disciplinar. Contudo, os conselheiros ainda não atuam como atores sociais capazes de propor na escola uma aliança entre a escola e a comunidade, que pode funcionar como um elemento agregador para uma educação cidadã, alternativa, viável,

emancipatória para todos os alunos individualmente e para os cidadãos, coletivamente, na sociedade.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral. Currículo de Tempo Integral. Comunidade e Mudança Sociocultural. Formação Docente Continuada.

RESUMEN

Este trabajo de investigación describe la "Escuela de tiempo integral: participación docente y colegiada en el proceso de construcción e implementación del currículo de tiempo completo, en la red pública estatal de enseñanza, en la ciudad de Teresina, Piauí, en el año 2016". Para ello, partimos del histórico y antecedentes legales, la continuación presentamos una reflexión teórico-metodológica, con revisión y levantamiento bibliográfico de los principales teóricos sobre currículo y escuela de tiempo integral. Con el desarrollo del estudio, de abordaje cuantitativo, con tratamiento descriptivo, identificamos las respuestas dadas por los docentes y miembros de los colegios escolares sobre currículo, práctica pedagógica escolar, verificamos las contribuciones de la formación continuada para el entendimiento sobre currículo de tiempo completo, describimos la red de significados e instancias de poder en relación a las posibilidades de un currículo propuesto por la comunidad escolar, así como, verificamos la representación colegiada y los canales de diálogo existentes entre la escuela y la comunidad para fines de efectivación de los procesos de cambios socioculturales. Con los procedimientos de investigación cuantitativa y análisis de los resultados, identificamos que los docentes de la fase de implantación de las escuelas de tiempo completo (construcción en 2009), tuvieron una formación más consistente sobre el currículo a tiempo completo. En esta fase actual de implementación, no hubo para los docentes insertados, en las escuelas transformadas en Tiempo Integral, una formación que atendiera sus necesidades específicas de formación y por eso, no comprenden y no reconocen las posibilidades de hibridismo, binarismos y de interconexiones entre la práctica pedagógica y el cambio sociocultural de la comunidad. Es posible describir que la participación de los docentes y representantes de las instancias colegiadas (consejos escolares), incluso ya conscientes de su papel, aún no tienen grandes contextos de actuación en los procesos decisorios y deliberativos en relación a la parte diversificada del currículo, matriz de contenido o discusiones de los grandes temas curriculares actuales. A la formación continuada en el "Piso de la escuela" han abordado temas como evaluación, metodologías específicas de enseñanza, temas de la Base Nacional Curricular Común (BNCC), pero no contempla estudios específicos para la comprensión del currículo en la perspectiva de la enseñanza de tiempo completo. La investigación mostró que los miembros de los colegios escolares perciben que la función de los consejos no debe ser sólo regulatoria y disciplinar. Sin embargo, los consejeros todavía no actúan como actores sociales capaces de proponer en la escuela una alianza entre la escuela y la comunidad, que

puede funcionar como un elemento agregador para una educación ciudadana, alternativa, viable, emancipatoria para todos los alumnos individualmente y para los ciudadanos , colectivamente, en la sociedad.

Palabras clave: Escuela de Tiempo Completo. Currículum de Tiempo Integral. Comunidad y Cambio Sociocultural. Formación Docente Continuada.

1 MARCO INTRODUTÓRIO

1.1 Introdução

O pensamento contemporâneo sobre educação integral tem sua base epistemológica, filosófica e conceitual baseada nas teorias de John Dewey, no pragmatismo, e na compreensão de que o homem se forma e se desenvolve na ação, no fazer-se e não por um movimento exógeno de aprendizagem formal.

Esta base conceitual consolida-se entre os anos 20 e 30, onde se propõe uma educação integral como renovação da instituição escola. O objetivo primordial deste raciocínio seria aumentar o alcance da educação propiciada pela escola para áreas mais amplas da cultura, da socialização, da preparação para o trabalho e para exercício da cidadania. Nesta conjunção de ideais temos a contribuição do educador e político Anísio Teixeira.

Como tema de interesse, sempre aparece como relevante nos estudos de teóricos brasileiros desde a década de 20. No mundo, no livro, "Manifesto da Educação Nova: transformemos a escola", de Adolphe Ferrière, o autor já demonstra os alicerces dessa visão assentada em quatro princípios: educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica. Esses princípios procuravam garantir uma educação que atendesse à necessidade da criança.

Nesse aspecto, entende-se que a jornada ampliada em tempo integral nas escolas pressupõe uma política pública, a criação de múltiplos espaços e oportunidades de uma aprendizagem qualitativa, oportunidade de reformulação curricular, que oportuniza a inserção de novos temas curriculares na pauta de discussões, ampliando as oportunidades para que todos os alunos tenham acesso a novos saberes e experiências de aprendizagem, no sentido do atendimento às suas necessidades individuais e, que, coletivamente atenda às demandas de uma sociedade do conhecimento.

A jornada ampliada nas instituições educativas, inserida no sistema de uma educação integral significa uma atividade na escola, com ênfase em suas tarefas sociais e culturais. De acordo com esta finalidade uma escola de tempo integral é um espaço de instrução, orientação artística, desenvolvimento das ciências, dotada de acesso a outros bens sociais como assistência médica, odontológica e alimentar.

Nessa visão, a escola de tempo integral tem como proposta ambiciosa, além do exercício de práticas diárias de boa convivência e, principalmente, local ideal para formar e informar futuros cidadãos, a tarefa de prestar assistência social aos alunos provenientes de regiões com baixos indicadores socioeconômicos. Os estudos sobre o tema deixam claro que existem concepções de ensino ligadas ao ensino em tempo integral, dentre elas a chamada pelos pesquisadores como “melhorista”, ênfase na qualidade da educação representada pelos altos índices de vulnerabilidade social das regiões onde são instaladas às escolas de tempo integral e a própria nota do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). (NASCIMENTO, 2012, p. 75-88).

Como política educacional inovadora, a implementação das escolas de tempo integral propõe uma nova forma de atendimento, pois com a ampliação da jornada escolar pretende-se a ampliação das oportunidades para o desenvolvimento pleno dos alunos. Essa intenção está atrelada a uma proposta curricular dentro de uma vertente holística, que vê o sujeito na sua relação intrínseca com o todo, com a natureza e a sociedade, sendo parte integrante, a soma do corpo, mente e alma.

Nessa visão a formação integral abrange, além da parte formal e da parte diversificada, metodologias propositivas que vão de encontro às necessidades sociais, interacionais, emocionais, bem como as necessidades ligadas a comunidade, a cidadania plena. Ou seja, necessidades informacionais, de comunicabilidade do indivíduo e da comunidade onde o mesmo está inserido.

A ênfase no aspecto comunitário é relevante, pois às escolas de tempo integral deve cumprir prioritariamente sua função social, uma verdadeira missão social, pois na sua base ideológica pode contribuir para diminuir as mazelas sociais, bem como as situações de vulnerabilidade social da maioria dos alunos das escolas públicas. Então, nesse bojo comporta a oferta de um ensino de qualidade, que garanta o acesso e a permanência dos discentes na escola, melhorando as oportunidades de aprendizagem como uma via de empoderamento social.

Para a realização dessa tarefa educativa um dos suportes é a metodologia de trabalho, onde o aluno é sujeito, o vetor de sua aprendizagem, onde o mesmo constrói seu projeto de vida através da pedagogia de projetos e de atividades de caráter interdisciplinar, desenvolvidos em base colaborativa.

A modalidade de ensino em tempo integral foi instituída após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O Governo do Estado do Piauí planejou os Centros de Educação de Tempo Integral visando à implementação de um modelo educacional que ampliasse o tempo escolar e as oportunidades de aprendizagem dos alunos, de acordo com as metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a expansão da jornada ampliada em tempo integral em 50% das escolas até 2024. A ampliação da jornada é que fundamenta a ideia da escola de tempo integral.

Como uma nova forma de organização da escola surge a escola de tempo integral com ampliação do tempo escolar, visando uma educação pública de qualidade social aliada a uma gestão democrática, tendo em vista o desenvolvimento de uma proposta curricular integrada, conforme os princípios da igualdade, da integralidade, liberdade e nos ideais de solidariedade humana, num trabalho educativo atrelado à responsabilidade social e construção de uma cidadania plena.

A escola com ampliação da jornada escolar precisa cumprir bem a sua função de ensinar em plena época de mudanças sociais aceleradas no que denominamos a “sociedade do conhecimento”. Neste aspecto temos as grandes demandas sociais geradas para o espaço-escola, o espaço residencial e o espaço social e, por outro lado a sociedade civil. Sendo assim, a sociedade atual se apresenta como um espaço de múltiplas oportunidades de aprendizagem. Esta realidade gera enormes demandas, mecanismos de assimilação e adaptação no trabalho, bem como tensões e necessidades para os professores.

Dentro dessa perspectiva educacional o Brasil desenvolveu várias experiências válidas dentro de um modelo que garantisse ensino de qualidade sob a bandeira do progresso e da melhoria das oportunidades de aprendizagem às crianças e jovens oriundas de famílias das classes trabalhadoras.

Abordamos através de uma pesquisa quantitativa, um estudo descritivo sobre “Escola de Tempo Integral: Participação Docente e Colegiada no Processo de Construção e Implementação do Currículo de Tempo Integral, na rede pública estadual de ensino, na cidade de Teresina, Piauí, em 2017.

Essa pesquisa em educação teve como objetivo geral descrever a participação docente e colegiado no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral, em Teresina, Estado do Piauí, em 2016, levantando os dados da experiência concreta acerca desse

currículo para uma escola de tempo integral, em relação à essa modalidade de ensino. A finalidade foi entender os avanços, limites e a realidade concreta dessa proposição, na sua fase de construção (preparação) e implementação (execução) experimentada pelos professores, e instâncias colegiadas.

Especificamente nesse estudo verificamos as interfaces e implicações entre o currículo formal e o currículo que é proposto na escola de tempo integral, identificando as respostas dadas pelos docentes sobre currículo, prática pedagógica escolar, verificando as contribuições da formação continuada para o entendimento sobre currículo de tempo integral, descrevendo a rede de significados e instâncias de poder em relação às possibilidades de um currículo proposto pela comunidade escolar, representada pelos colegiados, bem como, verificando a representação colegiada, e os canais de diálogo existentes entre a escola e a comunidade para fins de efetivação dos processos de mudanças socioculturais.

Com a finalidade de compreender o fenômeno estudado realizamos um modelo de pesquisa quantitativa, com 30% das escolas de tempo integral localizadas na cidade de Teresina, Capital do Estado do Piauí. O estudo em questão foi desenvolvido com o uso da aplicação de questionário, com questões semiestruturadas e um formulário com questões fechadas, aplicado no segmento de docentes, (face to face); e outro questionário com a comunidade de pais e representantes dos colegiados escolares.

Foi feito a composição da amostra de 40% de professores (54) selecionados, e cinquenta e quatro (54) pesquisados de pais e membros dos colegiados escolares (a mesma quantidade de docentes e de membros do colegiado). A escolha dos pesquisados foi aleatória estratificada, onde, em cada estrato foi apresentado o instrumental, explicada a finalidade da pesquisa, e após aceitação foi feita a assinatura do “Termo de Consentimento” como participante da amostra, das cinco escolas, selecionadas para o estudo. A pesquisa foi desenvolvida em um estudo transversal, transeccional, por amostragem estratificada, selecionada em cinco (05) escolas de tempo integral (ETI): duas Escolas de Ensino Fundamental (CETI) e duas (02) Escolas de Ensino Médio (CEMTI) e uma de ensino médio integrado e ensino profissional (CEMPTI).

A pesquisa tem sua pertinência na atualidade pela própria estrutura social que impõe adequações ao modelo educacional, que repercutem com suas práticas e serviços ainda assentados numa estrutura que necessita de mudanças. Hoje, as discussões em torno da

ampliação das oportunidades de ensino extensiva às todas as classes sociais e a própria necessidade da sociedade globalizada, exigem a melhoria do capital educacional da população.

Este estudo tornou evidente que a introdução de uma escola de tempo integral (ETI) pressupõe uma alternativa política atrelada a uma ideia de sociedade em formação e da informação, onde se deve pensar em formas mais dinâmicas de oportunizar conhecimentos. Sendo assim, a educação integral numa escola de tempo integral é um estudo que pode nos proporcionar um “desvendamento” real sobre como ocorre à participação docente e colegiada no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral, em 2016. Como proposição nos inquietou com os diversos questionamentos como: Qual é a forma de organização pedagógica de uma ETI dentro de uma realidade social multifacetada e em transformação. Como é esta escola de educação integral com ampliação do tempo escolar? O sistema a institucionaliza como uma instituição que observa as práticas culturais da comunidade onde a mesma está inserida?

Na sua efetividade a Escola de tempo Integral (ETI) visa a uma educação pública de qualidade social aliada a uma gestão democrática? Ou seja, ainda permanece no imaginário coletivo a visão melhorista na educação de tempo integral? Tendo em vista o desenvolvimento de uma proposta curricular integrada, conforme os princípios da igualdade, da integralidade, liberdade e nos ideais de solidariedade humana, como é feito o trabalho educativo atrelado à responsabilidade social para construção de uma cidadania plena? Foram estes os questionamentos que perpassaram essa pesquisa educacional.

Portanto, se fez necessário dar voz aos docentes e aos membros das instâncias colegiadas que fazem parte de uma escola de tempo integral para que compreendamos sua dinâmica de funcionamento pedagógico. Os dados da experiência concreta possibilitaram a coleta de informações enriquecedoras, que referendam a informação de como ocorreu à preparação e a implementação do modelo curricular de tempo integral no estado do Piauí e revelaram possibilidades e limites da prática pedagógica, esclareceram e apontaram alternativas viáveis na busca de caminhos refletidos para uma melhoria qualitativa, real da aprendizagem e do ensino ofertado nas escolas de tempo integral da Rede Pública de Ensino, do Estado do Piauí.

Foi neste contexto significativo que realizamos esse estudo, por compreendermos a importância de desvendarmos a realidade enfrentada e compreendida pelos docentes de uma rede pública, bem como informações sobre a representação e o nível de atuação colegiada, a fim de contribuirmos na reflexão desse modelo escolar como uma das alternativas ou possibilidades para a inserção social dos alunos oriundos das famílias das classes trabalhadoras, mas, sobretudo, como espaço de excelência de novas práticas culturais que atrelem conteúdos historicizados às experiências, vivências e anseios da comunidade local oriundos das demandas sociais e econômicas provenientes da era da globalização, com seus ditames e regras oriundas ainda fruto da visão ideológica do estado-nação.

1.2 Tema

Escola de Tempo Integral: Participação docente e colegiada no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral, na rede pública estadual de ensino, na cidade de Teresina, Estado do Piauí, em 2016.

1.2.1 Planejamento e Delimitação do Problema

O interesse por esse tema de pesquisa foi pensado durante minha gestão como Coordenadora das Escolas de Tempo Integral do Estado do Piauí, nos anos de 2014/ 2015, quando pude observar as disparidades em relação à qualidade dos serviços educacionais prestados aos alunos nas escolas de TI, a inconsistência teórica dos professores sobre práticas pedagógicas inovadoras e currículo numa perspectiva de uma escola de tempo integral.

Com o acesso aos dados sobre essa modalidade de ensino e exercendo o trabalho de gestão foi delimitado e planejado o estudo sobre currículo e hibridismo por entender que não se pode implementar uma política educacional para escola de tempo integral sem entender as interfaces entre a execução curricular e as múltiplas dimensões do currículo envolvidas na prática pedagógica, entre elas a sócio cultural e comunitária.

O enfoque das dimensões cultural, social e política nas suas inter-relações com o currículo pressupõem uma linha de força e de conquista dos espaços de poder dentro da escola. Essas dimensões exercem influência e são, ao mesmo tempo, influenciadas pelos pressupostos do currículo “oficial” da/ na escola. Nessa questão crucial para a vivência de um currículo significativo e inovador ressaltamos a importância das instâncias comunitárias existentes dentro da escola (comunidade escolar e entorno), como o grêmios, conselhos

escolares e de classe, que podem exercer e representar instâncias de poder, bem como, ressaltar como estão ocorrendo às relações entre a escola e a comunidade, representada nesses colegiados escolares.

Outro aspecto observado foi o vazio teórico, a inconcretude, uma inconsistência entre o que propõe em relação aos princípios de uma educação em tempo integral e a realidade experimentada nestas escolas. O foco do planejamento da pesquisa foi centrado na participação docente e colegiada no processo de construção e implementação do currículo na escola de tempo integral. Para o desenvolvimento desse estudo optamos pela pesquisa em cinco escolas de tempo integral, localizadas na cidade de Teresina, Capital do Estado do Piauí.

Este projeto de investigação foi realizado com professores, e representantes das instâncias colegiadas (representantes do Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmio, Conselho de Pais e outros), de cinco (05) escolas de tempo integral, localizadas na zona urbana, norte-centro, e norte, sul e leste do município de Teresina, Piauí, que são integrantes das 16 escolas que fazem parte da Rede Pública Estadual, na cidade de Teresina. Os alvos da pesquisa foram respectivamente:

- a) O CETI Pequena Rubim, que se localiza na Avenida Prefeito Freitas Neto, s/ n, no bairro Mocambinho (região extrema-norte de Teresina). O CETI Pequena Rubim possui quinze (15) turmas de ensino fundamental em tempo integral, atendendo o total de 474 alunos, com um corpo docente formado por 21 professores para o turno único e uma (01) coordenadora pedagógica.
- b) O CETI Zacarias de Góes (Liceu Piauiense) localiza-se no centro da cidade de Teresina, Praça Landri Sales, nº1125, e atende 818 alunos totalizando vinte e três (23) turmas (18 de tempo integral e 05 de ensino técnico-profissional, três de informática e duas de administração) com o corpo docente formado por 33 professores titulares, um (01) diretor e uma (01) coordenação pedagógica.
- c) O CETI Freitas Neto, que se localiza na Rua Capitão Wanderley, s/n, bairro Piçarreira (zona leste da cidade de Teresina). Esta escola de tempo integral possui vinte e sete (27) turmas, de ensino fundamental e médio, atendendo 750 alunos, contando com 46 professores, para o funcionamento em turno único, com uma equipe gestora formada de um (01) diretor e uma (01) coordenação pedagógica.
- d) O CEMTI João Henrique de Almeida Sousa, que localiza-se no Conjunto Morada Nova, Q- 03, s/n, bairro Morada Nova (zona sul de Teresina). Esta escola possui doze

(12) turmas, atendendo 342 alunos, em tempo integral, contando com dezenove (19) professores para o turno único, com uma equipe gestora formado por dois (02) diretores e uma (01) coordenação pedagógica.

- e) O CEMTI Helvídio Nunes, que está localizado na Rua Magalhães Filho, nº 2020 (zona norte de Teresina), Bairro Marquês de Paranaguá, atende 228 alunos, com o corpo docente formado por 18 professores, para o turno único, com turmas de ensino médio, equipe gestora formada por um (01) diretor e uma (01) coordenadora pedagógica.

Estas instituições de ensino localizam-se na capital do estado do Piauí, na cidade de Teresina. Os dados da Fundação CEPRO resgatam a história da criação da cidade de Teresina, que foi planejada através de um projeto de criação inovador, elaborado por José Antônio Saraiva o Conselheiro Saraiva, Teresina tornou-se capital da província por sua localização mais, bem como pela navegabilidade dos rios Poti e Parnaíba.

O nome da cidade foi uma homenagem à imperatriz Teresa Cristina Maria de Bourbon, que teria sido a mediadora junto ao imperador Dom Pedro II para que fosse elevado à categoria de vila e distrito com a denominação de Teresina, pelo Decreto de 06 de julho de 1832, desmembrado das antigas vilas de Campo Maior e Valença. A sede na atual vila de Poti foi instalada em 21 de novembro de 1833.

Pela Lei Provincial n.º 140, de 29 de novembro de 1842, transfere a sede da povoação de vila de Poti Para Vila Nova de Poti. Elevado à categoria de capital e cidade com a denominação de Teresina, pela Lei Provincial n.º 315, de 20 de julho de 1852. Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisões territoriais datadas de 31 de dezembro de 1936 e 31 de dezembro de 1937.

No quadro fixado para vigorar no período de 1944-1948, o município é constituído do distrito sede, em divisão territorial datada de 01 de julho de 1960, assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007.

Dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística informam que, atualmente Teresina é a capital e o município mais populoso do estado brasileiro do Piauí. Encontra-se no Centro-Norte Piauiense a 366 km do litoral, sendo, por tanto, a única capital da Região Nordeste que não se localiza as margens do Oceano Atlântico. É a 19ª maior cidade

do Brasil, com 822.363 habitantes, sendo a 15ª maior capital de estado no Brasil. Está integrada com o município maranhense de Timon e, juntos, aglomeram 972.998 habitantes, e toda a Região Metropolitana da Grande Teresina aglomera cerca de 1.150.000 habitantes. A única barreira natural que separa Teresina de Timon é o Rio Parnaíba, um dos maiores do Nordeste e o maior rio genuinamente nordestino, isto é, nasce e deságua em território nordestino.

Teresina é a segunda capital com melhor qualidade de vida do Norte-Nordeste segundo a FIRJAN, e segundo o IPEA é a terceira capital mais segura do Brasil (perdendo apenas para Natal/RN e Palmas/TO). Teresina tem o 2º pior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) entre as capitais do Nordeste. Teresina também é a terceira cidade onde mais acontecem sequências de descargas elétricas no mundo. Por esta razão, a região recebe a curiosa denominação de "Chapada do Corisco". Seu lema é a frase "Omnia in Charitate", que significa, em português, "Tudo pela caridade". A cidade é a terra natal de Torquato Neto, poeta do Tropicalismo, e de Carlos Castelo Branco, colunista político do Jornal do Brasil.

Em relação ao setor educacional a rede pública estadual de ensino atende 46.850 no ensino fundamental e 116.868 alunos no ensino médio. As escolas de tempo integral no Estado são 44. Atualmente a modalidade atende 2.612 estudantes, matriculados em Escolas de Tempo Integral, na cidade de Teresina, Capital do estado do Piauí.

1.2.2 Descrição do Problema

A preparação e a implantação por parte da rede Estadual de Educação de Teresina, Estado do Piauí dos Centros Estaduais de Tempo Integral (CETI), tem enfrentado algumas dificuldades tendo em vista à disponibilidade e a rotatividade dos professores, assim como a inconsistência da formação continuada, nas formações e informações fragmentadas sobre o que são currículo e hibridismo, numa perspectiva de escola em tempo integral, problemas teórico-práticos, problemas de infraestrutura, bem como a fragilidade persistente das formas de atuação colegiada, e do segmento comunidade em algumas escolas.

A formação do profissional docente enfrenta algumas controvérsias porque a graduação não oferece suporte pedagógico e metodológico suficientes para uma prática pedagógica eficaz neste regime diferenciado, quando o exercício profissional exige competências e conhecimentos teóricos consistentes sobre formas multiculturais de inserções curriculares, em especial o hibridismo no currículo, estudos avançados que consubstanciam o

trabalho numa escola de tempo integral (ETI), em um cenário de escola centrado na coletividade.

Sendo assim a pesquisa acadêmica sobre as formas de inserção curricular, formas produtivas de trabalho pedagógico na pós-modernidade, diversidade metodológica no trabalho educativo, são estudos formativos que, especialmente, o docente da escola pública atual carece.

1.3 Perguntas

1.3.1 Pergunta Geral

Como foi a participação docente e colegiada no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral, na rede pública estadual de ensino, em Teresina/ Piauí, em 2016?

1.3.2 Perguntas Específicas

- Como foi desenvolvida a fase preparativa para a construção do Currículo de tempo Integral?
- Como foi implementado o Currículo de Tempo Integral?
- Qual a atuação dos representantes dos órgãos colegiados da escola?
- Como foi a atuação da formação docente para a execução do Programa de Tempo Integral?
- Qual o tipo de relacionamento da escola com a comunidade?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Descrever a participação docente e colegiado no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral, na rede pública estadual de ensino, em Teresina/PI, em 2016.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Verificar como foi desenvolvida a fase de preparação para a construção do currículo de tempo integral.
- Verificar a implementação do currículo de tempo integral.

- Descrever a atuação da representação dos órgãos colegiados da escola de tempo integral.
- Identificar a atuação da formação para a efetivação do currículo na escola de tempo integral.
- Descrever o tipo de relacionamento entre a escola e a comunidade.

1.5 Justificativa

O estudo em questão procurou descrever como ocorre a participação docente e colegiada no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral, na rede pública estadual de ensino, na cidade de Teresina, Piauí, levantando informações de como os docentes e instâncias colegiadas participam e atuam na realidade dessa modalidade de ensino, com ênfase acerca do currículo proposto, na formação docente continuada e seus desdobramentos na prática pedagógica dentro das escolas de tempo Integral (ETI), em uma realidade específica de ensino público.

O objetivo foi entender a preparação, a implementação do currículo de tempo integral, descrevendo a realidade concreta dessa participação, numa proposição vivenciada pelos professores e colegiados. Com esses dados da experiência concreta esperamos que possamos nos referendar na busca de caminhos refletidos para uma melhoria qualitativa real do ensino ofertado nas escolas de tempo integral (ETI), da rede pública estadual de ensino.

A pesquisa teve sua pertinência na atualidade pela nova estrutura social do Terceiro Milênio que impõe adequações ao modelo educacional, que repercutem com suas práticas e serviços ainda assentados numa estrutura que necessita de mudanças. Referenciando esse pensamento sobre mudança, citamos Nóvoa (1993) que discute sobre os dois cenários possíveis para o trabalho educacional nas instituições escolares da atualidade, que veem a ser: escola centrada na coletividade e escola centrada na aprendizagem.

As discussões em torno da ampliação das oportunidades de ensino extensiva às todas as classes sociais e a própria necessidade da sociedade, exigem a melhoria do capital educacional da população. Esse capital educacional pode ser conseguido desde que a escola realize seu trabalho, que a tarefa educativa seja possível, adequado e de acordo com a função social da escola, que é ensinar. Gonçalves (2006, apud DEWEY, 2002; HABERMAS, 2002, p.44-49) discute sobre a implantação de escolas de tempo integral- pontua sobre a concepção de educação integral dentro de uma perspectiva de que o horário expandido represente uma

ampliação de oportunidades, que promovam situações de aprendizagem significativas e emancipatórias.

Por isso, abrem-se novas frentes sob a bandeira da educação integral, da visão holística, ressuscitando a ideia, discutida desde a década de 20, na época dos “Pioneiros da Educação Nova”, em torno da proposta de criar escolas que revolucionem os sistemas de ensino sob a bandeira do desenvolvimento das comunidades, a serviço da formação integral e do protagonismo do adolescente e do jovem, dotados e cientes de seus direitos. Aliada a essa modalidade de ensino (em tempo integral), fruto de uma sociedade em transformação, temos a diversificação da oferta e da modalidade de escola. Ou seja, hoje temos a escola de tempo parcial ou a escola de tempo integral.

Com esta retrospectiva torna-se evidente que a ideia de uma escola de tempo integral (ETI) não é nova, atravessa séculos e perpassa estudos teóricos por todo o mundo. Porém a sua efetivação pressupõe uma alternativa política atrelada a um modelo de sociedade em formação e da informação, onde se deve pensar em formas mais dinâmicas de oportunizar conhecimentos.

Sendo assim, a escola de tempo integral surge como um dos caminhos para oportunizar os alunos oriundos das classes emergentes, assumindo uma prática educativa emancipatória pode desenvolver-se até chegar ao ápice de uma educação integral. Assim, na busca dessa compreensão, esse estudo pode nos proporcionar uma visão real sobre como é a atuação, a participação docente e colegiada, importante para a efetivação da ideia e da prática de uma Escola de Tempo Integral (ETI) inserida numa realidade social multifacetada e em transformação.

Como é esta escola de educação integral com ampliação do tempo escolar? Como se efetiva o currículo e suas possíveis hibridizações numa escola de tempo integral? O sistema preparou à docência para a preparação e implementação do currículo de tempo integral? Como ocorreram e ocorrem a participação das instâncias colegiadas na ETI? A formação docente continuada tem contribuído na construção dessa participação para a execução do currículo de tempo integral? Como a escola de tempo integral tem desenvolvido sua prática pedagógica tendo em vista o desenvolvimento de uma proposta curricular integrada, social, multicultural e híbrida? Como é feito o trabalho dos colegiados escolares na em suas conexões com o segmento comunitário na escola? O trabalho pedagógico favorece aos processos de mudança sociocultural na escola?

São estes os questionamentos que perpassam e nos inquietam. Por isso, o foco do nosso objeto de estudo é a participação docente e colegiada no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral, na rede pública estadual de ensino, Em Teresina/ Piauí, em 2016. Contudo, os questionamentos acima abordam inúmeras variáveis, que não se esgota no tema curricular, que é pertinente porque entender o currículo é também, compreender todas essas interlocuções que dizem respeito ao trabalho pedagógico.

Portanto, se faz necessário dar voz aos docentes e aos representantes da comunidade escolar, que fazem parte de uma escola de tempo integral para que compreendamos sua dinâmica de funcionamento, o fazer pedagógico e seus desdobramentos no contexto cultural e social.

Neste espaço educativo, como a escola com ampliação da jornada escolar cumpre a sua função de ensinar, em plena época de mudanças sociais aceleradas, no que denominamos a “sociedade do conhecimento”? São indagações fruto de mais de vinte e sete anos de prática de docência em Redes Públicas de Ensino.

Neste aspecto temos as grandes demandas sociais geradas para o espaço-escola, o espaço residencial e o espaço social e, por outro lado a sociedade civil. Sendo assim, a sociedade atual se apresenta como um espaço de múltiplas oportunidades de aprendizagem. Esta realidade gera enormes tensões e necessidades para os professores.

Neste enfoque, uma escola com este modelo educativo pode se fortalecer através de um pacto pedagógico com todas as instâncias da comunidade, com todos os segmentos que fazem parte da mesma e de seu entorno, bem como firmando parcerias com todos os espaços intersetoriais e educativos convivendo com os diversos atores inseridos na sociedade civil.

E neste contexto significativo que se realizou esse estudo, por compreendermos a importância de revelarmos a realidade da preparação e implementação do currículo de tempo integral, a participação docente nesse processo em um Programa de Tempo Integral Estadual, de uma rede pública. Esperamos que possamos contribuir na reflexão sobre esse modelo escolar como uma das alternativas para a inserção social dos alunos oriundos das famílias das classes trabalhadoras, mas, sobretudo, como espaço de excelência de novas práticas socioculturais, (advindas do processo de globalização nessa pós-modernidade) que atrelem conteúdos historicizados às experiências, vivências e anseios da comunidade interconectada,

que se manifesta a favor de movimentos e novas molduras para o currículo educacional rumo aos conteúdos e formas mais inclusivas culturalmente.

1.5.1 Contribuição Teórica

Esta investigação contribuiu para esclarecer como está à inserção curricular e às práticas pedagógicas na escola de tempo integral tendo em vista as etapas de preparação e implementação do currículo específico para essa modalidade de ensino, sem perder de vista as reais possibilidades de mudanças socioculturais da comunidade escolar. Para isso se referendou em outras dimensões como os aportes teóricos específicos sobre currículo de tempo integral (com suas interseções e conexões com formas curriculares híbridas e influências externas oriundas da lógica de mercado da globalização), formação docente continuada, comunidade e escola de tempo integral procurando aprofundar conhecimentos, ampliando as formas de compreensão a participação docente e colegiada na realidade da escola atual, de tempo integral que trabalha de acordo com princípios como: a territorialidade, a integralidade, a transversalidade, a gestão democrática e outros componentes que se imbricam no cenário escolar, como a questão da formação continuada.

Para o desenvolvimento da pesquisa lançou mão dos aportes teóricos da filosofia, da sociologia, da sociologia da educação, da pedagogia, da didática, do currículo e tópicos especiais em currículo para formatar um constructo atualizado sobre os rumos da educação e em especial, da escola de tempo integral nesse cenário pós-moderno, caótico. Numa ótica global onde se discute o papel da educação através de uma vertente crítica sobre seu papel melhoramento, sobre o que é “a tal qualidade na educação” e os “ideais e finalidades educativas” ainda sobre a influência do contexto do estado-nação, e em especial o estado brasileiro.

1.5.2 Contribuição Metodológica

O percurso metodológico contribuiu para dotar os docentes de informações teóricas sobre currículo nesses cenários multiculturais, globais, emergentes, entendendo as zonas de contato entre o currículo “oficial”, enquanto disciplina, e os processos de hibridização, que podem contribuir para que os temas curriculares se transformem em disciplina, numa perspectiva de mudança sociocultural.

Através da análise dos resultados dessa pesquisa ampliar as conexões entre as mais diversas posições, dentro de uma visão pós-crítica, ampliando as zonas de contato, as

possibilidades de debate e discussão, que podem propiciar experiências e a socialização de saberes, numa perspectiva de escola de tempo integral, fomentando o uso desses conhecimentos na prática pedagógica, para a diversificação da metodologia, do saber-fazer, dos saberes e dizeres da atividade docente nas escolas de tempo integral.

1.5.3 Contribuição Prática

O estudo sobre “Escola de Tempo Integral: Participação Docente e Colegiada no Processo de Construção e Implementação do Currículo de Tempo Integral, na rede pública estadual de ensino, na cidade de Teresina/ Piauí, em 2016 contribuirá na prática dos professores, ampliando suas formas e seus modelos de intervenção pedagógica na sala de aula, dando alternativas de conhecimento sobre modelos teóricos interessantes críticos e pós-críticos sobre a teoria de currículo, na sua relação intrínseca com o conhecimento e poder, pós-modernidade e globalização, cultura e poder, essenciais para subsidiar as discussões e possíveis intervenções nos modelos e nos processos de estudo em formação continuada sobre os modos de agir e pensar o currículo, bem como melhorando às formas de inter-relações entre a escola de tempo integral e a comunidade escolar e de seu entorno, numa perspectiva de hibridização, de trocas culturais e cognitivas entre professores e alunos, entre o currículo oficial e o real vivido, entre o nulo e o oculto.

1.6 Limites e Alcances

1.6.1 Delimitação Epistemológica

O estudo se apoiou na contribuição epistemológica da didática, da pedagogia, da sociologia, da sociologia da educação, da filosofia, da história, bem como as contribuições das disciplinas específicas de currículo, tendências pedagógicas contemporâneas e inovação curricular.

1.6.2 Delimitação Geográfica

A pesquisa foi realizada na cidade de Teresina, Estado do Piauí, que está localizada no nordeste do Brasil, região do meio norte do Brasil, zona dos cocais, que se estende pelos estados do Piauí e Maranhão.

1.6.3 Delimitação Institucional

A pesquisa de campo foi feita em cinco(05) escolas de tempo integral, da rede pública estadual; sendo uma (02) com o ensino fundamental, duas (02) de ensino médio e uma (01) de ensino médio e ensino profissional.

1.6.4 Delimitação Temporal

A pesquisa foi desenvolvida do segundo semestre de 2016 ao primeiro semestre de 2017, nas escolas de tempo integral selecionadas.

1.6.5 Sujeitos Participantes

Foram participantes da pesquisa 40% de docentes, e cinquenta e quatro (54) representantes da comunidade de pais e dos órgãos colegiados das referidas escolas.

1.6.6 Viabilidade

Os recursos humanos envolvidos na pesquisa foram à pesquisadora e um técnico em digitação e formatação de dados.

Além disso, a pesquisadora usou recursos tecnológicos como o computador, tablete, gravador, câmera fotográfica para registros das fases e do andamento do cronograma da pesquisa.

2 MARCO TEÓRICO

Neste capítulo abordamos a definição dos termos e antecedentes da pesquisa, o histórico e antecedentes legais da escola de tempo integral no Brasil e no Piauí, a base teórica sobre currículo e escola de tempo integral (aportes teóricos sobre currículo e integralidade, aportes teóricos sobre currículo e hibridismo, aportes teóricos sobre prática pedagógica e escola de tempo integral), as dimensões abordadas na pesquisa (preparação do currículo de tempo integral, a implementação do currículo de tempo integral, representação colegiada e mudança sociocultural formação docente continuada e relação escola-comunidade).

Destaca-se nesse preâmbulo o marco teórico e histórico, os antecedentes legais da escola de tempo integral no Brasil, como um modelo pedagógico estudado desde a década de 20, implementado em vários países, mas um modelo dentro de uma linha progressista, com inúmeras discussões (desde a década de 20) e várias tentativas, em épocas passadas de se firmar dentro do Sistema Educacional Brasileiro, mas, por isso mesmo, sofrendo continuamente retrocessos e boicotes, a nível governamental e político.

Outra ênfase são as discussões propostas nesse estudo sobre currículo de tempo integral e hibridismo, com interlocuções que nos remeteu aos conceitos multiculturais e suas conexões com a realidade pós-moderna e os processos de globalização, em relação aos multivariados cenários educativos, onde todos os segmentos que fazem a escola tem seu poder de intervenção e podem qualificar a reflexão sobre currículo escolar, no que diz respeito à sua importância para o empoderamento comunitário, com suas ambivalências e quadro real de necessidades frente ao novo papel para a escola nessa economia global, bem como mudanças no que seria a “tal qualidade” dos serviços prestados nessa instituição pública.

A abordagem da legislação favorece o entendimento sobre a historicidade, a evolução do pensamento sobre escola de tempo integral (ETI), de modo a compreendermos a realidade atual dessa modalidade em relação aos níveis de ensino fundamental e médio, especificamente na cidade de Teresina, na rede pública estadual de ensino.

O estudo em foco nos permitiu entendermos a dinâmica do trabalho com o currículo numa perspectiva de escola de tempo integral (ETI), oportunizando com esse trabalho várias leituras da realidade educativa no Estado, entendendo a aprendizagem e o papel do professor,

bem como a importância de uma formação continuada para que esse processo se efetive, com qualidade e bons resultados na aprendizagem dos alunos.

2.1 Definições dos Termos Chaves da Pesquisa

2.1.1 Currículo Híbrido

As discussões sobre hibridismo e currículo nos remetem as interlocuções sobre cultura, conhecimento e poder, pós-modernidade e globalização, bem como as práticas multiculturais. O currículo híbrido é aquele que busca possibilidades para uma construção de políticas e práticas voltadas para a mudança social, no espaço multifacetado e representativo do todo social, que é a escola.

De acordo com Lopes (2005) o hibridismo no currículo está atrelado ao conceito de recontextualização (movimento que modifica as dimensões regulatórias, instrucionais e pedagógicas, por exemplo), a desterritorialização, o descolecionamento (discussões do campo cultural e ideológico) numa diversidade de cenários (econômicos, políticos, ideológicos, sociais, estéticos) nesse mundo transcultural e midiático. Ou seja, o currículo híbrido parte da análise e experimentos educativos oriundos das zonas de contato entre o currículo formal, o currículo real-vivido, o oculto e mesmo o nulo, fruto das vivências, necessidades, atitudes e experimentos dos atores sociais que fazem a comunidade escolar.

Nesse aspecto, esse modelo curricular tem uma vertente política porque essas zonas de contato, as formas de intervenção incluem jogos de poder, diversificação de cenários, quadro de necessidades individuais e coletivas, pautas de negociação entre a escola e representações legítimas da comunidade, que clama por formas legítimas de participação social.

Corroborando com essa vertente de discussão do currículo nas suas multidimensionalidades Campos (2010) ressalta seu papel quando afirma que:

[...] se o currículo desempenha um papel importante nas propostas de reforma educacional, por outro lado continua sendo um objeto de disputa entre projetos políticos e ideológicos de origem bem diversa. É uma arena para onde convergem orientações de diversas naturezas, que se chocam o se somam de forma complexa, de maneira que configuram processos difíceis de serem decifrados pelos profissionais “de chão de fábrica”, ou seja, pelos professores, alunos, e demais atores localizados na unidade escolar, os mesmos supostamente responsáveis pela concretização dessas propostas. (CAMPOS, 2010, p. 05).

Essa participação pressupõe tomada de posição de todos que fazem a escola, oportunidade de convergir ideias, necessidades advindas da realidade escolar e de seu entorno. É notório que a participação da comunidade tem um forte componente cultural

porque essas zonas de contato abrem espaço para outras formas de intervenção nos processos educativos da escola, formas essas que podem levar à mudança em termo social. Discutindo sobre o tema Canclini (1998), enfatiza a vida urbana em seu movimento social rumo à mudança, muitas vezes na contramão das formas regulatórias de controle social e da visão compartimentada do sistema social. Diz o autor:

No entanto, a vida urbana transgride a cada momento essa ordem. No movimento de uma cidade, os interesses mercantis se cruzam com os históricos, os estéticos e os comunicacionais. As lutas semânticas por neutralizar, perturbar a mensagem dos outros para mudar seu significado, e subordinar os demais a sua própria lógica, são postas em cena dos conflitos entre as forças sociais: entre o mercado, a história, o Estado, a publicidade, e a luta popular por sobreviver. (CANCLINI, 1998, p. 270).

Especificamente sobre a educação, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola proporciona além da mudança do real sentido, do significado, das práticas pedagógicas no contexto escolar, proporciona uma abertura para uma série de outras vivências. Nesse sentido, a escola funciona como lócus social, numa abordagem educativa de acordo com Nóvoa (2009) centrada na coletividade, com o trabalho pedagógico atrelado a função social de assistência, mas, sobretudo, num microcosmo cultural e comunitário. Santos (2010) enfatiza o papel do professor na escola, numa abordagem prática, reflexiva, crítica e pontua que:

[...]. Para aqueles, que estou denominando de educadores críticos, a ampliação da jornada escolar também significa maior possibilidade de criação de espaços para estudos, proporcionando aprofundamento dos conhecimentos escolares e contribuindo para a superação das dificuldades de aprendizagem. Porém, mais que isso, essa ampliação se constitui, em um tempo que irá permitir a vivência de outras experiências culturais para a criança e para o jovem”. (SANTOS, 2010, p. 844).

Ainda sobre o tema curricular e o tempo integral, ao discutir o currículo híbrido e a prática pedagógica não podemos deixar de observar o contexto para a realização das atividades, as formas de organização do currículo e do conhecimento. De acordo com Young (2007), o que importa é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é um ”conhecimento poderoso”. Ou melhor, se o conhecimento disponibilizado pela escola permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem:

As escolas devem perguntar: 'Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno de sua

experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p.1297).

Em relação à efetivação do currículo numa escola de tempo integral os professores juntamente com a equipe gestora tem que avançar da experimentação para estabelecer processos de mudança a partir do currículo que legitimem práticas que atendam às necessidades das comunidades, a partir dos aportes culturais vivenciados na escola. Sendo assim o currículo nessa perspectiva passa a compor um “viés”, outra via de trabalho, numa perspectiva de mudança cultural e social.

Corroborando com essa visão, Santos (2016) ressalta esse momento na escola quando explicita que:

No contexto da prática, a política está sujeita à interpretação e recriação, pois ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na proposta política oficial. “Como proposta, ao chegar às escolas, essa política é ressignificada, recontextualizada por hibridismo, pelos profissionais da educação que ali atuam”. (SANTOS, 2016, p. 261-283).

Esse processo pressupõe mudanças e intervenções que no ambiente escolar podem gerar novas formas de atuação no trabalho com o currículo escolar. Essa atuação docente diz respeito às formas de compreensão docente, formas de agir e de pensar, de como se dá a práxis pedagógica, de como aproveitar os espaços de discussão para se recontextualizar o currículo escolar.

2.1.2 Mudança Sociocultural

A sociedade brasileira está inserida no contexto mundial como uma “sociedade de contrastes”. No Brasil mesmo com uma sociedade “em vias de desenvolvimento”, convive e desfila com indicadores socioeconômicos, como o PIB (produto interno bruto), IDH (índice de desenvolvimento humano) aviltante, semelhante à de muitas províncias africanas e, principalmente, com uma crise política e institucional que expôs a fragilidade de nossa instância democrática, bem como de nosso modelo jurídico.

Especificamente essa crise é também paradigmática e traz consequências para todos os setores da sociedade, gerando crise nas instituições, trazendo consequências específicas na prática pedagógica, no fazer pedagógico. Ocorre que essa crise também é transformadora e pode gerar efeitos positivos por ruptura com velhos modelos ou fórmulas ultrapassadas. Sobre

essa necessidade paradigmática Floréz (1994) afirma a urgência desse movimento de ruptura que abre espaços e novas formas de trânsito do conhecimento, entre o local e o global:

O isolamento do paradigma determinista de controle, inaugurado desde Newton e abrir-se o espaço ao novo paradigma relativista, que não molda e nem modela, não controla e sim que abre possibilidades, variedade de caminhos e sentidos sem isolamento nem fronteiras. (FLOREZ, 1994, p. 56).

Ocorre que no setor educacional brasileiro, o estado de crise do modelo educacional vem se agravando há décadas e chegou o seu apogeu nos anos 2000. A título de exemplo, convivemos com 35 milhões de analfabetos funcionais (18% da população do país). Essa realidade não é discrepante da realidade mundial. De acordo com Hobsbawm (1995) a sociedade atual vive a “era dos extremos”, onde no mundo capitalista – o ideal de homem muito autônomo, porém pouco solidário, enquanto, os países socialistas cultivaram um homem compulsoriamente solidário e muito pouco autônomo. Essa realidade abre um novo “olhar”, um novo horizonte antropológico para a educação. Qual é o papel da educação dentro dessa realidade multifacetada, multifuncional, da era informacional, globalizada e pós-moderna?

A Educação tem uma função social que é o ensino e a aprendizagem. No mundo pós-moderno quer formar o homem autônomo e solidário, numa aproximação entre os ideais de liberdade do ocidente e os ideais de solidariedade que inspiraram o mundo socialista.

Nesse contexto educativo a mudança pressupõe tomada de decisão rumos a novas formas de agir e de atuar frente à crise da instituição escolar. Discutindo a relação entre crise de paradigmas e a educação, Garcia (1996), menciona a História de “Alice no país das maravilhas”. Nessa história o personagem Alice, não sabendo o caminho a percorrer, encontra-se com o gato Cheshire, que fala à menina que o caminho está relacionado ao lugar aonde se quer chegar. E o autor conclui parafraseando a fala do personagem afirmando que:

Isto não significa que, contrariamente a Alice, tenhamos que saber o caminho, mesmo, porque não existe caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e desconhecidos. Contudo é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. (GARCIA, 1996, p. 62).

Nesse sentido falar de mudança cultural é entender essa complexidade, esses caminhos e situações plurais. E mudança sociocultural é aquela situação ou processo que propicia modificação na relação escola-comunidade pelo engajamento dos atores sociais (alunos e a comunidade), na construção das possibilidades de intercâmbio educacional, cultural, bem

como de circulação dos saberes oriundos desses cenários locais e globais que se imbricam através das tecnologias de informação e de comunicação, e, que, no cenário educacional se interconectam, transformando as práticas curriculares da escola a favor da construção dos saberes em circulação dos conhecimentos.

A ênfase na mudança sociocultural diz respeito ao entendimento das redes de conexões e de circulação de conhecimentos que existe entre o local e o global. Significa ter um novo olhar sobre a comunidade escolar e de seu entorno. Sobre o assunto Gadotti (2006) destaca que:

A educação integral em tempo integral pode contribuir também com o desenvolvimento local já que ela busca descobrir e reconhecer todas as potencialidades das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas. Para iniciar um processo de implementação do tempo integral nas atividades complementares, que podem ser colocadas à disposição dos alunos no turno inverso, podem compensar, em grande parte, as lacunas que o meio social não lhes permite alcançar. A escola continua sendo o grande e quase sempre o único instrumento de transformação e de ascensão social de que dispõem milhões de brasileiros na difícil e complexa luta pela conquista de uma vida mais digna em nosso país. (GADOTTI, 2006, p.36)

Corroborando com essa ideia de ampliação, de novos espaços de aprendizagem, de ressignificação dos tempos e espaços escolares, Moll (2009, p. 18) ressalta que “trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global”.

O pensamento dos teóricos enfatiza o conceito de integralidade, pois o contexto escolar do tempo integral precisa estabelecer conexões com a sociedade, e com a comunidade e seu entorno para que haja trocas culturais, em prol de um modelo de educação para cidadania. Discorrendo sobre o tema Padilha (2009) revive o sonho de Paulo Freire quando reafirma:

[...]à escola é necessário, antes de mais nada, mapear o potencial educativo da comunidade e integrá-lo à sala de aula, combinando urbanismo e educação, por meio de uma verdadeira “pedagogia do lugar”, uma pedagogia da cidade, da cidade educadora e do “município que educa”. (PADILHA, 2009, p.40-41).

O pensamento de Padilha (ibidem, 2009) vai de encontro às múltiplas dimensões, interconexões e redes de significados que podem ser estabelecidas através do ensino em tempo integral. A questão do ensino volta-se para as peculiaridades locais constitui um viés político-econômico importante, isso porque além das necessidades pessoais do aluno que a

escola pode suprir, existem também as necessidades coletivas da comunidade. Gadotti (2006) contribui com essa ideia quando defende que:

A educação integral em tempo integral pode contribuir também com o desenvolvimento local já que ela busca descobrir e reconhecer todas as potencialidades das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas. Para iniciar um processo de implementação do tempo integral nas escolas, as atividades complementares, que podem ser colocadas à disposição dos alunos no turno inverso, podem compensar, em grande parte, as lacunas que o meio social não lhes permite alcançar. A escola continua sendo o grande e quase sempre o único instrumento de transformação e de ascensão social de que dispõem milhões de brasileiros na difícil e complexa luta pela conquista de uma vida mais digna em nosso país. (GADOTTI, 2006, p.39-40).

Nesse aspecto se torna cada vez mais evidente que existe uma ligação intrínseca entre cultura e política, cultura e poder, conhecimento e poder, pós-modernidade e globalização, mercado e consumo, que deve ser legitimar através de práticas de inserção social de todos os segmentos que fazem a escola e de seu entorno.

Transpondo essa realidade para o lócus social da instituição escolar enfatizamos a existência de instâncias colegiadas (conselhos escolares) que podem funcionar como zonas de contato (por sua representação das forças internas e ‘externas à própria escola) que pode favorecer as trocas de experiências, de vivências, abrindo canais de negociação entre a escola e a comunidade, no que diz respeito às suas necessidades educativas e de informação.

2.1.3 Aporte Teórico-metodológico

Pelo nível de importância nessa pesquisa, os aportes teórico-metodológicos são aqueles conjuntos de conhecimentos e saberes que consubstanciam o trabalho docente numa escola, referendando, contextualizando os saberes historicizados, bem como, os conhecimentos fruto das experiências individuais de todos que fazem parte dos segmentos escolares e comunidade escolar. Sendo assim, na fase de construção (preparação) e de implementação do currículo de tempo integral se revestiu de suma importância para dá suporte ao trabalho do professor, referendando sua prática pedagógica com o conhecimento sobre diversificação de metodologias, técnicas procedimentais para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Entendemos que com o alicerce teórico aumenta o nível de entendimento, de atenção e de participação dos segmentos que fazem a escola (em especial professores, pais e comunidade) sobre os paradigmas que sustentam os modelos pedagógicos que permeiam o

trabalho educativo em todo o processo de escolarização. Outra questão essencial é a segurança quanto à prática pedagógica, o exercício da profissão docente.

O processo de escolarização com vistas ao modelo de educação integral tem início na década de 1920, com a ocorrência de muitas influências. Da Costa Coêlho (2009) discorre que:

No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.(DA COSTA COÊLHO, 2009, p.06).

No decorrer do tempo às propostas estavam atreladas a um modelo desenvolvimentista (as decisões governamentais e econômicas), numa vertente assistencialista, e de resguardo de crianças e jovens das condições adversas vividas.

Os aportes teóricos-metodológicos se apoiavam até a década de 50, nas teorias progressistas da educação, no escolanovismo de Teixeira, de Lourenço Filho e bebiam na fonte do estruturalismo, que representa as raízes fundantes da ideia de educação e escola de tempo integral na modernidade.

Especificamente no Brasil, a ideia de educação integral, vai sofrer uma das suas maiores influências na década de 60 a 70, com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, com seu constructo ligado a educação popular, de uma educação para o povo, de acordo com realidade, levando as pessoas a construir conhecimento a partir de sua realidade, baseada na contextualização. Ou seja, aproximações sucessivas entre o conhecimento formal e as práticas e experiências educativas do educando.

Com o decorrer do tempo, a experiência do tempo e da educação integral sobreviveu em duas abordagens: a assistencialista e a autoritária. No decorrer da década de 80, volta o projeto com os CIEP's- Centros Integrados de Educação Pública, tendo à frente a vontade política de Leonel Brizola e a espírito empreendedor de Darcy Ribeiro.

Nesse período, o projeto de escola na modalidade integral começa a receber as influências da modernidade, da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que levam os idealizadores a desenvolver um trabalho educativo tendo por base uma pedagogia emancipatória, que pressupõe o acesso aos conteúdos historicizados para os filhos da classe trabalhadora.

A passagem da década de 90 para o ano 2000 representa o apogeu de uma série de tendências e de modelos teóricos que irão incidir no modelo teórico já assente. Ou seja, modelos de linha desenvolvimentista, assistencialista, não mais têm lugar nesse mundo que passa por mudanças tecnológicas vertiginosas. Agora é a sociedade da informação, da geração “digitalis”, das redes sociais, das trocas midiáticas e culturais, dos multiculturalismos e da reinvenção do novo a partir das redes de conexões estabelecidas nos espaços sociais.

A tendência hoje se apoia nas teorias críticas, pós-críticas, apoiadas historicamente e sociologicamente nas vertentes marxistas que pregam o fim da abordagem individualista, de forte ranço liberal, de acordo com os preceitos capitalistas, que forjaram o ideal de homem, no período desenvolvimentista, nas décadas de 1970 e 1980, até o limiar dos anos 90.

Nesse processo histórico, como fica os modelos teóricos e metodológicos em relação a escola de tempo integral? Atualmente essa modalidade de ensino sente os efeitos do multiculturalismo que permeia as relações na sociedade. Como locus social, a escola, responsável pela escolarização, passa por mudanças necessárias à nova realidade mundo. O surgimento dos híbridos culturais, o fenômeno das tecnologias da informação e de comunicação acelera esse processo de mudança para interconectar a escola a rede de conhecimentos e saberes circulantes. E essa conexão ocorre sob a égide da vertente cultural que transforma a cultura política em cultura pedagógica.

2.1.4 Escola de Tempo Integral

A visão da década de 20 no Brasil, da saga educacional, em pleno século XX, dos pioneiros da Escola Nova, tem seu ideário refletido na experiência da “escola de tempo integral” da “Escola-Parque” e dos “Centros Integrados de Educação Pública” (CIEP), de Darcy Ribeiro. Esta proposta visava aliar atividades intelectuais com atividades práticas (artes aplicadas, industriais e plásticas, teatro, música e dança, além de atividades físicas, como jogos, recreação, ginástica).

Contudo, o pensamento sobre educação integral é matéria de reflexão desde a antiguidade (a partir da concepção de Aristóteles sobre educação), que entendia que este modelo “desabrochava todas as potencialidades humanas”. Nestes tempos contemporâneos citamos os educadores europeus como os suíços Edouard Claparède, o biólogo e filósofo Jean Piaget, e o francês Célestin Freinet, que defendiam, em seus tratados educacionais, a necessidade de uma educação integral ao longo da vida.

Tendo como fundamentação estes fundamentos teóricos, a escola de tempo integral está em processo de consolidação na atualidade, tendo por base uma proposta pedagógica essencial ao processo de aprendizagem aliado a uma concepção emancipatória de educação, que assegure o acesso à escola, mas, especialmente, a permanência do aluno com o objetivo de romper com ideia de somente um “projeto especial” de tempo integral para algumas escolas.

Na fase atual essa modalidade escolar atende em jornada ampliada de efetivo trabalho escolar, utilizando todos os espaços escolares, entorno e outros espaços Inter setoriais para a efetivação de uma formação integral e integradora, através de um currículo multicultural, com ênfase na parte diversificada, para fins de uma formação holística, do futuro cidadão, comprometido com a realidade-mundo. A constituição desses espaços pressupõe uma nova linha metodológica que amplia às oportunidade de trocas de experiências culturais e educativas numa abordagem intertranscultural. Da Costa Coêlho (2004) explica que:

Hoje, no entanto, as perspectivas de compreensão da educação em tempo integral como inerentes à natureza da instituição escolar e de seu espaço vêm sendo questionadas. A partir da década de 90, e ao longo deste início de século 21, presenciamos experiências diferenciadas, como, por exemplo, as que propõem atividades fora do espaço escolar, que constituem parcerias variadas no sentido da oferta de atividades complementares aos alunos, que trabalham com metodologias diferentes e com a presença de outros agentes educativos, entre outras possibilidades. (DA COSTA COÊLHO, 2004, p. 92).

Essa ênfase nos remete a uma compreensão do homem como ser integral e multidimensional, que recebe influências do meio onde vive e produz influências no meio social. Na tentativa de dá uma explicação para esse contexto Guará (2006) expõe a ideia de que:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. A educação como proponente do processo de humanização que se expressa por meio de mudanças, assume papel central na escola, na convivência do homem em suas relações e estabelece matéria para a construção da vida pessoal e social. (GUARÁ, 2006, p. 16).

Entendemos que a jornada ampliada é uma primeira etapa de um processo que deve ser instalado nas escolas, com vistas à integração curricular. Nessa visão não podemos perder de vista os aspectos multiculturais e sociais, a experiência dos alunos e a vivência comunitária. A reflexão sobre o currículo nessa perspectiva tem que partir da compreensão docente acerca de uma prática dialógica com os alunos, bem como com as instâncias

colegiadas da escola, para que sejam respeitadas as vozes da comunidade, com seus anseios e necessidades.

Sobre essa questão, o novo perfil econômico e de trabalho na contemporaneidade pressupõe, também, perfis colaborativos, formação holística, o desenvolvimento de múltiplas habilidades e a diversificação de saberes.

De acordo com essa vertente temos a necessidade de suporte teórico, d acesso aos conhecimentos atualizados e de acordo com a exigência de mercado quanto das necessidades atuais do aluno, com formas que propiciem o empoderamento, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, como sujeito pertencente a uma comunidade. A sociedade prega a celeridade, as formas mais inteligentes de comunicação entre as pessoas e o aporte de saberes.

Essa é a lógica de mercado, de um sistema econômico globalizante que gera ansiedade e medo nas instâncias educativas, em especial nos alunos que além de suas necessidades individuais tem aquelas relativas ao perfil de profissionalidade exigido para o mercado atual pós-moderno, Nesse sentido, ouvir as necessidades do alunado, com suas projeções de futuro nos parece um caminho salutar para que o docente contribua, de fato, para o empoderamento social do estudante.

2.1.5 Formação Docente e Continuada

Um dos campos do conhecimento da área educacional que diz respeito ao desenvolvimento dos aportes teórico-metodológicos para fins de alcance dos objetivos e finalidades da educação, para o aumento das habilidades e da competência técnica do professor rumo à sua profissionalização docente.

A formação, tanto a inicial como a continuada representa uma das vertentes mais importantes para a democratização do conhecimento e a efetivação dos saberes que levem à mudança na política e no poder institucionalizado, oficial, existente na escola.

Outro aspecto muito importante é o aumento da qualificação docente para melhorar o perfil profissional. Todavia, o entendimento sobre a importância da profissionalização docente tem relação com o novo modelo econômico que exige mão de obra mais qualificada, mas, porém, necessita de uma decisão individual, um interesse pessoal do docente.

Nesse contexto específico da escola de tempo integral, com suas especificidades práticas e de inserções curriculares, não podemos deixar de perceber que a formação continuada se reveste de um papel fundamenta: promover para os docentes conhecimentos sobre as dimensões do tempo integral.

Corroborando com esse tema, Gadotti (2006, p 33) explica que o tempo integral tem “uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno) e uma dimensão qualitativa (formação integral do ser humano) ”.

Por essas características a formação não pode prescindir de uma dimensão social e de aporte comunitário. Além de formar o professor, um dos atores sociais da instituição escolar, a formação tem que dar conta de que o modelo de tempo integral exige profundas mudanças paradigmáticas e de valores. Em Gadotti (2006) temos uma explicação sobre essas especificidades dessa modalidade de ensino. O autor ressalta que:

A implantação do tempo integral na escola exige preparo técnico-político e formação, tanto de pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola. Exige profundas mudanças de mentalidades educacionais, do ethos da escola e de todos os atores envolvidos. (GADOTTI, 2006, p. 36).

Nesse sentido, o processo de formação continuada deve partir das necessidades locais, das necessidades reais do professor como gestor de sua sala de aula. Esse entendimento diz respeito às formas deliberativas, às decisões que todo docente deve tomar no exercício de sua prática pedagógica. Como exemplo de exercício quanto as formas deliberativas de atuação temos às representações colegiadas nas escolas.

Sendo assim, a formação deve oportunizar novos conhecimentos, ampliação de saberes e de metodologias de trabalho, mas sem perder de vista a realidade de cada um. Na realidade atual das escolas existe um entendimento de que os processos de formação continuada devem ocorrer “in locum”, na escola, enfrentando situações reais e significativas, e, por isso, colocando em prática estudos e a socialização de saberes pedagógicos, comuns nos estudos coletivos de professores.

2.2 Histórico e Antecedentes Legais da Escola de Tempo Integral no Brasil e no Piauí

De acordo com uma retrospectiva histórica, a escola em tempo integral tem como pressuposto inicial as teorias pragmáticas de John Dewey, voltadas para o desenvolvimento do homem na ação, no aprender fazendo. A partir desse paradigma a escola de tempo integral

consolida-se sua base de conhecimento epistemológico e filosófico entre as décadas de 1920 a 1930. O objetivo era consolidar uma proposta de renovação da instituição escolar, focada no interesse de ampliar o raio de ação da escola para espaços mais amplos da cultura, melhorando os processos de socialização, mas, sempre sem perder de vista o pragmatismo do trabalho educativo ligado ao capitalismo emergente que necessitava do trabalho da escola pública voltado para a preparação de uma mão de obra mais qualificada para o mundo do trabalho. Nesse lócus a ideologia recorrente era o preparo do alunado, futuro trabalhador, para o exercício da cidadania.

Historicamente a ideia de educação integral vem desde Aristóteles, que entendia que desse modo de ensinar se “desabrochava todas as potencialidades humanas”. Na contemporaneidade citamos os educadores europeus como o francês Freinet, os suíços Edouard Claparède, o biólogo e filósofo Jean Piaget, que defendiam em seus tratados educacionais, a necessidade de uma educação integral para toda a vida.

No Brasil a escola de tempo integral se torna tema relevante e de interesse nos estudos de teóricos brasileiros desde a década de 20. Historicamente o tema de educação integral, no mundo é contemplado no livro, ”Manifesto da Educação Nova: transformemos a escola”, de Adolphe Ferrière, onde o autor já discorre sobre os alicerces dessa visão apoiada nos princípios: da educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica. Esses princípios procuravam garantir uma educação que atendesse à necessidade da criança.

Esse ideário entra em concordância com a visão dos pioneiros da Escola Nova. Há um resgate sobre “escola de tempo integral”, como a experiência da “Escola-Parque” e dos “Centros Integrados de Educação Pública”, os CIEP’s, idealizados por Darcy Ribeiro, cuja proposta visava integrar atividades cognitivas, intelectuais com atividades práticas (artes aplicadas, industriais e plásticas, teatro, música e dança, além de atividades físicas, como jogos, recreação, ginástica).

Segundo Lúcia Velloso Maurício (2006), discorrendo sobre a evolução do pensamento inicial de Anísio Teixeira, vivificado nas ideias de educação de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, na esfera federal com o retorno do ideário pedagógico, onde:

[...] a concepção pedagógica dos CIEPs O governo Fernando Collor (1990-1992) retomou o projeto, com o apoio direto de Leonel Brizola, dando-lhe um caráter mais assistencial e mudando de nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs). (...)) O governo

Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto e mudou, novamente, de nome, mas não de orientação: eles foram chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (Caics). (...). Já os Ciacs (Centros Integrados de Atendimento à Criança), atendiam, aproximadamente, o mesmo número de crianças de setecentos e cinquenta a mil. O primeiro Ciac foi inaugurado em novembro de 1991, na Vila buscava assegurar a cada criança de 1a a 4a série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade. (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

O paradigma inicial da escola em tempo integral tem sua base assentada no pragmatismo de Dewey. No seu nascedouro bebe da fonte dessa vertente atrelada às necessidades do capitalismo emergente. Atualmente a concepção mais moderna de escola de tempo integral tem uma base teórica entre os estudiosos e pesquisadores, sócio críticos, críticos e pós-críticos. Em termos de políticas públicas, a escola de tempo integral é “uma aposta” do sistema educacional brasileiro, onde está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) que até 2024, 50% de todas as escolas brasileiras serão na modalidade de ensino em tempo integral, com a previsão de atender 25% do alunado das escolas brasileiras.

Fundamentalmente a escola de tempo integral no Brasil tem grande influência no seu processo de aprendizagem da concepção emancipatória de educação, se firmando nos aportes metodológicos (“bebendo na fonte”) da pedagogia libertadora, de base anarquista, na visão popular, de “escola cidadã e a cidade educadora”, de Paulo Freire (1987), que prevê o acesso à escola, para uma construção de conhecimentos e de saberes que levem a uma formação humana e cidadã. Sendo assim, a permanência do aluno é fundamental com o objetivo de romper com ideia de somente um “projeto especial” de tempo integral para essas instituições.

A jornada ampliada em tempo integral nas escolas pressupõe uma política pública, a criação de múltiplos espaços e oportunidades de uma aprendizagem qualitativa para todos os alunos, que responda às demandas de uma sociedade do conhecimento. Mas, para funcionar dentro dessa prerrogativa, como ocorre a construção e a implementação do currículo de tempo integral? Como os professores e a comunidade, os colegiados escolares entendem, vivenciam esse currículo inserido numa realidade multifacetada e dinâmica? São muitas as indagações nesse contexto multicultural.

Neste sentido a jornada ampliada nas instituições educativas inserida no sistema de uma educação integral significa uma prática, que além de ter no seu bojo formas sistêmicas de controle social tem que dar conta, dar ênfase em suas tarefas sociais e culturais.

De acordo com esta finalidade uma escola de tempo integral é um espaço de instrução, orientação artística, desenvolvimento das ciências, dotada de funções assistenciais. Por isso, oferece assistência médica, odontológica e alimentar, além de atividades práticas e socioeducativas, de boa convivência e, visando à formação integral do alunado, com uma base crítica, solidária, cooperativa, no sentido de torná-los futuros cidadãos críticos, culturalmente ativos socialmente.

Analisando os aspectos ligados à preparação e a implementação da escola de tempo integral temos a realidade educacional brasileira, onde aparece como tema fundamental à questão curricular como crucial para entendermos a lógica dos processos educativos subjacentes à prática dos professores, a compreensão sobre os determinantes que estão assentes a essa prática e seus desdobramentos para a realidade social e cultural vivida, principalmente pelos professores e alunos.

Ao se estudar sobre currículo encontramos os mais diversos conceitos. Currículo é base, é caminho, é estratégia, é rede de significados, é projeto, é vivência, território cognitivo, é experiência, é meta, é narrativa, é projeto, é diretriz, é normatização, é sistema, mas é, sobretudo, no momento atual, escolha pessoal e inequívoca de onde podemos e queremos chegar através de práticas e conexões interculturais e multiculturais.

Entender o papel da cultura nesse cenário é essencial, pois toda prática cultural no ambiente educativo gera prática pedagógica e vice-versa. A escolha é difícil, o processo de individualização, de formas pessoais de agir pressupõe rupturas de paradigmas, de o docente ser sujeito, o negociador que busca formas de intervenção na realidade, que busca suprir as suas próprias necessidades de conhecimento e de escolhas profissionais.

Na educação não há processos de quebras de velhos modelos sem reparos ou sem o peso da dúvida. Mas, como atuar para modificar o estado das coisas na educação? Como entender a abordagem multicultural para agir localmente na escola e estender seus efeitos na sociedade? Para entendermos essa realidade partimos do estudo sobre currículo no Brasil e de suas interconexões políticas.

Partindo dos estudos avançados sobre currículo temos que no Brasil, desde a década de 90, há uma tendência a uma centralidade na abordagem cultural, porém, não significando que foi deixado de lado o interesse político em sua relação intrínseca entre conhecimento e poder, efetivada nas práticas e estudos de grandes temas curriculares.

Em texto apresentado em 1994, Moreira e Silva já ressaltavam na centralidade das discussões uma análise crítica e uma abordagem sociológica do currículo em relação à ideologia, cultura, poder e conhecimento. Nesse enfoque às discussões definem currículo como “um terreno de produção e de política cultural” (ibidem, p. 28). Outra vertente na abordagem sobre currículo mostra a aproximação entre a tendência crítica e pós-crítica (MOREIRA; MACEDO, 2002).

Essa visão ressalta a perspectiva do currículo como formador dos processos identitários novos. A ênfase enfatiza a ideia de currículo como “construção social”. Silva (1999^a) entra nessa discussão sobre cultura e currículo numa vertente mais estrutural e define currículo como prática de significação. Continuando a discussão nesse contexto Silva (ibidem, 1999a) discorre sobre conhecimento escolar (explícito) e implícito (dos contextos culturais) e ressalta que:

Ambos os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia de afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social. [...] Defende que a cultura, caracterizando-a como produção de sentido, como prática que envolve relações de poder e que produz identidades sociais”. (SILVA, 1999a, p. 135).

Corroborando com essa vertente da Nova Sociologia da Educação, Silva (1999b) e Young (1971;1973) ressaltam o papel do professor na visão reificada do currículo enfatizando visões e significados para a construção das identidades sociais que lhe são convenientes (p. 29). Nesse sentido Silva (1999b) enfatiza que os professores tem que saber de que lado estão jogando, e Young (1973, p.29) afirma que essa escolha envolve uma “decisão moral, ética e política”.

2.2.1 Antecedentes Legais da Escola de Tempo Integral No Brasil

Para além das escolhas dos educadores que envolvem decisões éticas e ideológicas, em análise, os estudos dos marcos regulamentares da Educação de Tempo Integral no Brasil apontam que a mesma tem se transformado e se ampliado procurando se estabelecer como um direito universal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/ 1996, afirma em

seus artigos 34 e 87 que a ampliação da jornada na escola será feita de maneira “progressiva”, “a critério dos sistemas de ensino”, “para o ensino fundamental”, nas “redes escolares urbanas”.

O texto gera uma grande gama de interpretações e sofreu acréscimos posteriores através da lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB/BRASIL/ MEC, 2007), que prevê aportes financeiros para a matrícula de tempo integral, que deve ocorrer de acordo com os níveis de ensino. Nesse sentido, a lei do FUNDEB foi realmente que deu respaldo para que o tempo integral fosse se transformando em uma política pública para todo o ensino básico.

Juntamente com a Lei de Diretrizes (LDB/ 96), e a lei do FUNDEB, temos ainda para formalizar a introdução do modelo de tempo integral, os dois Planos Nacionais de Educação (PNE), dos períodos 2001-2011 (BRASIL, 2001) e 2014-2024 (BRASIL, 2014), O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE, 2007), (BRASIL, 2007a), que trazem nos seus dispositivos diretrizes norteadoras para à efetivação de um modelo de Escola de Tempo Integral.

Os textos legais vão dimensionando e ampliando o entendimento sobre a Escola de Tempo Integral (ETI) e especificando de acordo com o nível de ensino. Especificamente nas Diretrizes da educação infantil, a Escola de Tempo Integral volta-se para os “mais necessitados” e os de “idade menores”, e explica a questão da exclusão social de uma forma branda quando preconiza que:

Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil como uma ação pobre para pobres. O que esse plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar. (BRASIL, PDE, 2001).

Ratificando a questão do ensino para crianças, com a aprovação pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), das Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI/ BRASIL, 1998), são fixadas regras para todos os sistemas, E se definiu os “fundamentos norteadores” que devem orientar as propostas pedagógicas voltadas para essa etapa da educação básica. São eles:

a) princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, e do respeito ao bem comum; b) princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 1998).

Sobre as escolas de tempo integral, em termos de inovação da legislação educacional temos o destaque sobre essa modalidade de ensino no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), que abre a possibilidade de construção de parcerias com entidades representativas da sociedade civil. O texto do PNE se consubstancia com a criação da Lei 12.101 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre a atuação das entidades de assistência social, beneficentes e abre espaço para a intersetorialidade com a possibilidade de organização social com variadas ofertas voltadas para atividades complementares.

Sobre o assunto há um destaque na Lei nº12. 101 (BRASIL, 2009) sobre o regime de colaboração, de parcerias e no seu artigo sete dispõe que:

Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2009a).

Essa prerrogativa legal abre um espaço para a intersetorialidade a ocorrência de parcerias que podem ajudar adiante um projeto, uma política pública de Estado, que prevê que até 2024, 50% das escolas no Brasil serão de tempo integral, com 24% de alunos matriculados nessa modalidade de ensino. Sendo assim, o governo para concretizar esse projeto necessita de uma rede de apoiadores que seriam as entidades da sociedade civil, principalmente.

2.2.2 Histórico e Antecedentes Legais da Escola de Tempo Integral No Piauí

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventureira, que marcha que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa em que se atua em que se cria em que se fala em que se ama se adivinha a escola que apaixonadamente diz sim à vida. (Paulo Freire)

A Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC/ PI), através de membros do seu gabinete, tomou conhecimento sobre o projeto de funcionamento das escolas de tempo integral no Estado de Pernambuco, no ano de 2008. Munido de informações sobre o assunto o gestor designou alguns técnicos pra conhecer a experiência educativa desta rede estadual do ensino e sobre o processo de implantação do tempo integral. A partir desta experiência teve

início o interesse em replicar a mesma experiência na rede pública estadual do Piauí. Com este objetivo foi firmado uma parceria através de um convênio de cooperação-técnica, com o “Instituto Co-Responsabilidade pela Educação” (ICE), do Estado de Pernambuco, com vigência de cinco (05) anos.

A partir dos estudos, foram feitos diagnósticos nas escolas da rede pública estadual de ensino. De posse dessas informações os consultores do estado de Pernambuco, juntamente com os técnicos da SEDUC, em parceria com os técnicos do Instituto Co-Responsabilidade (ICE) analisaram os dados desse diagnóstico escolar e, de posse dessas informações desenvolveram o Programa das Escolas de Tempo Integral para o Estado do Piauí. Em 2009, na fase inicial, foram implantados quatorze Centros Estaduais de Educação de Tempo Integral nos seguintes municípios: Teresina, Parnaíba, Campo Maior, Regeneração, Oeiras, São Raimundo Nonato e Guaribas. Foram instalados cinco Centros de Ensino Médio, três de Educação Profissional e seis de Ensino Fundamental. Com a expansão em 2010 foram implantados mais quatro Centros, em três municípios: Teresina, Uruçuí, Bom Jesus e Corrente, sendo dois de Ensino Médio e dois de Educação Profissional. No ano de 2011 foi instalado o CEB Freitas Neto (agora um CETI- Centro de Educação em Tempo Integral), em Teresina.

No processo de instalação das Escolas de Tempo Integral foram estabelecidas algumas etapas primordiais, a seguir: escolha das escolas (lista das elegíveis), reunião de sensibilização com a comunidade escolar (informes sobre seleção de alunos, horário de funcionamento, matrícula, enturmação e socialização do Decreto do Governador autorizando o funcionamento da escola em tempo integral), reuniões específicas com a equipe de profissionais dos Centros de Ensino Fundamental em Tempo Integral (CEFTI) e dos Centros de Ensino Médio em Tempo Integral (CEMTI), para ajustes de carga horária, reestruturação dos turnos, horário e cronograma de aulas e formação de turmas).

Especificamente sobre a organização escolar foram observados alguns critérios como: a estrutura física adequada (padrões mínimos), com a reforma de banheiros, cozinha e refeitório, quadras e espaços poliesportivos e outros; levantamento do quadro de docentes junto ao setor de lotação da SEDUC, recursos humanos e administrativos suficientes, entre outros. Outro ponto importante diz respeito ao corpo docente, que formado por professores do quadro efetivo da SEDUC ou que tivesse participado e sido aprovado em Processo Seletivo da Secretaria, tendo disponibilidade para lecionar em tempo integral, com graduação na

disciplina que leciona, tendo participado do processo de remoção simplificada, com perfil condizente com a proposta de jornada ampliada (participativo, responsável, comprometido, empreendedor, inovador e criativo).

O entendimento das normas regimentais e de funcionamento foi matéria dos códigos de conduta para gestores, professores e estudantes das escolas de tempo integral. Esse documento foi elaborado por técnicos do ICE de Pernambuco, num trabalho de consultoria junto à equipe técnica da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí.

De acordo com o modelo organizacional de ensino integrado e visando a celeridade do processo, todas as escolas que passaram a oferecer o tempo integral começaram a funcionar dentro das condições físicas existentes e foram, gradativamente, se adequando às exigências da Proposta Pedagógica. Sendo assim, os Centros Estaduais de Tempo Integral passaram por reformas e adaptações, tanto em relação à estrutura física, quanto em relação aos seus recursos humanos.

No início, na fase de implantação todas as escolas selecionadas tiveram reuniões de sensibilização, com a participação de toda a comunidade, pois houve muita desconfiança por parte da população diante do novo. A questão do aumento da jornada escolar gerava dúvidas nos pais e até nos próprios alunos. O foco das desconfianças era, o que o aluno faria na escola, além das aulas básicas das disciplinas? Estes questionamentos serviram com pauta de reuniões e “a posteriori” foram temas de depoimentos gratificantes, expostos pelos próprios alunos sobre o tempo integral nestas escolas.

Analisando os aspectos históricos pertinentes a instalação dos Centros Estaduais de Educação Integral, através do “Programa de Escola de Tempo integral” um longo caminho foi percorrido na busca ininterrupta e permanente por um modelo de ensino que minimizasse os problemas de aprendizagem dos alunos, bem como dotar escolas localizadas em zonas de maior vulnerabilidade social de melhor estrutura para garantir a permanência dos alunos, com mais horas de atividades de ensino. Perseguindo este ideal as Escolas de Tempo Integral continuam na busca de estratégias que favorecem a efetividade do trabalho e que funcionem como fator agregador, fomentando a melhoria significativa dos índices relativos ao desempenho discente, bem como a melhoria do processo ensino-aprendizagem na rede pública estadual de ensino do Estado do Piauí.

Em relação a esta trajetória ininterrupta o projeto continua para aumentar a quantidade de escolas de tempo integral pelo estado do Piauí. Em algumas escolas o trabalho pedagógico tem alcançado resultados positivos na rede, como: a melhoria dos índices do IDEB, o aumento significativo de aprovação dos alunos da rede no ENEM, participação efetiva em olimpíadas e certames competitivos nacionais como da OBMEP (Olimpiada Brasileira da Matemática) com melhoria qualitativa do padrão de interpessoalidade e da autoestima dos alunos, o aumento do nível de satisfação da comunidade com o funcionamento das escolas, o fortalecimento das parcerias com a comunidade, o soerguimento de uma visão positiva e respeito da sociedade para com o trabalho pedagógico das escolas estaduais, o aumento significativo da procura por matrículas nas escolas de tempo integral (com a necessidade de instalação de processo seletivo), com o respectivo aumento da eficácia e eficiência da gestão escolar pedagógica e administrativa.

Contudo a mesma situação que gera mudança gera conflito de interesses que são advindos do quadro real de necessidades da própria comunidade escolar. Realidades econômicas e socioculturais diferentes geram controvérsias, disputas internas, onde a escola é chamada a atender, atuar e a se transformar em um espaço de convergência, de empatia dialógica para fortalecer os vínculos entre todos os representantes dos segmentos representativos da instituição, em especial, os colegiados.

Tendo como foco a efetividade do trabalho e analisando todo o processo de implantação das escolas de Tempo Integral vimos a urgente necessidade de inovação nas estratégias de formação e consolidação das atividades e procedimentos de ensino. Esta dimensão é dinâmica e existem pontos que precisam ser consolidados para garantir a excelência e o alcance dos objetivos. Um dos pontos cruciais é a formação docente continuada dos professores, a participação, a atuação da representação colegiada, o fortalecimento da relação escola-comunidade, bem como questões estruturais da própria escola como a adequação e a utilização dos laboratórios das escolas para a concretude das aulas práticas.

Neste aspecto, a Secretaria de Educação (SEDUC), tem um grande desafio: dotar as escolas de uma estrutura básica de funcionamento dos laboratórios de informática educativa (LIE), laboratório de ciências, quadras poliesportivas e de outros espaços que possam melhorar a infraestrutura e a diversificação dos espaços educativos nessa modalidade de ensino.

Outro aspecto pertinente é a adequação das escolas de tempo integral, sua logística e operacionalização que são procedimentos didáticos, administrativos e, ao mesmo tempo, técnicos que pressupõe a ajuda intersetorial. Porém, o mais difícil é “vender” uma nova ideia, uma nova postura didática, um surgimento de uma nova cultura escolar. Ou seja, um olhar diferente de todos os sujeitos que fazem a escola e, em especial, os educadores e os alunos. O movimento contraditório na sociedade existe, mas existe a dialogicidade que quebra as barreiras da resistência.

Tudo isso remete a um ideal dialógico, rumo a uma escola que precisa refletir sobre sua prática, que almeja por mudanças, que ser democrática, igualitária, que, sobretudo, que oportunize que os desiguais, tenham acesso a uma educação transformadora e inserida numa perspectiva solidária e humanística. Esse ideário está no cômputo da escola de tempo integral, mas entre a finalidade do modelo institucional e a realidade existem muitas etapas a vencer para o alcance dos objetivos da rede pública estadual de ensino.

Legalmente para a execução do Programa de escola de tempo integral o Estado do Piauí implanta um conjunto de ações que propõem à eficácia e a eficiência da gestão pedagógica e administrativa das escolas, através de um trabalho educacional que proporcionasse à ampliação do universo de experiências educativas, artísticas, culturais, esportivas, pelo aumento da jornada escolar, o Governo do Estado do Piauí, através da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) instala pelo Decreto nº 13.457, de 18 de dezembro de 2008, os Centros de Educação de Tempo Integral. Entre as suas prerrogativas o artigo 2º desse decreto institui:

Objeto geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionados à melhoria da oferta e qualidade do ensino público e gratuito do Estado do Piauí, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, através do aporte de recursos de recursos técnicos, financeiros e materiais, públicos e privados, conjugados com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição Brasileira e das leis específicas. (SEDUC, DECRETO n. 13.457, de 18/12/2008).

A criação dos Centros de Educação de Tempo Integral se efetivou tendo por base um diagnóstico inicial, onde a partir de análises dos dados (no ano de 2008) da realidade educacional do ensino, ofertada nas escolas da rede pública estado, se constatou índices preocupantes, como taxa distorção idade-série estadual de 27,9% (do 1º ao 5º ano), de 39,4% (do 6º ao 9º ano), e de 50,4% no Ensino Médio, dados esses que representavam, naquele

momento, sérios entraves ao desenvolvimento de um projeto de educação pública voltado para o sucesso e para a melhoria qualitativa da aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, diante desse quadro alarmante a Secretaria de Educação do estado do Piauí, representada pelos seus técnicos resolve lançar mão de uma proposta inovadora e ousada: o Programa de Escola de Tempo integral que foi proposto como uma alternativa de transformação, de acordo com os preceitos legais, como uma alternativa de qualidade no horizonte pedagógico, rumo a uma prática de educação transformadora, que assegurasse a permanência diária do aluno, com o aumento do tempo e da jornada escolar, bem como a oferta de múltiplos espaços de aprendizagem.

A proposta de ETI com a oferta de variados espaços de aprendizagem almejou a ampliação das oportunidades de apreensão do conhecimento, bem como uma ação educativa capaz de possibilitar ao aluno ser protagonista, pois através do desenvolvimento do trabalho pedagógico em tempo integral ocorrem situações propiciadoras de uma participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas na escola, na comunidade ou na vida pessoal ou social mais ampla. Nesse sentido, a ideia principal era que os jovens protagonistas trabalhassem numa dimensão da realidade ao seu redor para melhorá-la concretamente. Era a visão do jovem como solução ao exercer cidadania em favor do bem comum.

Sendo assim as escolas de tempo integral deviam fomentar práticas pedagógicas inclusivas, de acordo com a multiplicidade dos saberes e de sua integralidade, para o alcance do objetivo maior que era a melhoria significativa da aprendizagem dos alunos, rompendo com este princípio orientador, o círculo vicioso do baixo desempenho escolar dos alunos das escolas públicas estaduais. O que se pretendia com a escola de jornada ampliada era o empoderamento do alunado, capacitando-os cognitivamente e emocionalmente para romper as mazelas sociais, levando em conta as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas para uma vida produtiva e cidadã.

De acordo com este ideal podemos inferir que este modelo escolar foi concebido como projeto especial, como política pública de Estado. Por isso, vale refletir sobre até que ponto essas novas experiências educacionais podem levar adiante o ideal holístico, com vistas ao acesso a multiplicidade de saberes, aportes teóricos pedagógicos e curricular estão necessários para o trabalho com os alunos oriundos das classes trabalhadoras. Até que ponto os modelos teóricos e metodológicos foram trabalhados na formação continuada, estudados para embasar

a instalação do Programa de Escolas de Tempo Integral, na rede pública estadual do Estado do Piauí.

A instalação dessa modalidade de ensino foi criada em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Governo do Estado do Piauí instituiu através do Decreto nº 13.457, de 18 de dezembro de 2008, os Centros de Educação de Tempo Integral visando à implementação de um modelo educacional que ampliasse o tempo escolar e as oportunidades de aprendizagem dos alunos, de acordo com as metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a expansão da jornada ampliada em tempo integral em 50% das escolas até 2024.

De acordo com as políticas públicas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96) que propõe no seu artigo 34: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e que se fundamenta a ideia da escola de tempo integral. Esta e fundamentação legal sugere uma nova forma de organização da escola.

Esse modelo em tempo integral tem uma política norteadora precursora que é o Programa Mais Educação. Criado pela Portaria Interministerial nº 17/ 2007, normatizado através do Decreto nº 7.083/ 2010, o Programa Mais Educação (PME) integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na condição de política norteadora, “estratégia” para promover a ampliação da jornada escolar e a organização curricular nas escolas públicas, com vistas à educação integral.

Vale ressaltar que em alguns estados o Programa Mais Educação (PME), não funcionou, de acordo com suas prerrogativas federais como política indutora. Isso porque o PME tinha que vir primeiro dotar a escola de infraestrutura, equipar, promover o trabalho educativo através dos macros campos formativos e no Estado do Piauí o programa ficou “junto e misturado” com o programa estadual de escolas de tempo integral. Esse modelo trouxe dificuldades de gestão escolar, bem como atrasou a adequação de outras escolas para funcionar na modalidade de tempo integral.

Uma base legal consistente para a implementação dos Centros Estaduais de Educação Integral, foi sedimentada no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 9.089/90 (instituído pela Lei 8.069 de julho de 1990), e na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205, 206 e 207, que regulamenta e programa a ideia dos considerados “sujeitos de direitos” em sua

peculiar condição de pessoas em desenvolvimento, com atenção absoluta na formulação de políticas públicas que possibilitem o exercício igualitário da cidadania. Direitos na LDEN, no seu artigo nº 34 e 87, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei Nº 11.494/07 e Resolução CNE/CEB Nº 7/10, e no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 10.172/01, que prevê entre suas metas a ampliação da jornada ou tempo escolar em 50% das escolas do Brasil, até 2024.

Especificamente na resolução nº07 do CONAE- Conselho Nacional de Educação (2010) consegue-se entender melhor a finalidade das leis que regem a educação e o Brasil. Para levar a efeito, entendimento e a finalidade um dos artigos da Resolução confirma que:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis” – (Art. 37, Resolução 7, CNE/CEB, de 14/12/2010).

De acordo com a realidade escolar vivenciada pelas escolas públicas estaduais, a instalação dos Centros Estaduais de Educação Integral no estado do Piauí propôs entre seus objetivos principais (através de uma política educacional voltada para uma aprendizagem integrada e integradora), de acordo com o Art. 3º do Decreto Nº 13.457, de 18 de dezembro de 2008:

I- Estimular o desenvolvimento de estratégias educacionais voltadas para a questão do protagonismo infanto-juvenil; II - Incentivar a formação continuada dos educadores e dos demais servidores participantes do Centro; III- Estimular e apoiar a produção didático-pedagógica dos professores a ser utilizada na prática docente dos Centros e difundida para as demais escolas; IV- Utilizar a avaliação como instrumento de melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e da gestão; V- Participar da formação da criança e do jovem autônomo, solidário e produtivo. (BRASIL, 2008).

A ampliação do conhecimento do aluno dar-se-á através de uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares, bem como da parte diversificada; a promoção de oportunidades para diminuição da defasagem idade-série e de aprendizagem, a redução dos índices de reprovação, o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, bem como o desenvolvimento cognitivo com atividades de reforço (português e matemática), artísticas, culturais, esportivas que ampliem o universo das experiências de aprendizagem dos alunos.

Dentro desta proposta o foco foi a excelência no ensino a partir de uma área ou tema do conhecimento como eixo para o desenvolvimento de outras competências. Neste aspecto a escola de tempo integral pode desenvolver um trabalho educativo através de aulas criativas, prazerosas, bem como a exploração de novos espaços existentes na escola, no seu entorno, na comunidade e no espaço municipal, dando aos alunos oportunidades de construir experiências ricas e significativas, tanto nas áreas do currículo formal e da parte diversificada.

Para a efetivação do trabalho educativo com os componentes curriculares, o currículo da escola de tempo integral contempla no trabalho pedagógico (empreendedorismo e inserção no mercado de trabalho), a arte, o esporte, o lazer, a sexualidade, o meio ambiente, a saúde, a educação e práticas de inclusão, na forma de projetos pedagógicos que aglutinam saberes e conhecimentos estabelecendo conexões com a necessidade do mercado e atendendo as necessidades dos sujeitos, que são os alunos.

Neste sentido, o que muda na jornada ampliada para o alunado? Uma das mudanças são a diversificação de práticas que levam a ampliação dos saberes, das oportunidades de desenvolvimento de competências e habilidades, bem como, novos “ares e olhares” acerca do conteúdo historicizado que passa a ser mediado a partir da realidade do aluno, fruto de uma realidade social mediata.

Outro aspecto positivo é o aumento das possibilidades das experiências de socialização de saberes e de acesso a outros conhecimentos oriundos não somente do currículo formal ou explícito (que explicita os fins e propósitos da educação nacional), mas, também do currículo oculto (que contemplam, por exemplo, da história social da comunidade, ecologia) e, até mesmo do currículo nulo (como desenvolvimento da criatividade, desenvolvimento da iniciativa pessoal).

A materialização desta proposta é o que fundamenta a proposta de escola de tempo integral. Por isso, entender as etapas de construção (preparação) e implementação do currículo de tempo integral e a prática pedagógica na escola de tempo integral se torna fundamental para o desenvolvimento de programas inovadores educacionais e na introdução de um novo modelo educativo. Dentro desse contexto, a escola de tempo integral (ETI) é constituída com a garantia da observância dos seguintes princípios:

1. Da Integralidade- busca e atenção ininterrupta da formação integral em todas as dimensões humanas, enfatizando os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, sendo estas práticas fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica;

2. Da Intersetorialidade- união e articulação das instituições governamentais e não governamentais em torno de um projeto de uma educação verdadeiramente integral como um dever de todos;
3. Da Transversalidade- ampliação do tempo de permanência do aluno na escola dentro de uma concepção interdisciplinar de conhecimento, vinculando a aprendizagem aos interesses e problemas reais dos estudantes e da comunidade, bem como os diversos conhecimentos de fora da escola;
4. Da Gestão Democrática- fortalecimento da relação escola-comunidade. Implica pensar a escola como espaço de convergência e incorporação de saberes, de trocas culturais e de afirmação de identidades sociais dos diferentes grupos presentes na sociedade;
5. Da Territorialidade- implica em desenvolver uma educação para além dos muros da escola, que agregue outros valores e novas experiências para enriquecimento curricular, advindas de espaços sociais e políticos da cidade;
6. Do Trabalho em Rede- diz respeito ao trabalho em conjunto, a troca de experiências e informações, com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagem para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Em relação à execução de uma proposta de Escola de Tempo Integral, em atendimento aos seus princípios temos o enfrentamento de diversos problemas apontados por inúmeros autores como Barros (2008), Dorigão (2007), Figueiredo (2011) e Silva (2010), destacam as questões ligadas à infraestrutura e a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Nesse mesmo sentido, Santos (2009) discute o tema e esclarece:

Que desconsiderar a estrutura física e as condições de financiamento de uma proposta é deixar de garantir o mínimo necessário para o desenvolvimento do trabalho com qualidade. Essa é uma questão bastante polêmica para a escola de tempo integral; improvisar novas salas de aula ou superlotar as já existentes são medidas paliativas, de tratamento superficial do problema da educação. (SANTOS, 2009, p. 95)

Como proposta inovadora a Escola de Tempo Integral se insere no espaço e nas atividades escolares apostando na presença dos pais e da comunidade como fortes aliados para o fortalecimento do ensino-aprendizagem e melhoria qualitativa da vida do aluno.

Outra questão relevante é a inserção de projetos interdisciplinares e transdisciplinares como marcas pedagógicas de grande alcance social, favorecendo a prática de uma cidadania responsável. Este percurso metodológico pode trazer resultados significativos na conduta e nos resultados escolares porque é nessa convivência coletiva que se constrói os frutos de uma prática pedagógica transformadora, que eleve o capital social nas comunidades carentes do Estado, aumentando os índices de desenvolvimento humano e as expectativas de inserção social no mundo do trabalho.

Sendo assim, estas escolas devem viabilizar a instalação do primado de igualdades de oportunidades, especialmente para alunos oriundos de comunidades ou regiões de grande vulnerabilidade social. Suas práticas pedagógicas devem ser assentadas no desenvolvimento de atividades vendo às múltiplas dimensões do saber e do conhecimento, inserindo os alunos neste processo de inovação educacional, oferecendo mais oportunidades através da oferta e ampliação dos espaços de aprendizagem para todos.

Especificamente, as escolas de tempo integral devem funcionar como um polo gerador de mudança na vida de jovens, no apoio integral aos seus projetos e realizações; visando o aprimoramento humano, dentro dos preceitos da ética, a autonomia intelectual e o exercício da cidadania. Conforme Galvão e Oliveira (2009, p. 77) “indica o rumo, sinaliza o que a escola deseja ser, projetando expectativas para determinado horizonte de tempo”, enfatiza os autores.

Contudo, a escola de tempo integral tem que buscar identidade própria e fugir do foco de uma educação compensatória que a acompanha desde a sua fase inicial, segundo Borges (1994, p. 44-45). Sendo assim, a questão da vulnerabilidade social, do risco social das comunidades carentes dá uma razão política para a instalação de um modelo de escola de tempo integral. Porém, a razão de existência de uma ETI tem que transpor barreiras ideológicas e se firmar como um modelo colaborativo para o alcance do poder-saber de Michel Foucault.

Sendo assim, uma escola com este modelo educativo pode se fortalecer através de um pacto pedagógico com todas as instâncias da comunidade, com todos os segmentos que fazem parte da mesma e de seu entorno, bem como firmando parcerias com todos os espaços educativos e seus atores na sociedade civil.

2.2.3 Aportes Teóricos sobre o ensino em Tempo Integral

Colocando na cena os aspectos teóricos sobre o ensino em tempo integral temos que ingressar “numa nave” chamada pós-modernidade, que se caracteriza pela profusão de realidades, significados, cenários culturais, caminhos que refletem a realidade globalizada e que impõe mudanças nos processos de escolarização. Ao nos reportamos ao ensino à mudança pressupõe quebra de paradigmas, redirecionamento nas atividades e tarefas educativas, ruptura nas formas convencionais de dá sentido ao trabalho pedagógico na escola.

Para Kuhn (1971, p. 13) paradigmas “são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo tempo proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica”. Analisando sob essa vertente urge a mudança, pois o paradigma determinista não nos serve mais. Hoje o paradigma em ascensão é o da diversidade cultural.

O processo de globalização, a lógica de mercado impôs mudanças na escolarização e em especial no ensino. A previsão de como será o ensino para atender a essa ‘lógica global’, é matéria de discussão dos mais diversos autor e correntes pedagógicas. Para o teórico Floréz Uchoa (1994) o futuro não existe, pois o mesmo se apresenta como:

(...) uma construção aberta que abarca a totalidade do que fazemos e projetamos desde hoje. Não obstante, o compromisso do ensino é precisamente descobrir e aprender do futuro para determinar o presente. Porém, a realidade do que se sucede nas escolas e com os professores é bem distinto, se segue prognosticando o presente limitando-se só o passado e talvez lamentando do que foi sem poder mudar e não fazendo nada para superá-lo. (FLORÉZ OCHOA, 1994, p. 56).

Mesmo diante dessas limitações a escola ainda é um espaço onde convivem pessoas, com seus conceitos, formas de agir e de pensar e, por isso mesmo funciona como local onde as realidades e influências internas e externas convergem. Por isso é local onde redes de significados e de sentidos podem ser discutidos.

De acordo com essa ideia, nos reportamos a Wallon (1979, p. 165) que ressalta que “a escola é um espaço de excelência para formar grupos de convivência, que dão início às práticas sociais”. Nesse aspecto, como meio social a escola é primordial para desenvolver nos alunos, além de uma formação integral, numa visão holística, de mundo e de realidade, por ser um meio rico onde os processos interativos oportunizam a convivência com o outro, ou seja, as interessoalidades.

Outro aspecto fundamental a ser desenvolvido na educação é o entendimento do ser, da intrapessoalidade, conceito trabalhado por vários autores, entre eles Gardner. A convivência do ser com seus aspectos subjetivos é de fundamental importância para a construção da identidade, do ser no mundo.

Floréz Ochoa (1994) na sua obra “Hacia una Pedagogia del Conocimiento” faz uma crítica aos sistemas de ensino em relação a vários aspectos, entre eles os problemas relativos a prática pedagógica. Diz ele:

A debilidade destes reside em sua dificuldade teórica e prática de argumentos, sua validade e orientação por fora do processo político. De acordo com isto, a educação em prática tem buscado o ‘controle social’ e tem deixado de lado a autonomia e a reflexão e a prática pedagógica do que deve se ocupar, trazendo como consequência o empobrecimento cultural e científico-técnico da sociedade em geral. (FLORÉZ OCHOA, 1994, p. 11).

Discorrendo sobre o pensamento de Floréz (ibidem,1994) temos a realidade da escola de tempo integral no Brasil, que sempre esteve atrelada, de acordo com Cavalière (2002) as quatro concepções: a primeira ligada a um projeto político desenvolvimentista, com a visão predominante do assistencialismo, que vê a escola como “missioneira”, que supre as necessidades dos “descamisados e desprivilegiados”. Outro aspecto negativo desse modelo é a substituição da família que não faz a primeira etapa do processo de socialização primária. A escola de tempo integral fica com sua prática voltada para o atendimento. Nesse sentido o ensino, a aprendizagem, a cultura fica em segundo plano.

Numa outra vertente que é muito presente nos discursos das autoridades e dos profissionais é a da escola de tempo integral autoritária. Nela a ETI é uma instituição de prevenção à criminalidade. Nesse modelo, o ensino dá ênfase às rotinas, a formação para o trabalho para que o aluno possa fugir da delinquência. Para o aluno o ensino é programado em um modelo rígido adaptado dos modelos dos antigos reformatórios.

Na terceira via temos a concepção democrática de escola de tempo integral, onde a escola cumpre um papel emancipatório, com evidência de uma educação mais efetiva culturalmente, com aprofundamento dos conhecimentos, do espírito críticos e da vivência. O ensino volta-se para o melhor desempenho dos alunos em relação aos chamados saberes escolares. Nesse sentido, a permanência do aluno é uma garantia de mais tempo de ensino para a melhoria do desempenho.

E por fim, surge uma concepção multissetorial, onde são previstos novos espaços para a realização dos processos de ensino. Ou seja, a escolarização dos educandos. Nessa visão a educação pode e deve se fazer também fora da escola. Sendo assim o tempo integral não precisa ficar localizado em um espaço institucional, não poderia ficar centralizado. O modelo traz uma crítica à estrutura organizacional do estado, que nessa concepção é incapaz de garantir a educação nessa pós-modernidade.

O modelo aponta para a importância de ações diversificadas nesse mundo contemporâneo, com a ocorrência de setores e parcerias não-governamentais para promover a educação de qualidade.

2.3 Discutindo currículo e suas Vertentes

Ao se discutir o currículo independente de sob qual perspectiva em que se faz essa abordagem temos que nos reportar aos estudos da Sociologia do Currículo, da Epistemologia Social e da História Cultural e Social. Não há como desvincular o estudo do currículo na modalidade de tempo integral, sem discutir teóricos e estudos críticos e pós-críticos sobre multiculturalidades e pós-modernidade.

Neste sentido temos uma multiplicidade de conceitos, tendências e sentidos que não podem ser separados porque estudar currículo pressupõe adentrar-se em conceitos sobre cultura e poder. Esta visão nos reporta a uma visão de escolarização onde se configura novos modelos de inovação nas práticas do currículo. Em Lopes & Macedo (2002) ao enfatizarem os diversos enfoques e vertentes estudadas no currículo ressaltam que:

Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 16).

No Brasil os estudos sobre a história do currículo surgem de forma acanhada a partir do final dos anos oitenta- mantendo um diálogo com os estudos e pesquisas das vertentes francesas representadas pelos teóricos André Chervel e Dominique Júlia, bem como tendo a colaboração inglesa de Ivor Goodson. Temos que, só a partir da década de 90, vieram às contribuições de Thomas Popkewitz, que passa a ser mais uma possibilidade para a evolução dos estudos teórico-metodológicos inseridos dentro de uma perspectiva contemporânea de uma sociedade pós-moderna.

As pesquisas atuais evidenciam que as noções de “história”, de “currículo” e de “poder” foram colocadas em destaque, abertas ao diálogo porque a modernidade produz permanentemente interfaces entre estes conceitos e, então, são produzidas novas formas de regulação e estruturação curricular, recontextualizadas e hibridizadas, circulantes que, no Brasil produzem novos híbridos culturais.

Quando se pensa em currículo atualmente vimos que mesmo existindo as interfaces entre o currículo oficial, sistêmico e o currículo real vivo, o nulo e o oculto ainda permanece nítida, bem como à influência e a intervenção político-ideológica entre os agentes educativos (professores e alunos). A ação desses agentes educativos consubstancia e dá suporte as formas de regulamentação e controle social, não desvinculadas das formas de poder em relação ao conhecimento, ou melhor, da conveniência ou não de sua posse. Refletindo sobre o tema em debate, nesse enfoque regulatório temos Goodson (1995) numa visão sistêmica que conceitua currículo:

Curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo- ‘metas e objetivos’, conjuntos, roteiros- que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado. (GOODSON, 1995, p. 117).

A partir e ainda sobre o conceito de Goodson (ibidem, 1995, p. 117-118) vimos que a visão referenciada de currículo enfatiza ao seu aspecto formal, a visão sistêmica e oficial do currículo. Pressupõe uma estrutura que vincula o currículo à política pública, numa posição estandardizada para a consecução de metas e finalidades num sistema público de ensino, principalmente. Como nesse contexto o currículo contém uma previsão legal do que deve ser ensinado não faz adendos aos aspectos multidimensionais acerca da matéria, pois essa organização é verticalizada e se atém mais aos aspectos normativos e instrucionais.

Em análise há um roteiro, um percurso histórico na formação das disciplinas que compõem um currículo, desde sua gênese, de como se constituíram enquanto disciplinas. Ainda teorizando com base em Goodson (ibidem, 1995) uma das primeiras hipóteses e um dos conceitos a ser compreendido é o de “disciplinas como entidades monolíticas, mutáveis”, compostas de vários elementos e de tradições que podem gerar contradições e ao mesmo tempo compromisso, bem como influenciar o caminho da mudança (ibidem, GOODSON, 1995). O currículo nessa visão é um produto originado das tradições e das subculturas disciplinares.

Numa segunda hipótese o teórico (GOODSON, 1995, p. 118-119) explica que as disciplinas se constituem inicialmente a partir de objetivos pedagógicos e utilitários, diretamente ligados aos aspectos práticos e emergentes da realidade. Nesse contexto as disciplinas tornam-se cada vez mais acadêmicas, com ênfase numa justificativa científica do conhecimento.

O pensamento do autor nos reporta a uma dicotomia, pois, ao mesmo tempo que a disciplina firma-se nos aspectos práticos advindos do real não deixa de obedecer a critérios científicos de validade. Então, nesse sentido para tornar-se disciplina volta-se para os aspectos formais do currículo oficial, obedecendo aos critérios de validade e fidedignidade das propostas curriculares oficiais.

Cumprido observar que a visão de currículo e de sua efetivação na escola evidencia que mesmo observadas essas tendências para o academicismo, há um evidente conflito entre o status (prestígio, ordem de importância) e o próprio local (território) da disciplina no âmbito da própria escola. Observando o trabalho com o currículo no âmbito da escola vimos quanto determinadas disciplinas têm um status diferenciado.

No Brasil segue-se uma tendência a prestigiar em nível de escola a aprendizagem de português e matemática. Essa tendência é plenamente aceita quando nos reportamos aos processos de avaliação externa ou avaliações de rede, cujas matrizes curriculares de conteúdo (descritores), na sua maioria, se reportam a medir a proficiência dos alunos em português e matemática.

No seu conjunto de produções sobre currículo Goodson (1990; 1995; 1997; 2001) ressalta em sua terceira hipótese que os estudos históricos revelam uma constante mudança das disciplinas; onde as mesmas saem de um status marginal e inferior do currículo, passam para o estágio utilitário e, por fim se transformam em disciplina (um conjunto determinado e rigoroso de conhecimentos).

As próprias disciplinas escolares são aspectos de um movimento mundial que moderniza os currículos escolares em torno de temas disciplinares; cada disciplina tem, assim, um vasto contexto cultural, (...) influenciado pela cultura política dos diferentes países e contextos. (GOODSON, 1997, p. 44-45).

Os estudos nos revelam que a história da mudança curricular pode assumir vários significados, entre eles, de acordo com Goodson (1995, p. 118) de “explicar o papel que as profissões- como a educação (no caso o papel dos professores) – desempenham na construção social do conhecimento”.

A mudança em termos de currículo ressalta as relações implícitas existentes entre conhecimento e poder apontadas por teóricos como Karl Mannheim, Michel Foucault, Pierre Bourdier, Michel Young, Basil Bernstein e Christopher Lash (APUD: JAEHN; FERREIRA, 2012) evidenciando o controle social exercido nas instituições, entre elas a escola.

Ainda sobre esse enfoque Goodson e Popkewitz (apud JAEHN, 1995) apontam que reforma curricular nem sempre significa mudança ou avanço para algo melhor em relação ao passado. Nesse sentido, há uma perspectiva de mudança proporcionada pela pós-modernidade com a emergência de novos cenários sociais e multiculturais nesse tempo presente, pois ao se falar em currículo sempre estará presente os aspectos social e o cultural. Especificamente sobre essas transformações Goodson (1997) explica que:

As próprias disciplinas escolares são aspectos de um movimento mundial que moderniza os currículos escolares, em torno de temas curriculares: cada disciplina tem, assim, um vasto contexto cultural, (...) influenciado pela cultura política dos diferentes países e contextos. (GOODSON, 1997, p. 44-45).

Mesmo assim, diversos autores como Popkewitz (1997) discute que, mesmo nesse “tempo de fronteiras intelectuais abertas” o processo de escolarização e o Currículo se constituem como processos de regulação social. Sendo assim os dois termos são quase inseparáveis, intercambiáveis e caracterizam um gênero híbrido que nasce das zonas de contato estabelecidas na fronteira do currículo oficial, com suas formas de regulação e controle social e a fronteira sociocultural com seus nichos e cenários intelectuais abertos advindos da comunidade, do espaço societário. Ainda mais complexo e crítico Gimeno Sacristán (1998) aponta para o aumento do nível de exigência do trabalho escolar:

Exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração, no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 58).

O pensamento de Sacristán ressalta para essa multiplicidade de fazeres educativos que demandam da escola e dos professores uma série de competências e habilidades que exigem uma mudança não somente em termos de currículo escolar, mas de participação docente e, principalmente mudança nos processos de formação docente e de formação continuada.

A preocupação volta-se para propostas curriculares que sejam emancipatórias, que fomentem alunos e professores para uma prática mais lúcida e crítica frente às transformações que permeiam a escola, a sociedade como um todo. Especificamente referindo ao texto curricular Gimeno Sacristán (2007) explica que:

Referindo-nos aos textos do currículo, devemos partir da ideia de que não constituem em si mesmos a terra prometida, mas podem ser um mapa melhor ou pior para sua busca. O problema é ter consciência de seu valor operativo limitado, lembrando que boa partitura não é música, nem o mapa é terreno. É útil quando o texto que codifica a música é tomado por bons músicos e há bons instrumentos. Dar demasiada ênfase ao texto e não prestar atenção às condições e aos agentes da execução é subestimar o valor e o poder do texto; é pensar que, mais do que uma partitura, são fichas perfuradas do órgão em que o executante, com voltas regulares da manivela, converte mecanicamente em melodias. (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 122).

Essa conversão do texto curricular em ação pressupõe condições estruturantes, material humano, também, com suas especificidades de formação e preparo técnico profissional.

A função social da escola nos apresenta numa dimensão multidimensional, multifocal. Porém, as exigências do mundo pós-moderno apontam para a necessidade de mudança, e essas mudanças perpassam pelo currículo sistêmico, oficial que se mescla, e deve se mesclar com o currículo real, vivido, fruto das inter-relações entre a escola e o ambiente sociocultural; cenários esses que representam as demandas tanto das políticas públicas para a educação, bem como, as demandas fruto da nova realidade mundo, fruto da cultura em sua vertente estética.

A imbricação dos cenários, a desterritorialização cultural e a abertura das fronteiras intelectuais fazem parte das mudanças advindas do eixo econômico, proporcionadas pelo processo de globalização que tem acarretado transformações nas relações entre a cultura, o conhecimento e poder; mudanças que se voltam para a educação atual.

Nesse sentido, mudança em termos de currículo, em especial currículo de escola de tempo integral, pressupõe ações que levem a esse movimento de transformação porque, mesmo frente às intencionalidades e necessidades apontadas pelo contexto sociocultural e comunitário é com a prática que damos rumo às ações pedagógicas em direção ao novo. Referendando o tema Sacristán (1991) afirma que:

Currículo em ação é a última expressão de seu valor, pois, em definitivo, é na prática onde todo projeto, toda ideia, toda intenção, se torna realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. (GIMENO SACRISTÁN, 1991, p. 4).

Discutindo o momento de transformação das atividades educativas e corroborando com as propostas de um novo currículo para o ensino, em especial por causa dos estudos e

propostas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com esse de foco de discussão, Pacheco (2003) expõe que:

As mudanças educativas têm conhecido uma aceleração inusitada em virtude de questões muito diversas. Se a globalização é um fator preponderante nessas mudanças é porque há desafios sociais e econômicos aos quais a educação, em geral, e o currículo, em particular são chamados a dar respostas, pretensamente imediatas. (PACHECO, 2003, p. 18).

Os estudos de Pacheco (2003) parecem refletir a realidade mundo que aponta a necessidade da instituição escolar se adequar ao novo modelo econômico vigente nessa pós-modernidade. O cenário educacional tem apontado alguns caminhos, anseia pela de mudança; o currículo escolar necessita de mudança para atender as expectativas políticas e sociais, bem como atender os anseios dos alunos, nas suas necessidades básicas de atuação na sociedade e de acordo com às novas formas de empregabilidade e trabalhabilidade. Tudo isso advém da globalização que imprime novos cenários de comunicação, de informação, cultura e poder na sociedade.

No Brasil também está em pleno processo de discussão sobre a realidade educacional. Os estudos voltam-se para a tarefa primordial de promover a abertura, a reflexão em cima de assuntos que fazem parte da matriz de conteúdos curriculares. Suas formas estanques precisam ser discutidas e mediatizadas pelos outros saberes, que estão fora da escola e estão também nos indivíduos que fazem a escola. Paraíso (2004) reflete que “as pesquisas pós-críticas no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio dos conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários”. (PARAÍSO, 2004, p.69).

No campo educacional brasileiro os estudos pós-críticos têm provocado acirrados debates, provocando substituições, rupturas e mudanças de visão e de alvo, principalmente em relação às pesquisas críticas. Atualmente a produção pós-crítica tem refletido sobre práticas educativas, sobre currículo e pedagogias que apontam para a flexibilidade e mudança. Outra vertente das produções pós-críticas aponta para a abertura, a transgressão, a multiplicidade dos sentidos, com um olhar para a diferença.

Refletindo sobre esse momento educativo, a escola é chamada para adequar-se ao novo modelo, mas de acordo com o perfil de homem e de cidadão nessa pós-modernidade, Frida Díaz (2012) faz uma crítica apontando que:

Em incontáveis ocasiões inovação curricular se tomava como sinônimo de incorporação de novidades educativas do momento, sem uma reflexão profunda sobre suas implicações e nem uma previsão clara de sua incorporação às estruturas curriculares ou a realidade da aula, e mais, passam bem por alto da cultura e práticas educativas que prevalecem em uma comunidade educativa dada. Somente, em alguns casos, se estendeu a inovação como uma necessidade de uma mudança profunda em paradigmas e práticas sociais, educativas em uma comunidade educativa, produto da reflexão e apropriação das pessoas envolvidas no processo“. (DIÁZ, 2003, p. 3).

Dentro desse processo que aponta necessidade de mudanças educativas e no contexto escolar, o que seria os modelos que transformariam o currículo atual em um currículo alternativo, mas de acordo com as necessidades individuais do cidadão e às necessidades de mercado? Os estudos apontam para a necessidade de um currículo mais flexível, real que, posto em prática permita ao alunado pôr em prática os recursos disponíveis em prol do seu crescimento individual, bem como do crescimento comunitário, social e cultural.

Sobre o assunto, temos que alguns modelos considerados inovadores já vêm sendo testados. O mais importante é que a mudança dos temas curriculares e do currículo “dito oficial” responda às reais necessidades individuais dos alunos, bem como às necessidades e interesses coletivos, fruto do contexto social em contínua mudança. Diáz (2012) ressalta o que pode ser considerado inovação curricular quando aponta que:

Modelos considerados inovadores – seriam uma flexibilização do currículo, educação por competências, o ensino baseado em problemas e casos, a metodologia de projetos, as tutorias acadêmicas, o currículo para aprender, entre outro- que vem a ser replanejados de maneira significativa de acordo com as necessidades, ideário, interesses e visão das instituições. (DIÁZ, 2012, p. 27).

Ao se pensar o currículo inovador atualmente a escola volta-se para a comunidade e para um perfil colaborativo entre as instituições. Outro ponto a ser discutido é a presença da intersetorialidade para o desenvolvimento das ações de mudança e de inovação no currículo e no ensino. Especificamente sobre essa visão sobre o papel da escola Fullan (2011) afirma que:

Em relação às comunidades e escolas colaborativas ‘o foco é identificar e apoiar distritos escolares que, por sua vez, se centrem no desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem em todas as escolas do distrito. Isto conduzirá a novas e apaixonantes evoluções de escolas que aprendem de outras escolas em grupos e redes. (FULLAN, 2011, p. 32).

Nesse enfoque abre-se um quadro real de necessidades para a efetivação dessas inovações curriculares, pois, a mudança educativa pressupõe, além da ruptura de paradigmas,

da ocorrência das condições ideais e de informações que permitam a consecução dessas transformações na prática.

Especificamente sobre transformação e mudança assistimos a crise do paradigma científico moderno. A evolução do pensamento humano é marcada pela renovação de paradigmas- um sobressaindo sobre outro numa sucessão. Behens (2005) refere-se criticamente sobre a crise paradigmática e seus reflexos para a educação, antes reprodutora e conservadora, para a disseminação de outras três abordagens pedagógicas, dentro de uma vertente de “produção de conhecimento”. O autor explica que atualmente existem três visões: “Paradigma da Complexidade”- coerente com a prática educativa, voltado para a visão de mundo em sua inteireza – paradigmas inovadores: abordagem holística, a progressista e o ensino com pesquisa. (BERENS, 2005, p.56).

Outro aspecto diz respeito à própria realidade porque a adequação curricular como processo dinâmico não suporta modismos como podemos citar os modelos pedagógicos da década de 80, transpostos para a educação brasileira que resultaram em dificuldades paradigmáticas e crises, no modelo sistêmico institucionalizado, crise essa gerada pelo choque entre a efetivação do currículo formal, com suas formas regulatórias, e o currículo real e vivido, fruto das necessidades presentes do contexto sociocultural. Sobre esse contexto real Frida Díaz (2012), explica que se tem:

A pretensão de impulsionar processos de inovação curricular como motor de transformação educativa através da prescrição de uma série de modelos com um grande potencial educativo, que pode dar sentido aos propósitos inerentes a uma reforma curricular que tem intenções de transformação desse currículo e do ensino, porém, em torno dos contextos reais se carece de informação a respeito dos processos e condições que permitem ou impedem a concretização de tais inovações. (DIÁZ, 2012, p. 33).

Nesse universo contemporâneo às discussões sobre mudança sociocultural através da escola perpassam pela construção do que chamamos por currículo numa perspectiva multicultural e híbrida, com os aportes cognitivos de todos os atores sociais que fazem a escola. Nesse sentido a escola tem que estabelecer uma ponte entre saberes, fazendo conexões entre os conteúdos sistêmicos e formais, e os currículos que circulam dando capilaridade aos cenários populares e comunitários. Nesse sentido o fortalecimento da relação escola-comunidade pode fomentar às discussões e reflexões nessa perspectiva de uma abordagem curricular multicultural e híbrida. Ressaltando essa visão Correia (2012) conclui que:

O diálogo entre saberes formais e informais, não pode preocupar-se apenas com a eficácia cognitiva da ação da escola, nem pode ser apenas limitado a uma relação dialogante entre a Escola e a Família que melhore o clima de aprendizagem, mantendo intactos o currículo escolar. (CORREIA, 2012, p. 25).

O entendimento sobre os processos de inovação pressupõe, também, a necessidade de se conhecer a realidade-mundo, o perfil de sociedade e do cidadão. Temos que, a sociedade caminha cada vez mais para a especificidade, para a precisão, onde a demanda global cria novas frentes e formas de trabalho, mudando também a demanda da escola e do ensino. Corroborando com essa visão futurista, Fullan (2011), prevê que [...] no futuro haverá mais inovação, mais especificidade e precisão ao se indicar práticas particulares de instrução e mostrar sua relação com os resultados da aprendizagem dos estudantes. (FULLAN, 2011, p. 32-33).

No 1º Capítulo do livro “Globalização e Educação: Perspectivas Críticas”, os organizadores da obra, Burbules & Torres (2004) explicam aspectos econômicos e políticos ligados às transformações culturais e educacionais do/ no contexto social:

Para alguns deles, o termo refere-se ao surgimento de instituições supranacionais, cujas decisões moldam e limitam as opções de políticas para qualquer Estado específico; para outros, ele significa o impacto avassalador dos processos econômicos globais, incluindo processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capital e interdependência monetária; ainda para outros, ele denota a ascensão do neoliberalismo como um discurso político hegemônico; para uns, ele significa principalmente o surgimento de novas formas culturais, de meios e tecnologias de comunicação globais, todos os quais moldam as relações de afiliação, identidade e interação dentro e através dos cenários culturais locais; e para outros, ainda ‘globalização’ é, principalmente, um conjunto de mudanças percebidas, uma construção usada pelos legisladores para inspirar o apoio e suprimir a oposição a ‘forças maiores’ (...) que não deixam ‘nenhuma escolha’ ao Estado, senão de agir segundo um conjunto de regras que não criou. (BURBULES; TORRES, 2004, p. 11).

A abordagem teórica mostra que a globalização é um processo sistêmico, com várias vertentes como a política, a cultural, a social e a educacional que pressupõe mudança e imbricação de novos cenários, com intercâmbios culturais que são determinantes de transformação. Como instância de regulação social, a escola se apresenta nesse cenário como própria para inovação, pois como instituição precisa dar respostas às demandas da sociedade e às necessidades do alunado.

O estudo sobre currículo aponta a necessidade, às possibilidades para construções de políticas e práticas curriculares numa perspectiva de mudança sociocultural. Nesse enfoque o trabalho e a reflexão sobre currículo abrem um leque de oportunidades para se entender os

sentidos e significados dos novos cenários, oriundos da fronteira existente entre o currículo oficial regulador social e o currículo real, vivido, emergente das novas alternativas e da lida com a diversidade. Outro aspecto, diz respeito ao nascimento de uma nova cultura: civil e democrática.

As relações entre ensino e currículo que se efetivam no interior da escola e fora nos espaços socioculturais funcionam também, e tudo ao mesmo tempo, como espaço de oportunidades e ambivalências, onde se questionam as relações de poder que perpassam pela educação, bem como as relações que são estabelecidas no âmbito da escola entre conhecimento e poder.

Esse espaço híbrido carregado de subjetividades também é um espaço de articulação de culturas diferentes, que permite por sua ambivalência e originalidade, uma nova construção de sentidos. Nesse foco o currículo pode funcionar e se efetivar como uma síntese de elementos culturais. Corroborando nessa visão Alícia de Alba (2002) sintetiza que:

Os elementos culturais, conforme a proposta curricular, se incorporam, não somente através de aspectos formais-estruturais, mas também, por meio das relações sociais cotidianas (originárias), das quais o currículo se desprende para uma prática concreta. (ALBA,2002, p. 79)

Nesse sentido, frente às demandas socioculturais que fazem parte do bojo de mudanças proporcionadas pelo processo de globalização nessa pós-modernidade temos que levantar pontos de reflexão sobre os seguintes questionamentos: Qual é o nível de participação docente e colegiada nesse processo de construção e implementação do currículo em uma ETI? Como se efetiva a representação colegiada numa perspectiva de mudança sociocultural na comunidade escolar? A formação docente continuada dá suporte teórico-metodológico ao docente sobre currículo e Tempo Integral (ETI)? Quais são as ocorrências de diálogo entre professores e a comunidade escolar e de seu entorno, para inserções e inovações nas práticas curriculares numa ETI?

2.3.1 Currículo e Integralidade

Como um dos princípios da escola de tempo integral, a integralidade está relacionada à visão holística, da formação do indivíduo em todas as dimensões humanas. Esses princípios têm sua base epistemológica na pedagogia histórico-crítica.

Na relação intrínseca entre currículo e a integralidade, o que seria o trabalho educativo de uma escola que fortalece sua prática, na forma de um pacto voltado para a formação integral do indivíduo? De acordo com Gatti (Bernadete Gatti, apud Guará, 2006, p. 16) no modo integrado “(...) A educação visaria à formação humana global e não apenas o acúmulo informacional”. A escola tem que ser integral integrada e integradora, como bem explicita Gadotti (2009), quando defende que se deve:

[...] integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os tele centros, parques, praças, museus, cinemas, além de universidades, centros de estudos, ONGs e movimentos sociais; enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade. (GADOTTI, 2009, p. 32)

Outro conceito a ser discutido é a ideia de currículo “intertranscultural” que Gadotti (2009) define sua dimensão alternativa, que admite a existência de conexões que produzem conhecimentos. Para o autor o currículo intertranscultural:

Procura incorporar o conhecimento científico, mas, ao mesmo tempo, busca transcende-lo – o que não significa superá-lo, nem substituí-lo -, dando ênfase à cultura como referência primeira na relação com outras formas e manifestações do conhecimento e da sensibilidade humana, (GADOTTI, 2009, p. 15).

Para o desenvolvimento da intertransculturalidade a educação adota o conjunto das pessoas com suas relações entre si e com o mundo, tudo isso objetivando uma formação para a cidadania (GADOTTI, 2009, p. 16). Essa rede de conexões se estabelece em todos os espaços onde circula saberes, conhecimentos e significados, das relações que podem ser estabelecidas para a realização da chamada “educação de mundo”. A intertransculturalidade no currículo é, sobretudo, reconhecer o valor pedagógico das construções que são estabelecidas entre as pessoas e suas formas de reagir, de afetar e ser afetado pela cultura, nas suas dimensões local e global.

Sobre a educação, Padilha (2007), explica o conceito em relação aos processos de educação formal ou não-formal. Diz o teórico:

Em síntese, na perspectiva da educação intertranscultural, quando tratamos de currículo formal ou não formal, devemos: Partir das relações e da cultura das pessoas; Criar espaços e tempos de encontros na comunidade, na escola e nos vários espaços do bairro, da cidade, do município onde a vida das pessoas acontece e onde o diálogo entre elas deve ser estimulado; Realizar a "leitura do mundo" do contexto, problematizando a realidade e provocando as devidas relações e conexões entre as dimensões local e global; Refletir sobre os diferentes significados dos múltiplos sentidos do real; Promover a tentativa de reconhecimento dos símbolos e das representações culturais, materiais e imateriais da realidade que nos cerca; Vivenciar

experiências de aproximações e de afastamentos identitários conforme o grau de comunicação que as nossas linguagens nos permitem. (PADILHA, 2007, p. 116).

Essa proposta também se direciona para uma gestão participativa, coesa nos princípios da autonomia e da liberdade. Outro aspecto é o modelo de gestão escolar voltado para outras dinâmicas ou formas de comunicação, como as redes virtuais de aprendizagem, presenciais e à distância, em ações intermunicipais que possam fortalecer para uma democracia ativa.

O foco são as trocas e as misturas culturais com suas interações recorrentes nos ambientes escolares. Nesse sentido a educação volta-se para o mundo, onde, ao mesmo tempo, que sofremos influências em nível global, influenciemos, modificamos a realidade e o mundo em que vivemos. Paulo Freire corrobora com essa ideia quando afirma que:

[...]temos que estar convencidos de que a sua visão de mundo (visão do povo), que se manifesta nas formas de sua ação, reflete à sua situação do mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987, p. 87).

Refletindo sobre a relação entre currículo e integralidade percebe-se explicitamente, a relação entre a educação e política. Como processo sistêmico a educação brasileira passe por uma crise institucional, onde determinados estruturas (exemplo: sistema federativo brasileiro) sofrem entraves, produzem burocracias quanto à distribuição de recursos e das obrigações de gestão de sistema. Nesse estado de rupturas os atores sociais têm que assumir uma postura que se manifesta na ação na escola e na sua visão de mundo e de realidade.

Nesse sentido, mesmo comum modelo que não favorece a colaboração entre as federações (os estados brasileiros), os agentes públicos e, especialmente, os atores sociais (professores e alunos) do sistema escolar tem que se apropriar das informações, desenvolver um olhar crítico sobre os fenômenos educacionais e problemas do ensino atual (como o modelo curricular, a prática docente, a indisciplina, a violência na escola) como um problema de todos. Essa atitude, além de promover o ambiente colaborativo na escola promoverá o sentimento de pertencimento, essencial para a instituição escolar e de todos os seus agentes sociais.

2.3.2 Currículo e Hibridismo

A educação brasileira nos últimos trinta anos tem procurado atingir objetivos e fins educativos voltados para a sustentabilidade social, afetiva, cultural, educacional, econômica e

política. O foco é tornar evidente uma escola em desenvolva os valores, o respeito aos direitos humanos e à diversidade, e, que, sobretudo torne as pessoas mais solidárias e tolerantes, mais democráticas e cidadãs.

Dentro desse contexto temos a educação e a escola de tempo integral que, primeiramente de uma gênese moderna originada de uma vertente assistencialista, passando depois por uma abordagem autoritária, constrói atualmente caminhos mais seguros contra a lógica do individualismo e da competitividade para o fortalecimento de outro paradigma: da cidade e/ ou mundo educador e da intertransculturalidade.

Para essa transformação no processo e na finalidade educativa temos que contextualizar o nascedouro dessas, em especial o currículo e o hibridismo dos discursos, que nos estudos de Giroux (1996; 1999) que forma uma “convergência entre os discursos modernos e os pós-modernos”. O autor defende as construções históricas da razão, afirmando que “a política cultural é uma política da diferença”.

Essas construções vão incidir na escola e em especial no currículo. No que diz respeito ao desenvolvimento de currículos alternativos, Correia (2012) discorre sobre a autonomia escolar para que se possa refletir, ir mais longe do que sua própria realidade, avançando para uma lógica relativista. Ou seja, agir localmente, pensar globalmente, de acordo com o pensamento de Frank Feather. E acrescenta demonstrando qual é o caminho, a postura que se deve adotar ao propor novas formas curriculares nessa pós-modernidade:

As alternativas curriculares a construir neste domínio são, por isso, alternativas aos currículos alternativos que importa construir reforçando uma autonomia da escola que se pensa como intensificação das dependências às circunstâncias locais e ao (s) mundos da vida desenvolvida por uma instituição complexa e instável que adota a autorreflexão e o autoquestionamento como princípios dos seus estilos de vida”. (CORREIA, 2012, p. 6).

Especificamente, discutir currículo no Brasil é teorizar criticamente com foco eminentemente político e pós-modernista (LOPES; MACÊDO, 2002, p. 69).

2.3.3 Aportes teóricos sobre Prática Pedagógica na Escola de Tempo Integral

2.3.3.1 Dimensões

Ao se discutir as dimensões (culturais, sociais e pedagógicas) relativas aos estudos sobre prática pedagógica na escola de tempo integral se torna evidente que essas vertentes se

interconectam no cotidiano escolar. Ou seja, se imbricam dentro da prática pedagógica por suas relevâncias no modelo de escola dessa pós-modernidade. A realidade dessa nova época histórica gera um conjunto variado de perspectivas, com interconexão dos diversos campos, como: o político, o estético e o epistemológico.

Essas vertentes interconectadas formam as representações e as multidimensões que hoje referendam os grandes temas curriculares, que dão origem às disciplinas, que após passarem pelo crivo acadêmico (de professores e especialistas em educação) irão provocar profundas inquietações nos modelos de ensino das escolas, principalmente as públicas (porque são agências de controle e regulação social e político nas sociedades advindas do liberalismo), sobre como efetivar, na prática de tempo integral (foco dessa pesquisa), Nesse sentido, as fontes pesquisadas norteiam essa construção textual e epistemológica pontuada, refletida tendo por base os autores de visão crítica e pós-crítica.

De acordo com essa visão as inter-relações e a rede de significados advindas dessas dimensões promovem implicações curriculares, principalmente, em relação a educação, a pedagogia, o currículo e na própria escola, que tem suas bases ainda assentadas na modernidade e no paradigma da modernidade.

Sendo assim, a preparação e a implementação do currículo de tempo integral (com suas possibilidades de hibridização), o aporte teórico-metodológico da formação docente e continuada, a representação colegiada e mudança sociocultural e a relação escola-comunidade são dimensões essenciais para entendermos e determinamos como foi a participação docente e colegiadas na construção e implementação do currículo, em especial aquele de tempo integral, bem como, levar informações pertinentes em relação entre a prática pedagógica e a efetivação de um currículo híbrido ou, a desconstrução dos binarismos que constituem o conhecimento. O foco é descrever a importância dessas dimensões para o currículo e a prática pedagógica na escola de tempo integral porque na educação de hoje há uma incompatibilidade, “um fosso epistemológico” entre o currículo existente e o pós-moderno.

2.3.3.2 Preparação do Currículo de Tempo Integral

Como entender às adequações necessárias de um currículo de tempo integral, de acordo com o quadro real de necessidades apontadas, tanto a nível individual quanto a nível coletivo, para os alunos nessa pós-modernidade? A realidade atual das escolas aponta para a

existência de um currículo de base regulatória, sistêmico, que formaliza as práticas docentes escolares.

Nesse cenário aparece os híbridos culturais, produtos de uma cultura de massa, de comunidade. Sobre esse cenário Canclini (1998, p. 103) afirma “o surgimento do hibridismo a partir da criatividade individual e coletiva, sendo capaz de superar hierarquias”. Essas são produto das opressões pós-coloniais, das zonas de tensão advindas da relação entre cultura e política. Contudo o autor explica que mesmo tensas essas relações geram um processo de negociação- que é onde se origina as políticas de currículo.

A realidade atual, como discute Silva (1999^a, p. 185-186) é uma afirmação de “discursos, narrativas e saberes. (...) ‘alternativas, que contassem outras histórias. Histórias que, por serem ‘alternativas’, minassem a inevitabilidade e a ‘naturalidade’ das narrativas dominantes. Indo de encontro a essa necessidade temos que um currículo de tempo integral pressupõe um enfoque multidimensional, diversificado, integrado, no sentido de promover espaços de abertura e de reflexão sobre a realidade escola diante da realidade-mundo.

Nesse sentido aparece a necessidade urgente de apreensão de conhecimentos e saberes sobre novas formas de atuação e de participação docente e de todos que fazem a escola, para que entendam os novos contextos e cenários que se abrem a mudança dentro da escola. E nesse processo célebre uma das pautas mais importantes é o currículo.

O foco das discussões são todas as instâncias e dimensões da sociedade em transformação, em especial às instituições escolares e seus currículos, frente aos novos mapas culturais, a nova ordem mundial, o neoliberalismo governamental, a soberania dos mercados transnacional, a escola frente aos vários processos sociais vive uma época de novos fazeres, saberes e dizeres.

Há uma mescla e uma conexão evidente entre o currículo ‘oficial’ e outra porção do currículo ‘alternativo’. Nesse sentido, estamos em um processo de formação de novas formas de agir e de pensar que pode dar origem a ‘novos seres híbridos’, fruto dessa pós-modernidade em ascensão. Corroborando com esse pensamento temos Dole (2009) que explica:

[...] estamos em uma conjuntura onde os antigos pressupostos sobre o currículo e sobre como ele tem influenciado e formado são criticamente desafiados pelas forças sociais associadas à globalização como um processo e como um projeto. Isso tem implicações claras para o

‘controle’ do currículo, que não pode ser pensado exclusivamente em relação a questões nacionais, ou tratados apenas no nível nacional. É possível que estejamos assistindo ao surgimento de uma divisão de trabalho (funcional e em escala), da governança educacional, com atividades, incluindo o currículo, relacionadas à economia baseada no conhecimento, abordadas em nível supranacional, e as outras atividades da escola concebidas como algo ‘local’, no sentido de estarem fora da globalização”. (DOLE, 2009, p. 24-25).

Diante do contexto sociocultural, de relações de poder que determinam e orientam determinados significados, que abre zonas de contato e outros processos fruto da fruição de inúmeras forças sócias que emergem dos processos de globalização que irão influenciar a mudança nas instituições, entre elas a escola.

Corroborando com esse pensamento Canclini (1998, p. 103-104) afirma que cabe à investigação das políticas de currículo entender o que é privilegiado. E assegura que: [...] As políticas curriculares no mundo globalizado envolvem uma tensão global-local”.

2.3.3.3 Implementação do Currículo de Tempo Integral (Aporte teórico-metodológico)

A compreensão sobre a educação de tempo integral se fundamenta através de diversas concepções e vertentes epistemológicas que perpassam primeiramente pela ideia da Paidea grega, do homem integral, com formação clássica, mas também com formação para as artes, como a música e o conhecimento das matérias clássicas como a filosofia, até chegar ao apogeu do liberalismo. Os estudos apontam que as tendências se efetivam institucionalmente através das tendências curriculares implementadas.

Especificamente na proposta de “formação integral do homem”, na escola de vertente capitalista, se retorna com a ideia de educação integral, para atender as demandas do mercado pela mão de obra feminina, em plena ascensão, no final do século XIX até meados da década de 20, já no século XX. Nesse espaço de tempo assistimos o apogeu e o declínio de inúmeras propostas. Sobre esse assunto Da Costa Coêlho (2004) explica que em relação à educação integral:

Em termos sócio históricos, podemos compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo. (DA COSTA COÊLHO, 2004, p. 83).

Especificamente essa modalidade de ensino, de forte influência do estruturalismo de John Dewey (em nível mundial), e tem o início das discussões no Brasil a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação, que na década de 20 preconizaram uma revolução nas bases do modelo educacional brasileiro, a partir da vertente renovada progressista.

Com o processo histórico a educação integral volta-se para o ideário da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Dentro desse fundamento temos à instalação das escolas ou Centros Integrados de Educação Pública integral, os populares CIEP's, foram embasados teoricamente numa concepção emancipatória de educação, se firmando nos aportes metodológicos (“bebendo na fonte”) da pedagogia libertadora.

Com a evolução dos conceitos e paradigmas após o período correspondente a época dos “modismos na educação”, na década de 80, o Brasil assiste à “saraivada” de correntes e teorias pedagógicas que vão recheiar o trabalho pedagógico escolar com ideias e concepções novas que irão formar “a colcha de retalhos” pela sobreposição de vários modelos pedagógicos,

Com a passagem da modernidade para a pós-modernidade temos a influência dos sócios críticos, os críticos e os pós-críticos que vêm a educação no contexto da globalização, no seu processo histórico, real.

Fazendo um recorte histórico, podemos inferir uma ideia moderna de educação. A mesma volta-se para a democratização cultural, cuja sede no modelo educacional pode ser encontrada nos estudos curriculares. O currículo traz no seu bojo essas representações, fruto da modernidade e da pós-modernidade que gera um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos.

Nesse verdadeiro “caldo cultural” a escola é chamada a fazer, em termos sociais, a síntese. Nesse sentido reporta-nos descrever como ocorre a implementação do currículo de tempo integral e pode realizar a síntese de ideias e é representada atualmente no Brasil nos modelos de educação integral. Nessa atualidade, como política pública de Estado e como modelo educacional vigente, como efetivar a prática educativa em tempo integral?

Para a efetivação dessa modalidade de ensino há a necessidade teórico-metodológica de se entender, primeiramente, a dinâmica do trabalho pedagógico em tempo integral, bem como a necessidade da participação docente e das instâncias representativas escolares e

comunitárias. Entender as etapas de construção e implementação do currículo do tempo integral para o entendimento, da descrição dos espaços de atuação e de mudança sociocultural. Outro aspecto fundamental diz respeito a parte formal do currículo quanto da parte diversificada, que inicialmente com o auxílio das artes e dos esportes, na atualidade através do Programa Mais Educação pôde incluir os macros Campos das artes, dos esportes e lazer, da saúde, das tecnologias de comunicação e informação (TIC), entre outros.

Como base que fundamenta o trabalho educativo formal da escola, a implementação do currículo de tempo integral necessita de um aporte teórico-metodológico, ou seja, de conhecimentos e saberes essenciais no processo dialógico, para o respeito aos princípios: da igualdade, da integralidade, da liberdade solidariedade humana, que devem ser trabalhados no processo pedagógico numa escola de tempo integral (ETI).

Nesse sentido, a escola pública em tempo integral não pode prescindir de suporte teórico e muito menos de metodologias diversificadas que atenda as práticas com vistas à integralidade, a formação integral do aluno.

A construção de pontes que fortaleça a junção do conhecimento formal ao conhecimento fruto das vivências pessoais e comunitárias se constitui de fundamental importância para uma abordagem centrada na aprendizagem do aluno.

2.3.3.4 Representação Colegiada e Mudança Sociocultural

A atividade educativa institucionalizada na escola é representativa da sociedade em que vivemos, sofre reflexos dela, que produz efeitos e vice-versa nas relações que são estabelecidas pelos alunos durante o trabalho educativo. Esses efeitos produzem mudanças no contexto comunitário e pode gerar mudança sociocultural. Discorrendo sobre a importância da comunidade como força criativa das relações estabelecidas no contexto escolar, Correia (2012) ressalta que:

[...] que se reconheça que a comunidade está sempre presente através dos alunos pela qual as relações que se estabelecem com a comunidade derivam prioritariamente das relações pedagógicas e sociais que ela estabelece com os alunos. (CORREIA, 2012, p.5).

O papel dos alunos vai de encontro a uma tendência ainda sedimentada do currículo centrado em aspectos internos, ligados à sua efetivação no ambiente escolar. Esse papel se

amplia através da participação colegiada onde as discussões e temas em debate podem e devem se estender aos vários aspectos e dimensões da realidade escolar.

Especificamente nos reportando sobre currículo numa perspectiva de escolarização temos uma tendência muito forte de uma “visão internalista”, de acordo com Dole (2009). Ou seja, muitas vezes os estudos não enfocam às questões ou “efeitos externos” que imbricam” com as forças curriculares internas na sua função regulatória. Sobre o assunto o autor se posiciona criticamente sobre “essas variáveis” advindas do contexto e afirma que:

[...] Estamos interessados em como fatores externos não somente ‘afetam’, mas ‘constroem’ o pensamento e a prática curricular no contexto das prioridades e dos sistemas educacionais, os quais estão sendo transformados pela globalização. (DOLE, 2009, p. 18).

Ocorre que, ao mesmo tempo em que somos afetados dentro da escola pela presença de mecanismos regulatórios e de controle social (horário, regimento, disciplina, folha de ponto, frequência, notas classificatórias e muitos outros); temos dentro dos contextos educacionais as condições para a construção e a (des) construção de pensamentos e paradigmas ultrapassados, bem como, mudanças no currículo, fruto dessas conexões oriundas das redes de significados socioculturais, advindos de todo o contexto societário.

2.3.3.5 Formação Docente Continuada em Tempo Integral

Na atualidade promover a formação docente é um meio eficaz de romper os dispositivos de um modelo de educação fragmentada, que mostra a falta de coesão do sistema educacional brasileiro. Sendo assim, investir na formação significa fortalecer “os elos da cadeia” na busca da efetividade do trabalho docente, na melhoria dos processos de escolarização, no aumento da aprendizagem e do rendimento dos alunos nos processos avaliativos externos, mas, sobretudo, significa a melhoria significativa da profissionalidade docente.

Para além das decisões pessoais, e de gestão dos processos na sala de aula (quanto as formas de ensinar, nesses tempos pós-modernos), ensinar exige um professor que atenda as demandas individuais e sociais dos alunos, que preencha ‘os pré-requisitos’, frente ao novo perfil exigido: antenado nos usos das novas tecnologias de comunicação e informação (TIC), por exemplo, um professor que alie na sua prática o estudo e a pesquisa. A realidade dos

estudos internacionais aponta o déficit do docente brasileiro. Sobre o assunto Michels (2006) afirma que:

Em vários documentos internacionais está destacada a importância do papel dos professores para responderem às demandas das “novas” tarefas da educação. A falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos. Documento do Banco Mundial (1995) ressalta que a formação em serviço é uma estratégia eficaz para melhorar o conhecimento dos professores e, principalmente, diminuir o custo dessa preparação. Com tal indicação, essa agência conota à educação caráter economicista e impõe uma visão utilitarista e fragmentada para a formação. (MICHELS, 2006, p.412).

A defasagem dos cursos e dos currículos de formação docente mostra uma transitoriedade, e o próprio curso de pedagogia perdeu a prerrogativa de formar professores, porque quanto ao local de formação, o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), esta pode ser ofertada em vários espaços. Para essa lei:

Os institutos superiores de educação manterão: I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinada à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

As críticas sobre os modelos de formação docente brasileiro são uma constante, tanto dos organismos internacionais, quanto nacionais; maioria pelas suas ambiguidades e fragilidades, e incertezas quanto a capacidade de gestão e a qualidade dos cursos ofertados, mesmo com a regulamentação, através da resolução nº 1/ 1999, do Conselho Nacional de Educação. Sobre o tema em destaque Tanuri (2006) discute sobre o processo de formação de professores e destaca suas fragilidades:

[...]Apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Resolução-CNE1/99), tem trazido incerteza acerca de suas consequências para a qualificação de docentes”. (TANURI, 2006, p. 25).

Uma questão crucial é a qualidade do trabalho docente, que pressupõe o próprio comprometimento do professor e a sua gestão de processos pedagógicos de sala de aula. Nesse sentido, a postura do professor como irradiador, disseminador de mudanças se reveste de um fator determinante para a qualidade da educação. Corroborando com essa visão, Gimeno Sacristán (2000) ressalta que:

Outros modelos de política educativa, outros meios e inovações poderão melhorar a educação; meios mais abundantes, novos materiais curriculares, novas tecnologias, menor número de estudantes por professor, etc., mas esses fatos, só podem incrementar a qualidade da educação por meio da melhoria da qualidade da ação dos professores. Podem ajudar para o desdobramento da qualidade que eles possibilitam. Sem capacitação, muitas das melhores inovações não são assimiladas; por isso, as políticas de reformas têm de contar com o fator professor como limite de seus efeitos e como irradiador de mudanças. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 122).

2.3.3.6 *Relação Escola-Comunidade*

Na escola de tempo integral a relação estabelecida entre a escola-comunidade pressupõe o fortalecimento da zona de contato entre a sociedade, a cidade, o mundo educador. Especificamente no tempo integral a relação, o diálogo escola-comunidade tem que se integrar na dinâmica da escola. Outra questão importante é a participação de todos os atores sociais que fazem parte da escola, como agentes de mudança. Guará aborda o assunto e destaca a participação da comunidade neste cenário completo da sociedade pós-moderna. O autor explicita que:

[...] a educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdo, seja de projetos, seja de intenções mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes. (GUARÁ, 2006, p. 5).

A nova postura pressupõe novas formas de atuação, de diálogo entre escola-comunidade aproveitando as zonas de contato entre a cultura institucionalizada e a cultura híbrida provenientes dos cenários multiculturais presentes na sociedade do conhecimento e da informação. Nesse aspecto a relação escola comunidade representa uma zona de convergência de temas curriculares e disciplinares importantes para a efetivação das mudanças socioculturais tão necessárias aos interesses e necessidade individuais e coletivas do que fazem a escola.

A participação escola-comunidade diz respeito às ações, em nível institucional, e o comprometimento, o engajamento social, que potencializa as ações e intervenções que podem modificar o cenário escolar. Em Carvalho (2006) encontramos uma explicação a importância da articulação, representada na relação escola-comunidade. O autor ressalta que:

Somente a articulação /combinação de ações — entre políticas Inter setoriais, intergovernamentais e entre agentes sociais — potencializa o desempenho da política pública.

Arranca cada ação do seu isolamento e assegura a intervenção agregadora, totalizante, incluyente. (CARVALHO, apud GUARÁ, 2006, p. 5).

Outro aspecto futurista é aquele acerca do protagonismo necessário que seja estabelecido nessa relação escola-comunidade. Essa intenção pressupõe o entendimento dos saberes que estão assentes na realidade sociocultural. Essa atitude volta-se para a transformação de um currículo alternativo, mas sobretudo um currículo que atenda as demandas dos estudantes e da realidade mundo. Sobre o assunto, Guará (2006) cita Morin (2000) e destaca que:

Talvez a educação integral precise de novos protagonistas que sejam capazes de atender a demandas de saberes ainda invisíveis, como quer Morin (2000), para se ter uma visão capaz de situar o conjunto, o conhecimento pertinente e transformar o currículo fragmentado em um roteiro de aprendizagens novas e interessantes para a população o infanto-juvenil deste futuro que já chegou. (MORIN apud GUARÁ, 2006, p. 10).

2.3.3.7 Quadro de Operacionalização das Variáveis

Quadro 1

Definição e Operacionalização da Variável

VARIÁVEL	DIMENSÕES	INDICADORES	ÍNDICE POLICOTÔMICO
Participação docente e colegiada no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral. “No contexto da prática, a política está sujeita à interpretação e recriação, pois ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na proposta política oficial. Como proposta, ao chegar às escolas, essa política é resignificada, recontextualizada por hibridismo pelos profissionais da educação que ali atuam”. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Políticas para o ensino médio: a criação do currículo no contexto escolar. Linhas, v. 17, n. 33, p. 261-283, 2016.	Preparação do Currículo de Tempo Integral (Aporte Teórico metodológico)	Educação Integral e escola de tempo Integral	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Em parte • Em grande parte • Sempre
		Metodologias aplicadas no Tempo Integral	
		Currículo no Cenário Escola Comunidade	
	Formação docente continuada em Tempo Integral	Modelos de formação docente	
		Formação continuada sobre ETI	
		Necessidades e limites da formação docente	
	Implementação do Currículo de Tempo Integral	Currículo especial	
		Educação holística	
		Formação Integral	
	Comunidade e Mudança Sociocultural	Formas de Mudança	
		Engajamento dos atores sociais na escola	
		Intercambio educacional e cultural	
	Relação Escola-Comunidade	Diálogo escola-comunidade	
		Tipo de relacionamento escola-comunidade	
		Zonas de contato e de convergência no tempo integral	

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2016).

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Características Metodológicas Gerais

Esta pesquisa está composta das seguintes partes: tipo ou foco da investigação, nível de profundidade, definição do desenho da pesquisa, população amostra e amostragem, técnicas, instrumentos e procedimentos, análise, interpretação e generalização.

Tendo por base o conhecimento científico essa pesquisa foi desenvolvida tendo uma metodologia baseada na realidade do fenômeno educativo estudado, cuja temática foi “Escola de Tempo Integral: Participação Docente e Colegiada no Processo de Construção e Implementação do Currículo de Tempo Integral, na rede pública estadual de ensino, na cidade de Teresina/ Piauí, em 2016”.

O movimento inicial desse estudo partiu de um levantamento bibliográfico, revisão da literatura, dos estudos já realizados por diversos teóricos, a fim de escolha do melhor método e dos instrumentais para recolhimento de dados e delineamento correto. Sobre o assunto Richardson (1989, p. 29), ressalta que “[...] método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”.

Outra questão importante foi à seleção da abordagem quantitativa, pois a pesquisa aponta para a descrição dos resultados apontados pelo instrumental aplicado (três modelos de questionário: dois para docentes e um para membros dos colegiados escolares), bem como, pela execução de uma análise dos dados do questionário aplicado e o levantamento bibliográfico, procedimento da primeira etapa da pesquisa.

Corroborando com essa visão Diehl (2004, p.68) discorre sobre a abordagem quantitativa onde esclarece que “a pesquisa quantitativa pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior margem de segurança. (DIEHL, 2004, p.68).

3.1.1 Tipo ou foco da investigação

Esta pesquisa assume o foco quantitativo porque o objetivo da investigação consiste em Descrever a participação docente e colegiado no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral, na rede pública estadual de ensino, em Teresina/PI, em 2016, verificando, identificando aspectos pertinentes ao tema, a partir dos dados coletados através

de procedimentos estatísticos, a fim de obter informações (de acordo com as respostas dos questionários) que os docentes e os membros dos colegiados (ou conselhos escolares), representantes da comunidade têm, à cerca do fenômeno estudado.

A pesquisa em foco, tendo por base os instrumentais e as técnicas de coleta de dados, procurou descrever acerca do fenômeno estudado: a realidade sobre a Escola de Tempo Integral: participação docente e colegiada na construção e implementação do currículo de tempo integral; onde procurou verificar como foi desenvolvida a fase de preparação para a construção do currículo e a implementação do currículo de tempo integral, descrevendo a atuação da representação dos órgãos colegiados da escola de tempo integral, identificando a atuação da formação para a efetivação do currículo na escola de tempo integral e descrevendo o relacionamento entre a escola e a comunidade.

Bem como, como se apresentam na prática docente as variáveis em estudo, como: a formação continuada, relação escola-comunidade, o aporte teórico-metodológico, por exemplo.

Corroborando com essa Alvarenga (2014) pontua sobre as variáveis em estudo com a maior precisão possível através da estatística quando ressalta que:

Esse nível de investigação consiste fundamentalmente em caracterizar como se apresentam as variáveis em estudo, quais são seus traços mais característicos. Procura descrever os fenômenos e traçar possíveis relações entre as variáveis. Não indaga relação de causa e efeito. (ALVARENGA, 2014, p. 41).

Nesse sentido, essa pesquisa acadêmica procurou descrever a partir dos resultados das respostas assinaladas nos questionários aplicados como foram implementado o currículo de tempo integral nas escolas ou Centros estaduais de Tempo Integral, identificando, verificando pontos fundamentais como a formação continuada, a relação escola-comunidade, a visão de “mudança sociocultural”, prática docente, dimensões essas fundamentais para a efetivo trabalho pedagógico na escola.

3.1.2 Nível de profundidade

O presente estudo foi desenvolvido no ambiente escolar, em 30% dos Centros Estaduais de Tempo Integral, da Rede Pública Estadual de Ensino, localizada na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí, com o uso da pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário e formulário. Na coleta de dados foram aplicados dois questionários para

docentes: um questionário A policotômico e semiestruturado/questões abertas e um formulário B específico, com questões de múltipla-escolha e dicotômico, estruturado e fechado, de acordo com às dimensões da pesquisa. O outro questionário C, de múltipla-escolha e dicotômico, aplicado com membros dos colegiados escolares, contendo algumas perguntas abertas e semiestruturadas que balizaram a análise dos resultados e a apresentação dos resultados dessa pesquisa.

A aplicação do questionário A e do formulário B específico, com questões de múltipla-escolha e dicotômico, estruturado e fechado, de acordo com às dimensões da pesquisa foi aplicado cara-a-cara para 54 professores e o questionário dicotômico e com algumas informações semiestruturadas para cinquenta e quatro pais (40%) dos pais de alunos e representantes dos colegiados, em cinco (05) escolas de tempo integral.

Por abordar a especificidade sobre Escola de Tempo Integral: participação docente e colegiada na construção e implementação do currículo de tempo integral, o foco da pesquisa tem o apoio de um aporte teórico dos estudos educacionais embasados nos teóricos críticos e pós-críticos sobre currículo, formação docente continuada, bem como o suporte dos aportes teórico-metodológicos e dos procedimentos e técnicas voltadas para os estudos da área das Ciências Humanas.

Para o alcance dos objetivos da área educacional o foco é a pesquisa social, que, de acordo com Gil (1999) é definida como:

[...] o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. “A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. (GIL, 1999, p.42).

Essa pesquisa tem uma abordagem quantitativa, método objetivo, os dados foram coletados e mensurados numericamente através de análises estatísticas. O nível de profundidade da pesquisa é descritivo, não-experimental, com dimensão tática transversal, transeccional ou sincrônico, no sentido de descrever a participação docente e colegiado no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral, na rede pública estadual de ensino, em Teresina/PI, em 2016.

Na sua especificidade a pesquisa buscou verificar como foi desenvolvida a fase de preparação para a construção do currículo e a implementação do currículo de tempo integral,

descrevendo a atuação da representação dos órgãos colegiados da escola de tempo integral, identificando a atuação da formação para a efetivação do currículo na escola de tempo integral e descrevendo o relacionamento entre a escola e a comunidade. O enfoque essencial foi descrevermos, a partir das dimensões pesquisadas como está ocorrendo e se concretizando o currículo em tempo integral para o docente, numa perspectiva de mudança sociocultural na comunidade escolar.

Outro aspecto dimensional importante são as formas e ocorrências de diálogo entre escola e a comunidade escolar e de seu entorno, para inserções e inovações nas práticas curriculares numa Escola de Tempo Integral. Sobre o assunto Alvarenga (2014) explica que esse nível de profundidade, a partir desses estudos transversais:

(...). É como fazer um corte no tempo. Em muitos estudos do comportamento humano, pode-se tomar os dados de um só grupo, ou de diferentes grupos, simultaneamente em um dado momento. O tempo não intervém no comportamento das variáveis”. (ALVARENGA, 2014, p. 60).

Em relação ao aspecto descritivo Oliveira (2007, p.67) afirma que “a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”. Sendo assim, a pesquisa de cunho descritivo tem o objetivo de contribuir com docentes e gestores das escolas dessa modalidade de ensino, no sentido de aprofundar os debates e estudos na área de currículo em escola de tempo integral, prática pedagógica na realidade revelada em cinco (05) instituições de tempo integral, correspondente a 30% da quantidade de escolas localizadas na cidade Teresina, capital do Estado do Piauí.

Esta pesquisa foi não experimental, do tipo descritivo, em relação ao entendimento dos aportes teórico-metodológicos que consubstanciam a ação educativa da escola de tempo integral, e uma abordagem verificativa em relação às dimensões da pesquisa, preparação do currículo de tempo integral, implementação do currículo de tempo integral (aporte teórico-metodológico), representação colegiada e mudança sociocultural, formação docente continuada em tempo integral e relação escola-comunidade.

O foco central foi o currículo de tempo integral, uma questão que centraliza o fazer investigativo dessa pesquisa, pois a mesma buscou descrever como ocorreu a preparação/construção e a implementação do desse currículo na escola de tempo integral, na rede públicas estadual, EM Teresina, Piauí, no ano de 2016, nessa perspectiva de imbricação

entre currículo, participação colegiada, formação docente continuada e mudança sociocultural.

3.1.3 Definição do desenho da pesquisa

A pesquisa foi de desenho não experimental porque não houve manipulação de variáveis, com procedimentos e amostragem estratificada, transeccional, transversal, síncrono, escolha aleatória, com a composição dos dados feita através de análises quantitativas, seguidas de descrição das respostas sobre a situação estudada.

Em seguida, a partir da análise dos resultados foi feito um tratamento descritivo entre os dados das dimensões: preparação do currículo de tempo integral, implementação do currículo de tempo integral (aporte teórico-metodológico), representação colegiada e mudança sociocultural, formação docente continuada em tempo integral e relação escola-comunidade.

3.2 População, Amostra e Amostragem

Tabela 1

População e amostra

Escolas de Tempo Integral (ETI) da Rede Pública Estadual da cidade de Teresina	Docentes	Representantes dos colegiados
População	137	137
Amostra (%)	40	40
Unidades de Amostragem (%)	30	30
Unidades de Análise	54	54

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2023).

A pesquisa foi desenvolvida com professores, e representantes das instâncias colegiadas da escola (comunidade escolar), dos cinco (05) centros estaduais de tempo integral (CETI), da rede pública estadual de ensino. A população foi composta por professores (amostra de 40% do estrato), e representantes dos conselhos escolares (amostra de 40% do estrato) das 16 escolas, de tempo integral, da cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí.

Amostra cumpriu o nível de exigência de 95%, com margem de erro de 5%; onde a amostragem foi estratificada. A amostra foi composta de 40% professores (por escola) e 40% dos representantes dos colegiados por escola.

3.3 Técnicas, Instrumentos E Procedimentos

De acordo com a abordagem quantitativa Gil explica que “são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados”. (GIL, 1991, p.44). As técnicas utilizadas foram o levantamento bibliográfico (revisão de literatura, etapa inicial de qualquer estudo científico), a entrevista com aplicação de questionário.

Esse estudo partiu do paradigma quantitativo, numa escolha de amostra estratificada, seleção aleatória simples, onde o número de membros de cada estrato, composto de docentes (40%), de representantes dos colegiados escolares (40%) compuseram essa base de dados com informações tendo por instrumental de coleta de dados dois questionários para docentes: policotômico e semiestruturado/questões abertas e um específico de acordo com às dimensões da pesquisa. O outro questionário de múltipla escolha e dicotômico foi aplicado com membros dos colegiados escolares, contendo algumas perguntas abertas, com algumas semiestruturadas que balizaram a análise dos resultados e a apresentação dos resultados dessa pesquisa.

De acordo com Pineda (1994, p. 125) temos que “ o instrumento, é o mecanismo que o investigador utiliza para coletar e registrar a informação; Entre estes se encontram, os formulários, as provas psicológicas, as escalas de opinião e de atitudes, as listas de controle, entre outros”.

3.3.1 Técnicas: Entrevista

A entrevista foi realizada com o uso de dois (02) questionários: um policotômico e semiestruturado, com algumas questões abertas e questões fechadas, um formulário B, dicotômico, com perguntas de múltipla escolha e estruturada (informações pessoais e profissionais), somente para docentes sobre as dimensões da pesquisa e outro questionário C, múltipla escolha e dicotômico e com algumas questões de múltipla escolha e semiestruturadas sobre informações gerais dos representantes dos colegiados (40%), selecionados por amostragem estratificada, respeitando as dimensões elencadas na pesquisa.

Corroborando com esse tipo de amostra temos Sampieri (2006) que explica que as unidades de análise estão agrupadas na forma “de amostragem por estrato”. O que definiu a amostra relatada para esse estudo composta de docentes e de representantes das instâncias colegiadas (conselhos escolares) dos Centros Estaduais de Tempo Integral.

O procedimento de orientação das respostas aos entrevistados foi frente a frente, por grupo, com os sujeitos, docentes da pesquisa (aplicação do Formulário B), e representantes dos colegiados, onde foi lida a carta de apresentação do trabalho e foi solicitada a assinatura dos participantes aceitando participar da entrevista. Em seguida, foi dada as instruções sobre o preenchimento das respostas, o tempo para respondê-las, bem como, foi explicado os objetivos da pesquisa.

3.3.2 Instrumentos

De acordo com Pineda (1994) existem diferentes instrumentos servem para pesquisar de acordo com a área ou dentro de um campo ou especialidade:

O instrumento, é o mecanismo que o investigador utiliza para coletar e registrar a informação: Entre estes se encontram, os formulários, as provas psicológicas, as escalas de opinião e de atitudes, as listas ou folhas de controle, entre outros. (PINEDA, 1994, p. 125).

Em relação à abordagem quantitativa foram aplicados dois instrumentais: (01) questionário A com o estrato composto de docentes, com questões semiestruturadas, e outro formulário B de questões fechadas (também para docentes), com os dados obtidos através do contato direto, face a face, através de entrevista com os indivíduos em estudo que compuseram a amostra, respeitando as dimensões elencadas na pesquisa. No segmento comunidade escolar (membros dos colegiados/ conselhos escolares) foi aplicado um questionário C, com questões dicotômicas e algumas questões abertas, semiestruturadas.

3.3.3 Procedimentos

Inicialmente fizemos a leitura da carta de apresentação e a autorização da pesquisa, explicamos e pedimos a assinatura do livre esclarecido. Em seguida informamos sobre os passos da pesquisa, apresentamos os questionários e tiramos as dúvidas. Na aplicação do questionário da entrevista primeiramente foi explicado o conteúdo sobre às dimensões da pesquisa, e depois foram feitas às perguntas, cara a cara, na sala dos professores, onde fizemos a leitura da carta de apresentação e a autorização da pesquisa. Para o segundo

questionário foi orientado um tempo para preenchimento do material. Ao terminar o tempo, após agradecer todos os presentes o material foi coletado, organizado, para análise e tabulação dos dados. Todos os dados farão parte de uma sequência de gráficos com os resultados das análises de resultados.

3.3.4 Análise, interpretação e generalização

3.3.4.1 Análise de dados

A pesquisa fez uso da estatística descritiva. Para efeito de exposição de resultados fez uso de medidas, de variedade de gráficos e percentuais de frequência e tendências centrais: moda, mediana e média. A amostra será multivariável. A ferramenta tecnológica a ser utilizada para análise de dados será o Excel do Windows, versão 2010.

3.3.4.2 Interpretação

A partir dos conceitos estatísticos esperamos contribuir para descrever, especificar, identificar, contrastar dados, organizar e detalhar informações consistentes sobre o tema currículo e prática pedagógica numa escola de tempo integral (ETI), revelando como os docentes participaram e participam pedagogicamente na construção de uma prática em TI, que conhecimentos têm sobre conceitos básicos ligados a essa modalidade de ensino, para o entendimento sobre trabalho docente e inclusão.

Conceituações sobre dimensões sociais e multiculturais, políticas e culturais permeiam os estudos e as inserções curriculares. Esperamos que essa pesquisa, esclareça, identifique ideias, e as posições dos professores sobre currículo, tempo integral, práticas pedagógicas em tempo integral e formação docente numa perspectiva de mudança sociocultural.

3.3.4.3 Generalização

A partir dessa pesquisa, esperamos mais avanços nas indagações, proposições e posições sobre o currículo específico para uma escola de tempo integral, fortalecendo uma ideia, uma reflexão sobre currículo centrado na coletividade ou na comunidade, contribuindo na construção e recontextualização das práticas docentes e escolares na busca de um novo desenho curricular incluyente e multicultural.

A sequência discorre ainda sobre o estudo descritivo, estratégia metodológica que adotamos para a realização desse estudo, pela oportunidade de narrarmos os dados

investigados ao longo da pesquisa. A composição dos dados da pesquisa foi feita partir das seguintes categorias de análise, apresentamos os termos chaves da pesquisa: currículo híbrido e tempo integral, mudança sociocultural, aporte teórico-metodológico, escola de tempo integral.

Em seguida fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre o histórico e antecedentes legais sobre a escola de tempo integral no Brasil e no Piauí, numa abordagem crítica e pós-crítica, onde, nos referendamos com o aporte teórico de autores que discutem e refletem sobre o currículo, bem como sobre os cenários educacionais presentes nas instituições escolares nesta pós-contemporaneidade.

Nesse preâmbulo se discute a evolução histórica sobre o conceito de currículo e hibridismo, bem como se discute as múltiplas dimensões elencadas para se entender a educação e a escola de tempo integral, desde a sua origem, seus marcos legais no Brasil até sua ampliação, disposta nas diretrizes propostas no PNE/2014, numa abordagem representativa e identitária.

Essa pesquisa abordou às seguintes dimensões: preparação do currículo de tempo integral (aporte teórico-metodológico), formação docente continuada, implementação do currículo de tempo integral, comunidade e mudança sociocultural e relação escola-comunidade.

Os aportes teóricos foram referendados por alguns autores consagrados que discutem a concepção de currículo, embasado numa visão crítica e pós-crítica. Especificamente sobre a temática desse estudo, fizemos um recorte histórico e sociológico porque é impossível entender os processos e práticas curriculares na/ da escola em entendemos a evolução histórica e sociológica dos estudos e visões sobre o currículo.

Necessariamente esse estudo perpassa pelos autores que discutem os processos de hibridização, bem como a forte influência nas instituições dos cenários multiculturais que podem promover formas inclusivas e cooperativas de inserção de novas práticas e novos modelos integrados de currículo, que promovam equidade, que atendam às expectativas locais, individuais e coletivas.

Devido à sua importância, o estudo sobre currículo exige labor e diversidade metódica. Especificamente na educação no momento atual marcado por transformações céleres nos

modos de pensar e de agir socialmente, mudanças que exigem novas formas de desenvolvimento da tarefa educativa.

3.4 Linha de Investigação, População e Mostra

As perguntas do questionário A, de enfoque quantitativo foram diretas (do tipo policotômico), semiestruturadas, e do formulário B (do tipo dicotômico), foram fechadas para compor os instrumentos de coleta de dados junto aos docentes. O questionário C foi composto de perguntas, dicotômico, com algumas questões semiestruturadas, aplicado com pais e representantes dos colegiados escolares.

A ferramenta tecnológica utilizada para análise de dados foi SSPS, versão 17.0, do ano 2010. Excell do Windows, versão 2010. A amostragem foi coletada em 30% das escolas de tempo integral, com a amostra composta de 40% de representantes dos colegiados escolares, 40% dos docentes das cinco (05) escolas que compõem a amostra de 30% das dezesseis (16) escolas de tempo integral, da rede pública estadual de ensino, localizada na cidade de Teresina, Capital do Estado do Piauí.

3.5 Técnicas e instrumentais de coleta de dados

De acordo com a abordagem quantitativa Gil explica que “são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados”. (GIL, 1991, p.44).

Esse estudo partiu do paradigma quantitativo, numa escolha de amostra estratificada, seleção aleatória simples, onde o número de membros de cada estrato, composto de docentes (40%), de pais e representantes dos colegiados escolares (40%) compuseram essa base de dados com informações tendo por instrumento de pesquisa dois (02) questionários e um (01) formulário: um com questões semiestruturadas (policotômico), de acordo com as categorias de análise (para docentes) e outro formulário (dicotômico), com perguntas fechadas, de acordo com as dimensões da pesquisa (também para docentes).

O questionário aplicado aos membros dos colegiados escolares contém perguntas fechadas, dicotômicas, bem como algumas semiestruturadas que comporão a análise dos resultados das pesquisas dos estratos selecionados.

De acordo com Pineda (1994, p. 125) expõe que “instrumento, é o mecanismo que o investigador utiliza para coletar e registrar a informação; Entre estes se encontram, os formulários, as provas psicológicas, as escalas de opinião e de atitudes, as listas de controle, entre outros”.

Sendo assim, o questionário A e o formulário B para docentes, selecionados por amostragem probabilística aleatória, estratificada foram aplicados para coletar dados conclusivos sobre o tema em estudo, ou seja, a participação docente e colegiada na construção e implementação do currículo de tempo integral, da rede pública estadual de ensino, em Teresina/ Piauí, no ano de 2016. Para o alcance dos resultados e de acordo com os segmentos pesquisados (docentes, e representantes dos colegiados escolares), o formulário B foi aplicado na técnica de entrevista frente a frente. O cômputo das respostas dadas no questionário foram analisados e são apresentados abaixo, no “Capítulo- Resultados e Análise de Dados”.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

4.1 Notas Introdutórias

O presente capítulo consta informações que consubstanciam e diz respeito aos desdobramentos do trabalho com a pesquisa. Os dados descrevem a participação docente e colegiada na construção e implementação do currículo de tempo integral, na rede pública estadual de ensino, na cidade de Teresina, Piauí, no ano de 2016. Os estudos sobre o marco analítico discorrem sobre sua importância para a compreensão sobre o problema investigado. Para Baron (2015) o marco analítico pode constar das seguintes partes:

Apresentação e análise dos resultados: é a parte mais fundamental da investigação. Nesta seção se resume e se analisa os dados relevantes. Se deve apresentar detalhes suficientes para justificar as conclusões a que se quer chegar. [...]. Geralmente, nesta parte se usa a estatística descritiva e referencial. Comentários e recomendações: onde se avaliam e interpretam as implicações dos resultados obtidos, em especial com relação a hipótese ou a pergunta inicial e as perguntas específicas. Se deve examinar, interpretar e qualificar os resultados, fazer inferências e, a partir delas, obter as conclusões. (BARON, 2015, p.20).

Longe de se esgotar, pela sua riqueza e complexidade o estudo sobre currículo na perspectiva de tempo integral fomenta discussões, debates, bem como, fazeres, dizeres, saberes (daqueles que fazem a educação acontecer- os professores); que são acionados pela necessidade das práticas culturais e educacionais que transformem, acionem conhecimentos para que se realizem mais trocas culturais e sociais, no ambiente da escolarização, facilitando a passagem de um currículo somente regulatório para um “outro” mais conectado, mais identificado com as necessidades dos alunos nessa sociedade da informação.

Sendo assim, os dados revelados demonstram que às dimensões estudadas nessa pesquisa evidenciam a fragilidade dos conhecimentos de uma parcela considerável dos docentes, tão necessários à prática pedagógica e o quanto o “discurso” oficial caminha numa direção política e ideológica, diferente da realidade experimentada nas escolas de tempo integral frente ao modelo teórico-metodológico na sua implementação, bem como a inconsistência do aporte conceitual sobre os princípios da educação integral e de escola de tempo integral observado nas respostas e na efetivação da prática da docência.

4.2 Análise dos dados levantados pelo questionário a, Semiestruturado e Policotômico, aplicado com os Docentes das Escolas de Tempo Integral

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é sabidamente um imperativo muito difícil de se atingir e manter. (SOUSA SANTOS, 2001, p. 10).

Os resultados da análise das respostas dos docentes a esse questionário A correlacionadas com as respostas dadas no formulário B, aplicado cara-a-cara esclareceu vários pontos fundamentais para a compreensão do tema desse projeto, como a precarização do modelo de acompanhamento, orientação e de estudos em formação continuada para os docentes da escola de tempo integral.

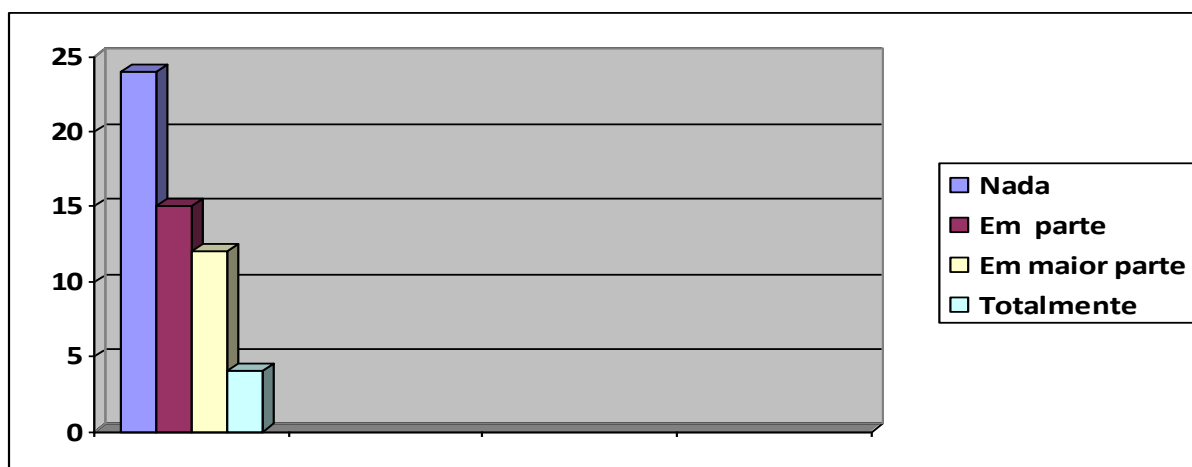
Nessa fase da pesquisa um dado ficou evidente: a existência de escolas de tempo integral funcionando com condições e estrutura diferentes, realizando práticas e processos formativos e contínuos diferentes, e fora da realidade, da especificidade do trabalho em TI dos atores sociais, distantes, também dos processos de autonomia e de gestão compartilhada (práticas colaborativas entre a gestão escolar e a comunidade) nas decisões que dizem respeito a todas as instâncias, sobretudo, a pedagógica.

Os dados analisados deram suporte para a verificação e identificação de várias informações que diz respeito às dimensões do tema dessa pesquisa sobre “a participação docente e colegiada na construção e implementação do currículo de tempo integral, na rede pública estadual de ensino, na cidade de Teresina, Piauí, no ano de 2016.

Na parte relativa ao “Currículo, programa e disciplinas”, ao serem questionados (no item 1.1) se “houve estudos e orientações sobre currículo na escola de tempo integral”, mais da metade informaram que não tiveram “nada”. Esse dado correlacionado com as respostas do formulário B esclareceu que, docentes há mais tempo na modalidade de tempo integral tiveram no começo do programa uma formação continuada mais completa, consistente, enquanto alguns tiveram acesso “em parte” e “maior parte” à formação proporcionada pelo Pacto Nacional pelo Ensino Médio, que tratou de alguns pontos fundamentais para a modalidade. Porém, não houve para os docentes não oriundos das escolas transformadas em TI, de 2009 a 2012, uma formação que atendesse suas necessidades específicas de formação. Observem as respostas dos docentes, conforme os gráficos abaixo:

Gráfico 1

Houve estudos e orientações sobre currículo na ETI?

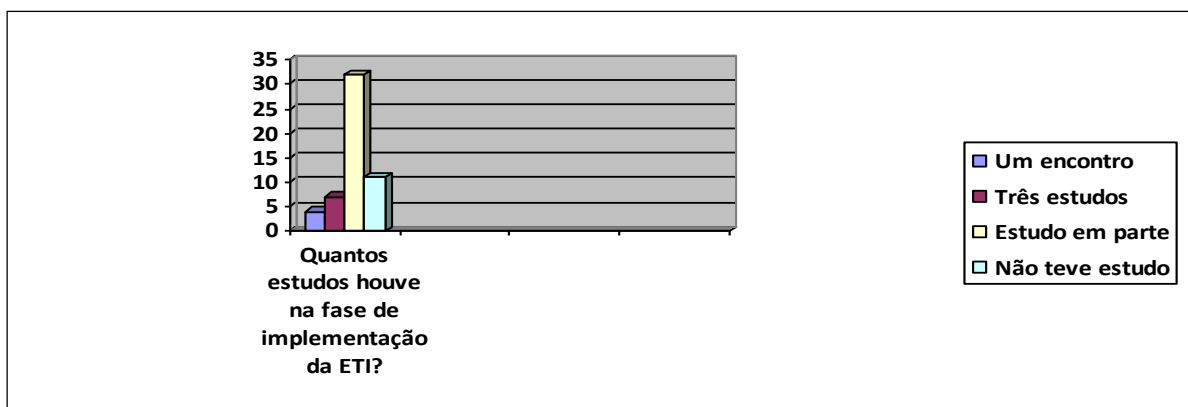


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

No item 1.2, relativo aos estudos na fase de implementação às informações são diversas porque atualmente na rede pública estadual de ensino tem escolas de etapas diferentes de implantação. Sendo assim, o resultado mostra que houve uma “precarização dos estudos de formação continuada para a ETI”. Os dados revelam também a inexistência de um programa, um modelo de formação porque do mesmo jeito que docentes responderam “três encontros de estudos sobre ETI” (13% dos docentes), outros de outras ETI responderam “que não houve estudo” (20,4%), enquanto 59,2% tiveram “estudo em parte” e “apenas” 7,4% tiveram, “três estudos sobre escola de tempo integral (ETI)”. Vejam o gráfico com o resultado abaixo:

Gráfico 2

Houve estudos na fase de implementação da ETI?

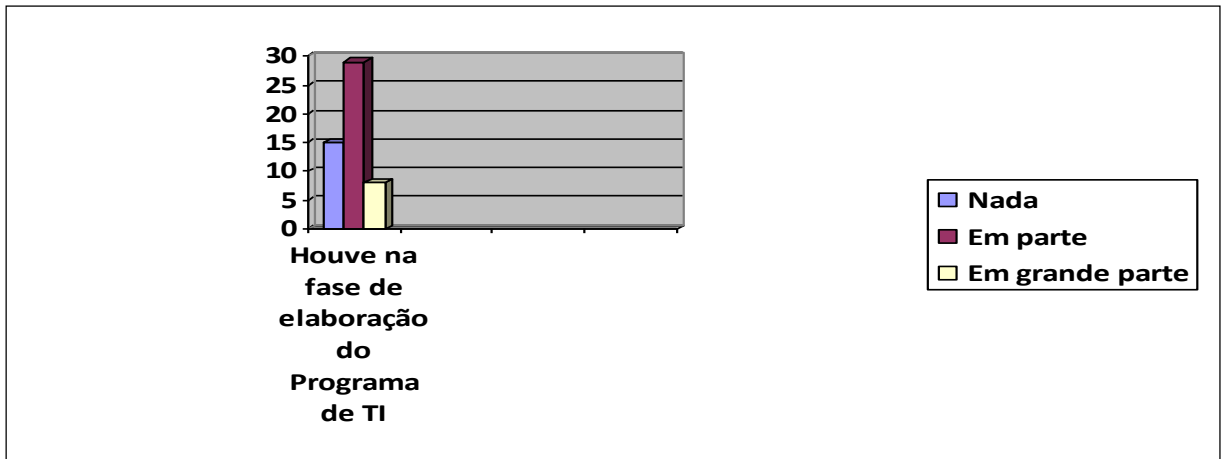


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Especificamente sobre a fase de elaboração (construção) do Programa de Tempo Integral houve estudos preliminares através de parcerias entre os consultores do Instituto Co-Responsabilidade, do Estado de Pernambuco. Depois do diagnóstico inicial da situação das escolas, de acordo com alguns critérios como localização (exemplo: escola localizada em área de vulnerabilidade social, baixos indicadores socioeconômicos e outros), foi elaborado um edital de Processo Seletivo para Professores que quisessem aderir ao programa, seguido de uma formação continuada. Contudo, essa dinâmica não teve continuidade. Por isso, alguns docentes assinalaram que tiveram formação “em parte” (Pacto do Ensino Médio ou pelo “Chão da Escola”) atualmente e outros nem tiveram formação nenhuma, relataram apenas “visitas técnicas’ à escola”, antes da implementação do TI ser feita. Observem o gráfico abaixo:

Gráfico 3

Na fase de elaboração do Programa de TI, houve parceria entre os técnicos da SEDUC/ PI e os docentes da escola?

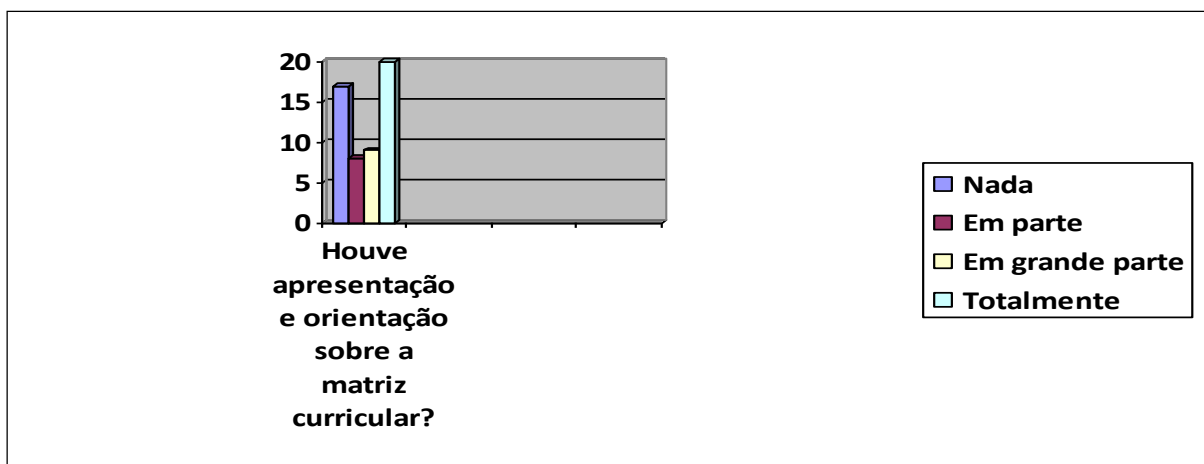


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

No item abaixo 37% dos docentes responderam que receberam orientação totalmente sobre matriz curricular, 14,8% receberam informações “em parte”, 16,6% receberam “em grande parte” orientação sobre a matriz curricular da ETI. Ocorre que 31,6% dos pesquisados não receberam “nada” nenhuma apresentação ou orientação sobre o assunto. Ainda pela ocasião dos estudos da Base Nacional Curricular Comum teve encontros e estudos sobre currículo e matriz de conteúdo curriculares. Então, podemos verificar pelas respostas que os docentes da ETI não deram ênfase, nos cursos ofertados por não serem específicos para quem atua no tempo integral. Vejam os resultados encontrados:

Gráfico 4

Apresentação e orientação sobre Matriz Curricular

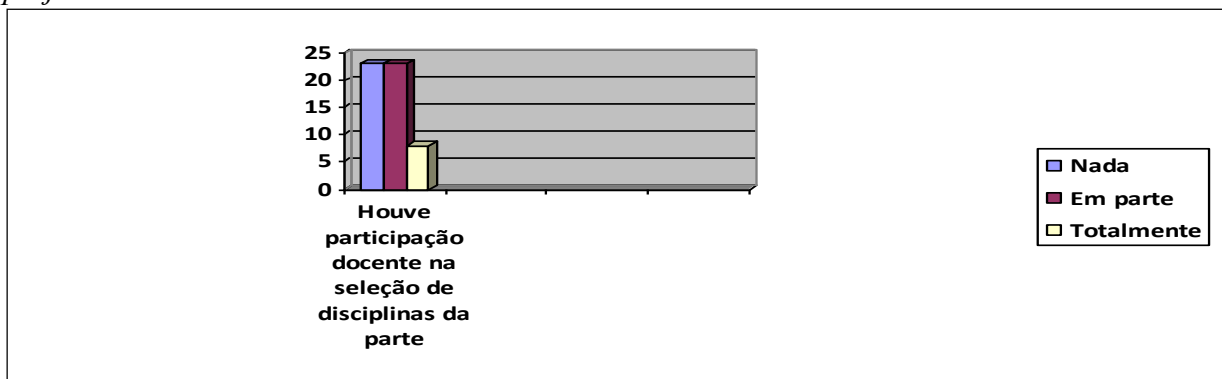


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Sobre a questão de seleção das disciplinas da parte diversificada, das oficinas, projetos e atividades vemos que alguns professores pertencentes as escolas em mais tempo com a modalidade de tempo integral participaram em parte das discussões em das seleções das disciplinas, projetos, oficinas, atividades para o ensino. Contudo, o mesmo número de pesquisados (24%) relataram que não participaram de nada, em termos de discussão sobre a parte diversificada do currículo, um dos pontos mais significativos para uma escola de tempo integral por que diz respeito a princípios como a integralidade, a participação cidadã e democrática, com vista a formação integral do aluno. Observem os gráficos abaixo que corroboram a análise:

Gráfico 5

Participação dos docentes na seleção das disciplinas da parte diversificada, oficinas, projetos e atividades

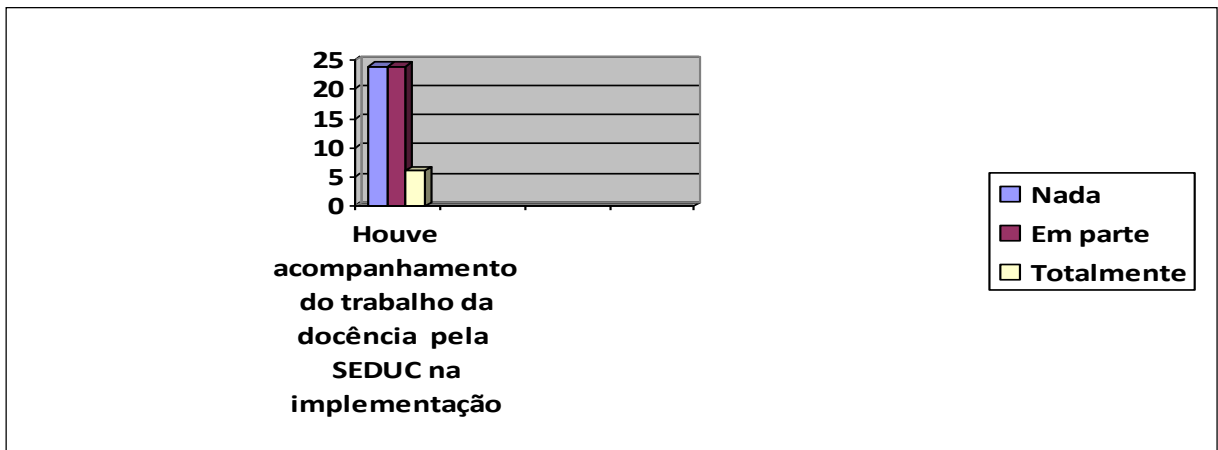


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Esse item da pesquisa se correlaciona com o item “Apresentação e orientação sobre Matriz Curricular”, onde 31,6% dos docentes informaram que não receberam “nada”, nenhuma orientação sobre matriz curricular, Sobre o item “Houve estudos na fase de implementação da ETI”(item 1.2), 20,4% responderam que não houve “nada” de estudo; mostrando um resultado correlacionado com a resposta do item abaixo (1.6) em que 44,4% dos docentes informaram que “nada de acompanhamento dos técnicos da SEDUC do trabalho da docência na ETI. Enquanto a mesma quantidade de professores (24), 44,4% assinalaram que o acompanhamento foi feito “em parte” e apenas 11,2% informaram que “foram totalmente acompanhamento pelos técnicos da Sede”. Veja o gráfico com esse resultado:

Gráfico 6

Acompanhamento do trabalho da docência pela SEDUC na fase de implementação do Programa de TI



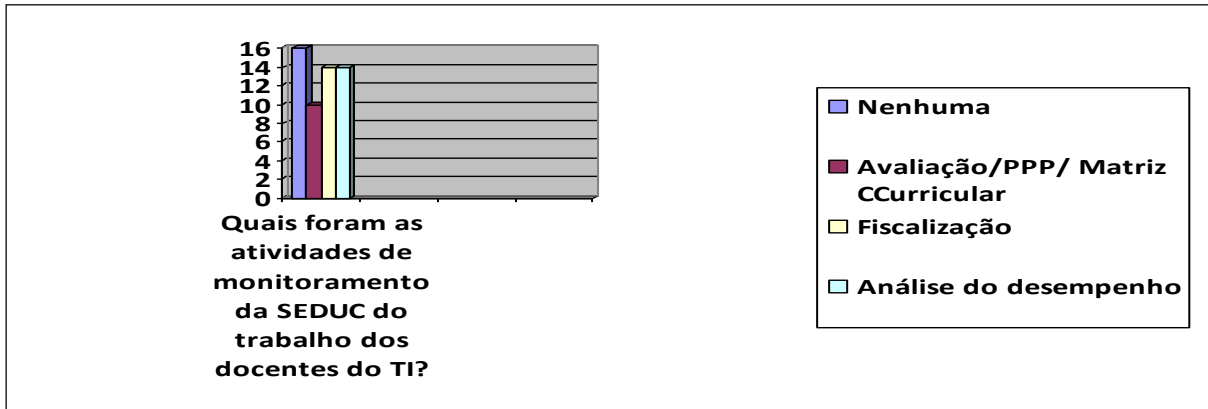
Fonte: Pesquisa direta, 2017.

O trabalho com monitoramento do trabalho docente feito pelos técnicos pertencentes a Coordenação de Tempo Integral foram descritas 18,5% como atividades sobre a Sistemática de Avaliação, Projeto Político Pedagógico, sobre Matriz Curricular; 14 docentes (25,9%) descreveram-no como fiscalização, 14 docentes, 25,9% apenas análise de desempenho acadêmico dos alunos. Dezesesseis professores (29,7%) relataram que ainda não observaram nenhum monitoramento escolar. Um dado bastante conclusivo, pois uma escola sem acompanhamento das ações pedagógicas e administrativas não fortalece o pacto a favor da boa aprendizagem dos alunos, bem como não auxilia o docente para uma melhor compreensão acerca do currículo, através da socialização de informações sobre prática

pedagógica e de suas interconexões com o local, através da parte diversificada. Observem o resultado abaixo:

Gráfico 7

Atividades de monitoramento da SEDUC do trabalho dos docentes do TI



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

4.3 Implementação do modelo de Tempo Integral: planejamento, currículo, disciplinas, conteúdo diversificado

Essa parte da pesquisa descreve a efetivação do currículo relacionando-o a matriz (grade, malha curricular), distribuição da carga horária (CH) e de conteúdo das disciplinas. O enfoque das respostas sinaliza para uma carga horária excessiva de aulas, bem como a ênfase de que a matriz curricular do tempo integral (TI) é igual a de uma escola de tempo parcial.

A pesquisadora Cavaliere (2014) destaca uma crítica ao modelo proposto atualmente em vigor no Brasil pela “sua multiplicidade de significados atribuíveis”. A autora afirma que:

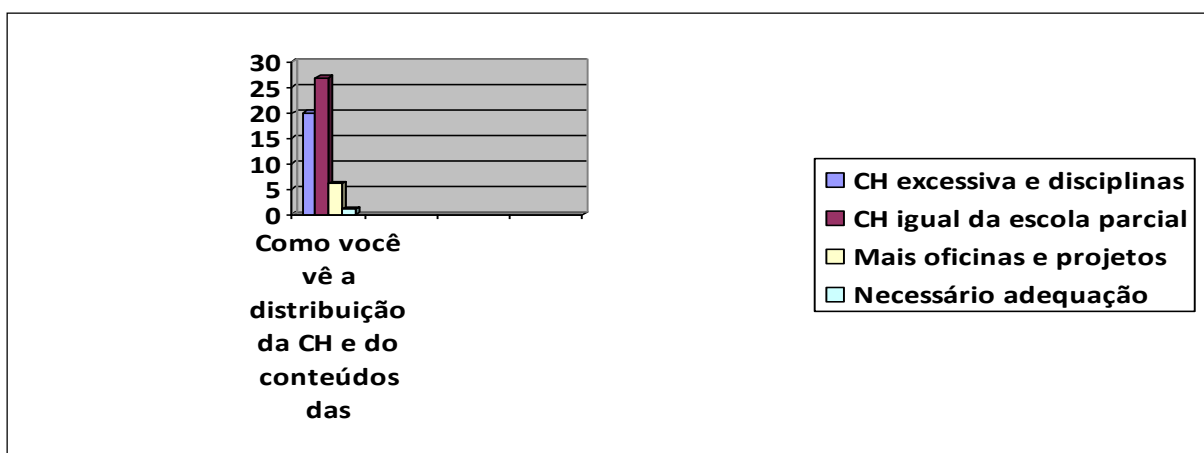
Quando a escola se propõe ultrapassar a mera instrução escolar, ela se encontra frente à sensível fronteira entre as esferas da vida pública e da vida privada dos indivíduos – alunos e professores. Essa fronteira nem sempre está claramente dada. Se isso não impede que a instituição escolar venha a atender a expectativa da população de ser educacionalmente mais abrangente, recomendo cautela na formulação de um currículo correspondente, de interesse universal. (CAVALIÈRE, 2014, p. 1214).

Os dados analisados nos itens 2.1 e 2.2 estão correlacionados nessa parte do questionário. Os resultados mostram que é necessária uma adequação do modelo curricular porque a ênfase dada é a instrucional, focada nas disciplinas formais do currículo num mecanismo de repetição, onde a parte formal não dialoga com a parte diversificada. No resultado 50% consideram a carga horária e o conteúdo das disciplinas igual ao de uma escola

de tempo parcial; e 37% dos docentes consideram a carga horária excessiva. Correlacionamos com a pergunta: Como vem sendo implementado o currículo na escola de tempo integral? As respostas se complementam por enfatizarem a questão da “matriz curricular de 2009”. Outras questões importantes foram descritas como: “a queixa” de que nosso TI é um modelo baseado na realidade de outro estado (o de Pernambuco), que é um modelo difícil por que rompe com modelos tradicionais, apontam para a necessidade de adequação do currículo a realidade local. Vejam a descrição nos gráficos abaixo:

Gráfico 8

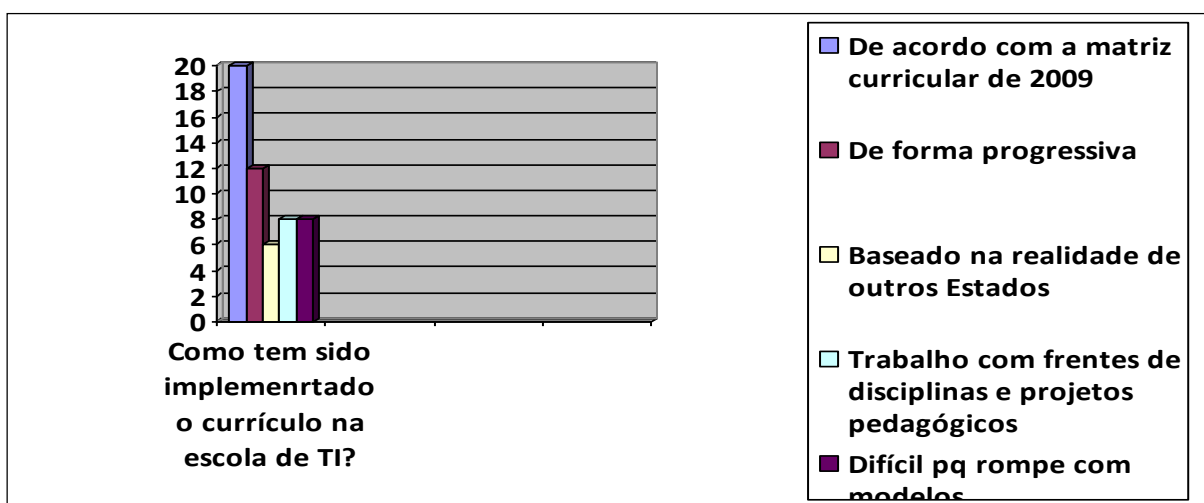
Distribuição da carga horária e do conteúdo das disciplinas



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Gráfico 9

Implementação do currículo na escola de tempo integral



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

As análises dessa parte do questionário são essenciais para entendermos a compreensão docente acerca do currículo e escola de tempo integral. Ao ser questionado sobre “os desafios para a execução do Programa de Tempo integral”, “Sobre como o docente concilia o currículo formal com o currículo de tempo integral e o conteúdo da disciplina formal com as atividades de ampliação do tempo de permanência do aluno”, as respostas dadas foram bem focadas na realidade escolar.

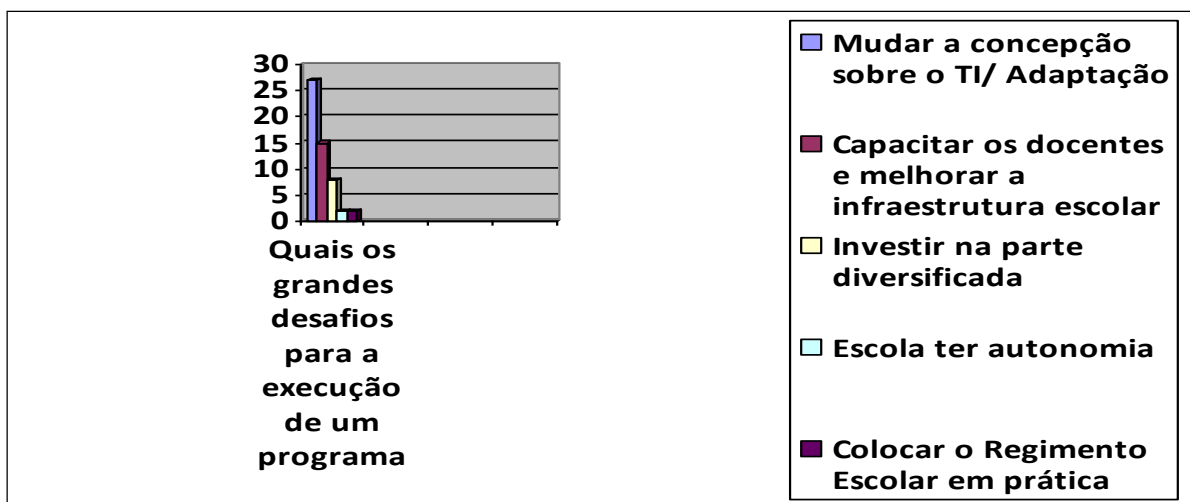
Os docentes escreveram que o maior desafio é “mudar a concepção docente e adaptação do mesmo ao tempo integral” (50%), 27,8% responderam “capacitar o docente e melhorar a infraestrutura da escola”, “investir na parte diversificada”. Essas respostas nos permitiram verificar que os professores veem a atuação da formação continuada como importante para o trabalho pedagógico com o tempo integral, por exemplo.

Os professores têm consciência da realidade, de que estão ainda tentando “se adaptar”. Mas, ao mesmo tempo a resposta é contraditória. Se a matriz curricular é a mesma, igual ao tempo parcial, se o docente não concilia a parte formal com a parte diversificada, o que muda de verdade, o que tem que mudar na escola de tempo integral?

A crise, no meu entendimento é paradigmática porque há a coexistência de dois modelos na escola brasileira: um modelo cartesiano, fechado, competitivo, individualista e outro modelo assistencialista e terapêutico, “para sanar as deficiências, as desigualdades de oportunidades” dos alunos “pobres e periféricos”. Permeando esses dois “paradigmas”, aparece na conjuntura escolar, na prática educativa, nas conexões que são estabelecidas entre os atores sociais, um modelo alternativo “síntese”, oriundo do trânsito dos atores sociais na escola e nos espaços da cultura, com sua rede de significados, valores, atitudes, crenças e contextos multiculturais que permeiam as relações que são estabelecidas no interior da instituição escolar. Observem os três gráficos abaixo que corroboram com essa análise.

Gráfico 10

Desafios para a execução do programa de TI

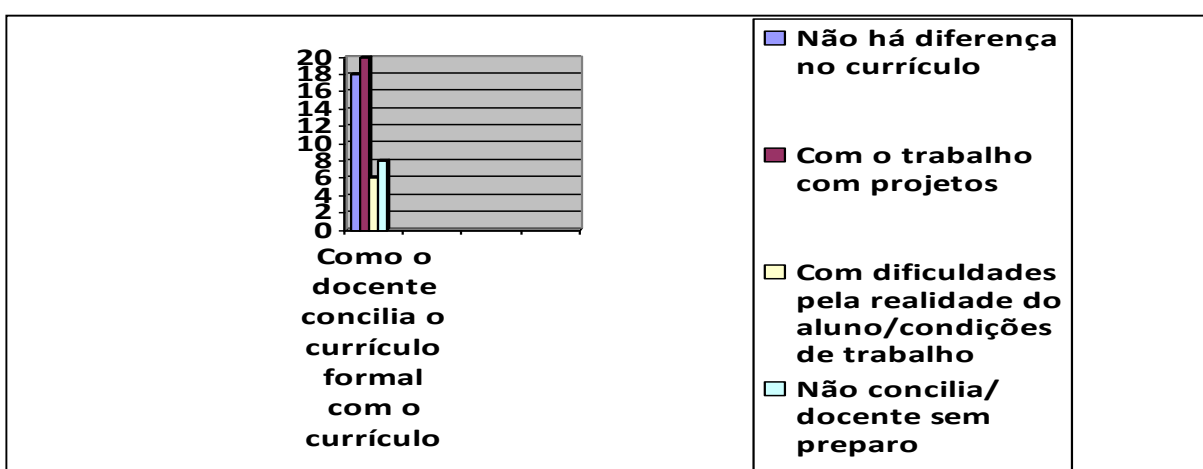


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Sobre o item 2.4 identificamos que o modelo antigo, tradicional com seu “quadro de valores e juízos” permeia a prática pedagógica docente. Por isso, alguns professores (8%), escreveram que “não concilia o currículo formal com o currículo de tempo integral porque o professor não tem preparo”. Outros, arraigados no seu “quadro de valor” citaram “a questão do regimento escolar”, da ‘autonomia escolar’. Pergunta: Para que ‘autonomia escolar’ para uma escola que o “diferente é somente o horário de estudos”?

Gráfico 11

Como o docente concilia o currículo formal com o currículo de tempo integral?

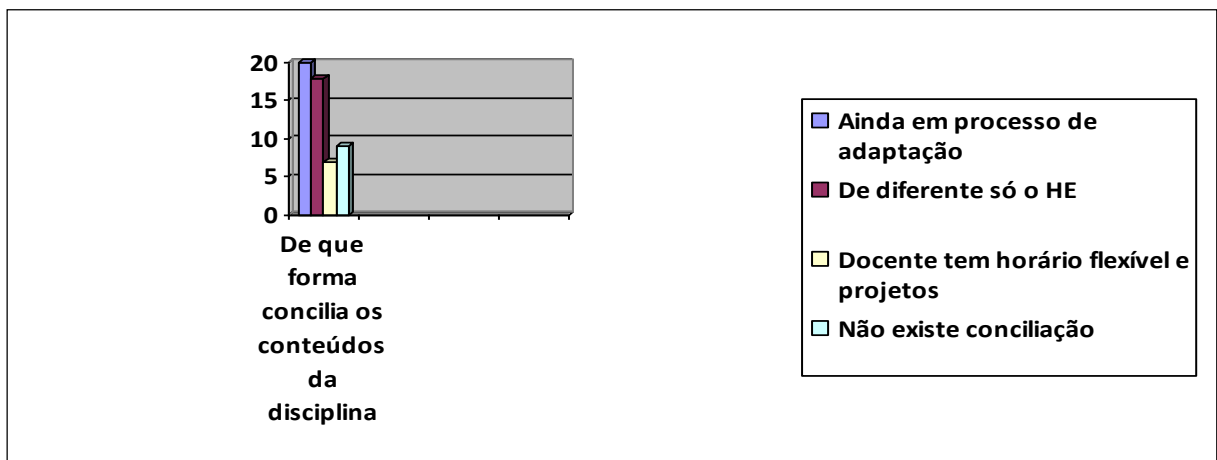


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Sobre o item abaixo discriminado, 37% dos docentes informaram que “ainda estão em processo de adaptação”, 33,3% relataram que o TI só tem “de diferente só o horário de estudos (HE)”, enquanto 14,8% novamente enfatizaram que “não existe conciliação” entre o conteúdo da disciplina formal com as atividades de ampliação do tempo de permanência do aluno. Veja os resultados abaixo:

Gráfico 12

Conteúdo da disciplina formal com atividades da ampliação do tempo de permanência do aluno



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

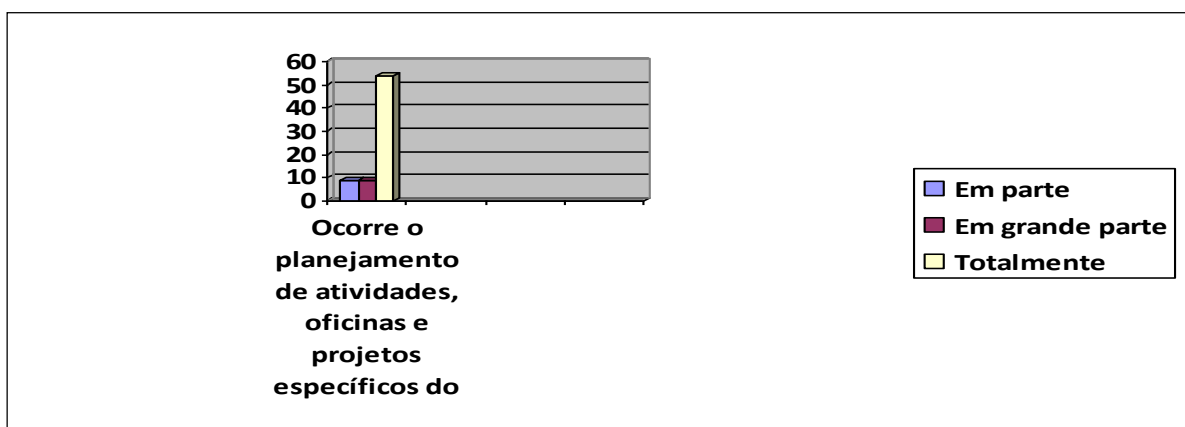
Contudo, os docentes foram quase unânimes quanto à ocorrência das atividades de planejamento. Porém, o planejamento as atividades e oficinas pedagógicas relacionadas às disciplinas do currículo formal. Sobre a questão dos horários de estudos (HE), que ocorrem em cada disciplina, mesmo com orientações no planejamento, conforme um dos gráficos abaixo, ainda é visto com críticas porque privilegia na distribuição da carga horária, mais horários e tempo de estudos para português e matemática.

Sobre essa questão compreendemos que a rede pública estadual de ensino tem um trabalho direcionado, nesse momento, para os processos de avaliação externa da rede, em que os certames exploram as disciplinas de português e matemática. Essa visão é referendada pela formação do “Chão da Escola” (que ocorre bimestralmente, para professores e coordenadores pedagógicos da educação básica regular), onde um dos módulos de aprendizagem mais recentes trabalhou a sistemática de avaliação e as oficinas do SAEPI, sobre as habilidades e os descritores de desempenho nessas disciplinas.

Contudo, no acompanhamento dos horários de estudos, na execução das tarefas que envolvem a responsabilização de professores e alunos mais de vinte (20) professores (37,0%) informaram “que esse acompanhamento precisa melhorar” ou “encontrar novas formas de incrementar esse horário de estudo. Sobre a questão do planejamento e orientação pedagógica, vejam os resultados nos gráficos (13 e 14) abaixo relacionados:

Gráfico 13

Planejamento das atividades, oficinas e projetos específicos do TI

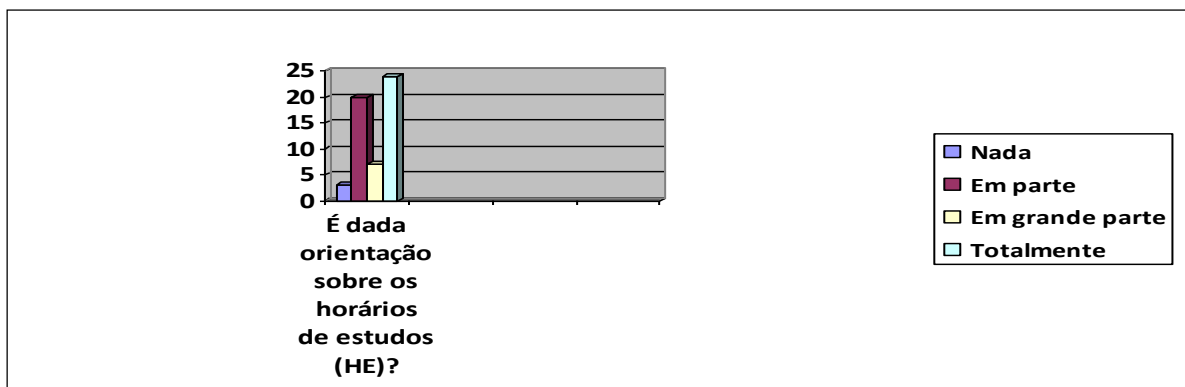


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

No item abaixo 44,4% dos docentes do TI informaram que, “recebem totalmente, orientações sobre os horários de estudos, 37,0% recebem orientações “em parte”, 13,0% em “grande parte” e apenas 5.6% dos professores não recebem “nada” de orientação para o desenvolvimento do HE. Observem o gráfico de resultados:

Gráfico 14

Orientação sobre horário de estudos (HE) por disciplina

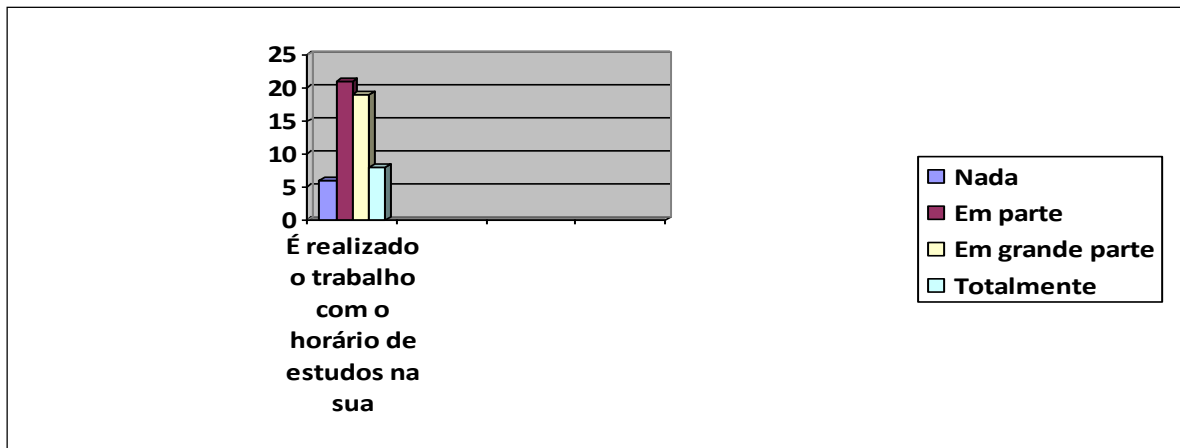


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Nesse gráfico abaixo (nº 15) correlacionado com os resultados dos gráficos 13 e 14, acima, 38,9% dos docentes informaram que trabalham “em parte” com o horário de estudos (HE), 35,2% relataram que “em grande parte” trabalham com o HE, 14,8% trabalham “totalmente” com o HE e, 11,1% não trabalham com o HE. Conforme gráfico abaixo:

Gráfico 15

Trabalho de HE por disciplina



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Ocorre que o horário de estudos é uma das metodologias de trabalho da escola de tempo integral. É um horário diferenciado essencial para o processo de implementação do currículo de tempo integral. O horário de estudos trabalha “atividades a mais e diferenciadas por disciplina”, de acordo com um quadro de horários. De acordo com as informações dos docentes dessa amostra verificamos que algumas áreas e/ ou disciplinas não estão sendo contempladas pelos horários de estudos. No documento “Normativa do Tempo Integral/SEDUC/ PI- 2015”, temos as seguintes orientações:

1. Na parte diversificada inclui disciplinas que respondam às necessidades e interesses da comunidade.
2. Nos Horários de Estudos Dirigidos (H.E), além dos estudos dos componentes curriculares não-obrigatórios, são trabalhadas atividades de acompanhamento e aperfeiçoamento pedagógico (reforço), orientações de tarefas escolares, desenvolvimento de projetos pedagógicos, trabalho educativo tendo em vista a diversificação das oportunidades de conhecimento.

3. Componentes Curriculares não-obrigatórios- são atividades e processos educativos dirigidos e planejados para aprofundar e diversificar as oportunidades de apreensão dos conhecimentos acerca dos conteúdos disciplinares e/ou de outros saberes necessários à formação integral do aluno.
4. O estudo da Parte Diversificada (componentes curriculares escolhidos pela comunidade escolar) e o H.E é destinado para o trabalho com os componentes curriculares não-obrigatórios, atividades complementares, projetos, que deverão ser programados de acordo com a carga da disciplina do currículo formal, podendo variar de cinco (05) a doze (12) horas de efetivo trabalho pedagógico nos espaços escolares (intra ou extraclasse), e em outros espaços educativos (intra ou extra-escolar), de acordo com os exemplos abaixo discriminados. Especificamente as disciplinas da parte diversificada deverão ficar vinculadas as disciplinas e/ou áreas da Base Nacional Comum. A SEDUC deverá providenciar certificação, ao nível de ensino fundamental e médio que contemple os conteúdos e/ou módulos trabalhados.

4.4 Realidade e interfaces entre a escola de tempo integral e a comunidade escolar

O funcionamento dos colegiados escolares representa uma instância muito importante para a escola de tempo integral, pois pode abrir canais de negociação entre segmentos escolares, realizar transposições culturais entre a escola e a sociedade, fortalecer as dimensões pedagógicas e administrativas da instituição, bem como facilitar a transposição dos híbridos culturais, que segundo Canclini (1998) “são associações entre o culto e o popular, entre estratos culturais de classes sócias distintas, entre outros”, para dentro da escola. Ou seja, colaborar com a transformação da cultura política em cultura pedagógica e vice-versa.

Na realidade para a escolarização acontecer tem que haver a junção de várias circunstâncias, processos e fatores que devem ocorrer satisfatoriamente na escola.

Comentando sobre esse assunto Guará (2006) seleciona vários fatores que podem contribuir para a qualidade do ensino das escolas e aponta entre eles, a relação escola-comunidade. A autora explica que:

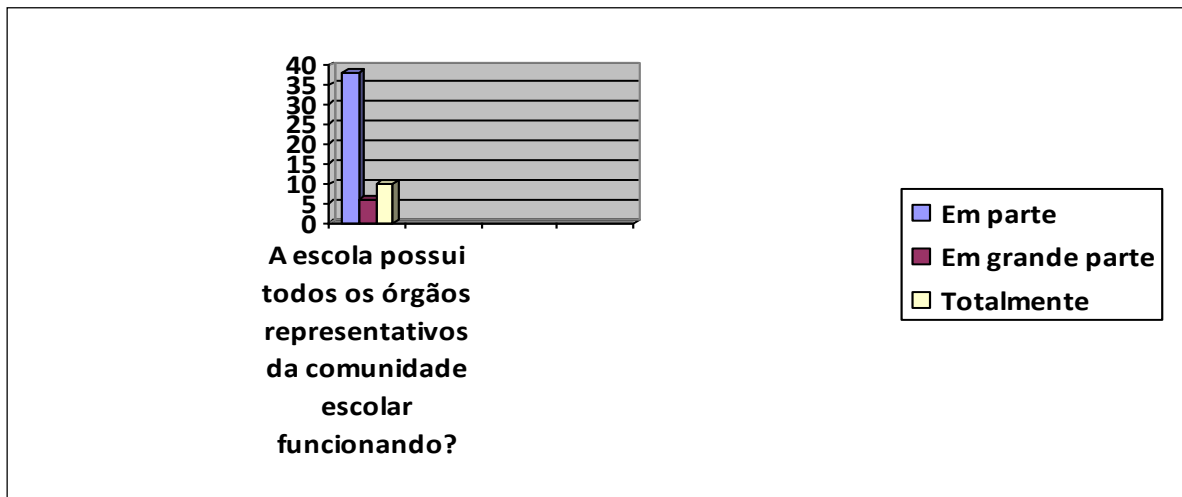
As mudanças que hoje se insinuam pretendem contribuir para a melhoria da qualidade da educação. (...) depende de fatores como o financiamento, o conhecimento científico, os recursos metodológicos disponíveis, a formação profissional básica e contínua dos educadores, o acompanhamento dos resultados do rendimento escolar, o domínio pleno da leitura e da escrita pelos alunos, a participação dos pais e da comunidade na escola e a criação de um

ambiente escolar desafiador para a aprendizagem e favorecedor de processos de socialização”. (GUARÁ, 2006, p.10).

Analisando às respostas podemos afirmar que mais de 70% das escolas de tempo integral ainda não possuem todos os conselhos representativos dos segmentos escolares implementados e atuando em prol da missão social da escola, que é ensinar com qualidade e eficácia. Algumas escolas têm apenas o Conselho Escolar e o Conselho de Classe, mas não tem ainda o grêmio, conselho de pais e/ ou outras instâncias colegiadas. Sobre os resultados vejam os dados do gráfico abaixo:

Gráfico 16

Órgãos colegiados mais representativos da comunidade escolar

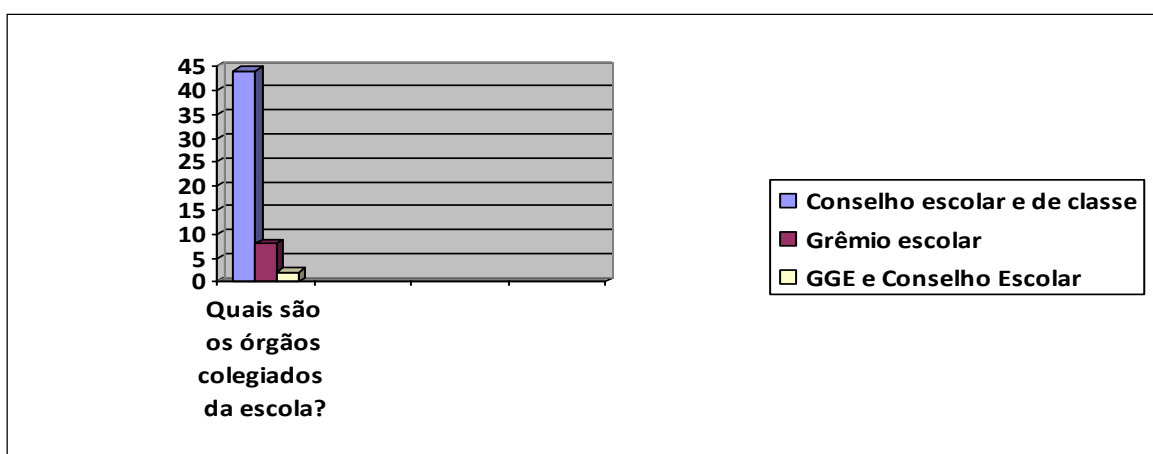


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Nessa parte do questionário verificamos as interfaces da escola em sua relação com a comunidade escolar. O resultado mostra que apenas 18,5% dos docentes (dez professores) informaram que a escola possuía todos os órgãos representativos da comunidade funcionando na escola. Cerca de 70,4% dos docentes (mais de 35 docentes) informaram somente o Conselho Escolar e o Conselho de Classe, e apenas 11,1% deles informaram que a escola tem todos funcionando. Vejam os gráficos com os resultados das respostas:

Gráfico 17

Órgãos representados na escola

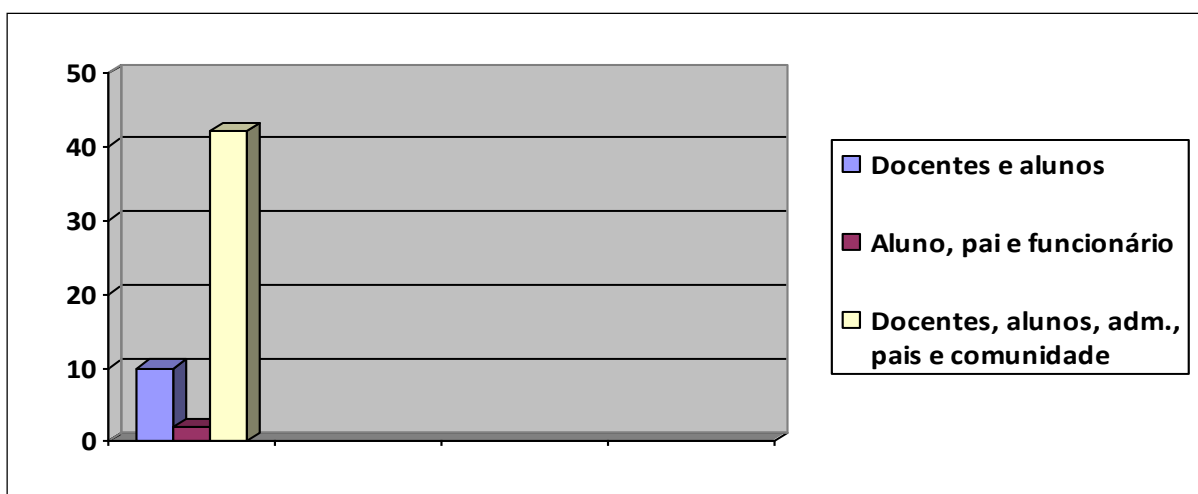


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

No item 3.3, 77,8% dos representantes docentes souberam informar quais eram os segmentos representativos nos colegiados escolares, 18,5% citaram apenas “docentes e alunos” e 3,7% “aluno, pai e funcionário”. O item 3.3 se correlaciona com o item 3.2 porque na maioria das respostas os “órgãos mais representados na escola são o conselho escolar e o de classe”, onde participam os representantes citados no item 3.3 (docentes, alunos, administrativos, pais e comunidade). Vejam os resultados no gráfico abaixo:

Gráfico 18

Segmentos da escola que são representados nesses colegiados



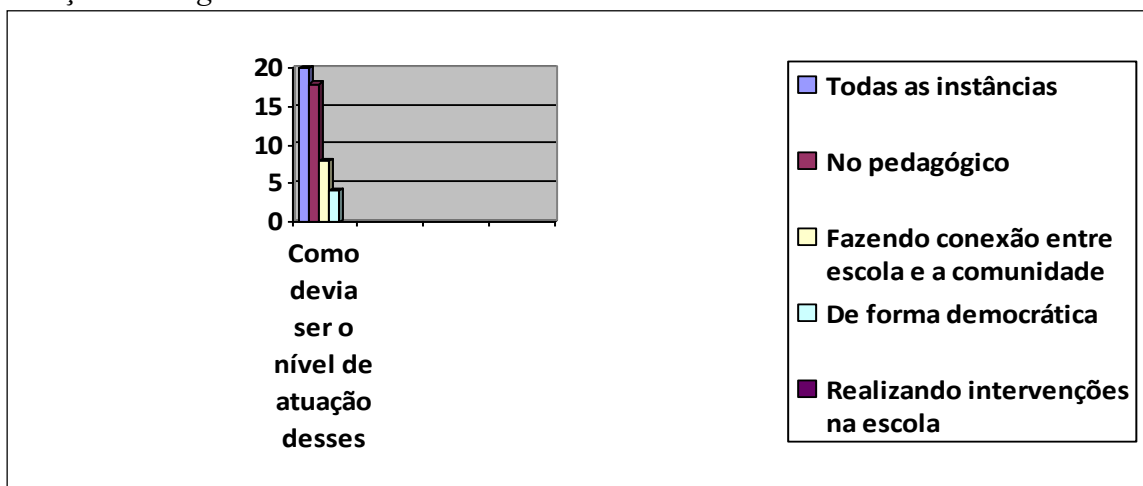
Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Quanto ao nível de atuação os representantes dos colegiados escolares descreveram, na sua maioria, de 37,0% citaram que “os mesmos têm que atuar em todas as instâncias da escola”. Uma expressiva quantidade de 33,3% enfocou o pedagógico como o trabalho dos colegiados. 14,8% citaram “fazendo conexão entre a escola e a comunidade, 7,4% citaram que “os conselhos deviam atuar de forma democrática”, e 7,4% dos docentes citaram “realizando intervenção na escola”.

Contudo no correlacionado entre a questão 3.4, 3.5 e 3.6, torna-se evidente que a ênfase recai sobre o trabalho normativo, administrativo-financeiro em detrimento da atuação no pedagógico da escola. Observem os resultados dos três gráficos abaixo relacionados:

Gráfico 19

Atuação dos órgãos na escola



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

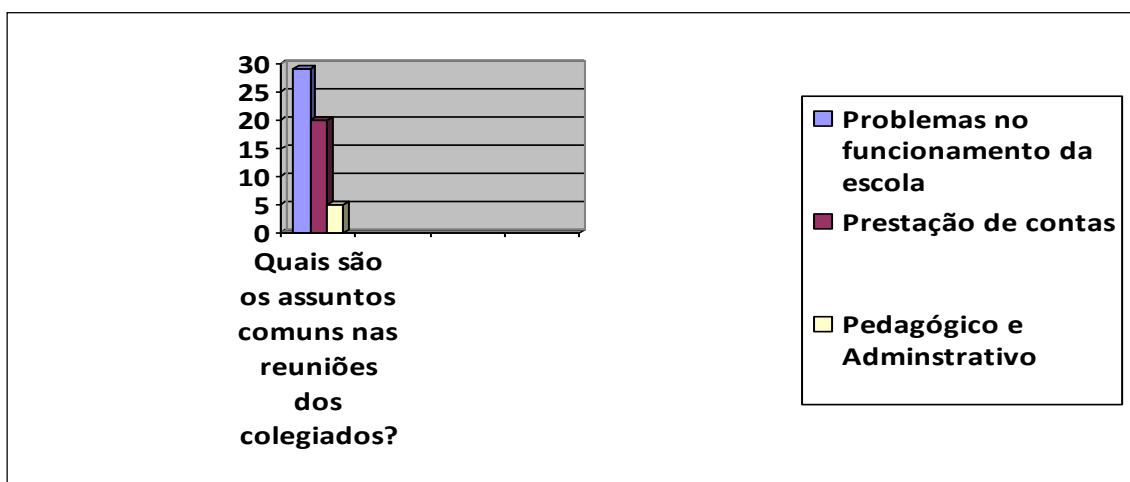
Especificamente sobre os assuntos comuns nas reuniões dos colegiados, 53,7% dos docentes informaram “todas as instâncias da escola”, 37,0% informaram “prestação de contas”, e 9,3% informaram assuntos “pedagógico e administrativo”. Correlacionando com o quesito 3.6 sobre os “assuntos que deviam ou podem ser tratados pelos colegiados escolares” temos 37,0% dos docentes informando “todos pertinentes à vida escolar”, 37,0% sobre “prestação de contas e problemas com funcionários” e, 26,0% informaram “assuntos curriculares, disciplinares e pedagógicos”.

Sobre esse item houve um dado revelador de mudança, uma tomada de consciência da importância da função colegiada na escola, pois entre os assuntos assinalados nas respostas os pesquisados acrescentaram “assuntos curriculares, disciplinares e pedagógicos”. As respostas

mostram uma separação “nítida” da ideia de currículo e pedagógico (tema para estudos posteriores), porém, só o fato deles perceberem a importância do assunto currículo ser tratado num espaço de colegiado já mostra uma evolução nos “saberes” dos professores, de entenderem que currículo não é apenas uma matriz de conteúdos e previsão de carga horária por disciplina.

Gráfico 20

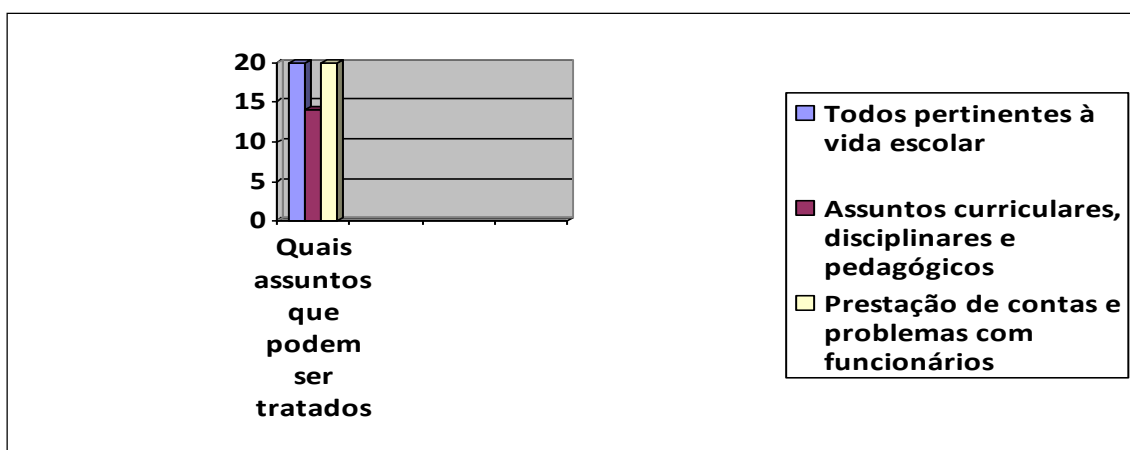
Tipos de assuntos comuns nas reuniões dos colegiados



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Gráfico 21

Assuntos que podem/ devem ser tratados pelos colegiados escolares



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Sobre questões de currículo e disciplinas, especialmente sobre a parte diversificada do currículo temos atualmente a formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino

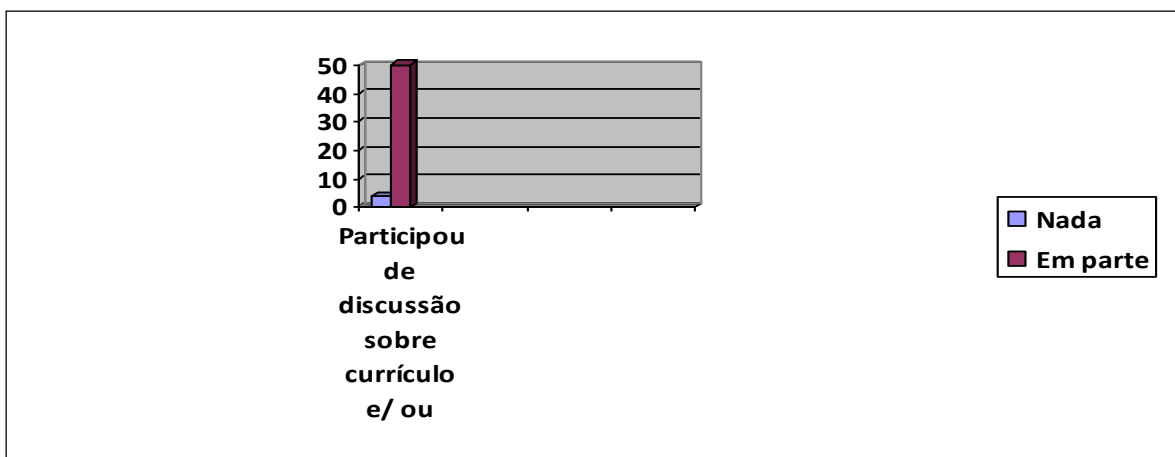
Médio que tem a abordado, em parte, nas suas formações questões sobre currículo e de suas disciplinas, abordando eixos norteadores, campos de atuação das mesmas, bem como sobre a parte diversificada do currículo que é tema recorrente nas discussões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no Brasil. Corroborando com esse entendimento Hora e Coêlho (apud, GONÇALVES, 2009, p. 135) abordam a concepção emancipadora relacionada com o trabalho com atividades e da parte diversificada:

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico e emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (HORA; COELHO, 2004, p. 9).

Em relação a essa visão crítica e emancipadora o trabalho com o conteúdo da parte diversificada pode ser trabalhado em outros espaços escolares. Porém, como atividade curricular não pode está separado, sem conexão curricular integrado ao corpo teórico do currículo. Nesse sentido a reflexão e o trabalho, tendo por base a proposta curricular da escolar constitui o caminho possível para uma formação integral do aluno.

Gráfico 22

Participação de discussão de questões de currículo e/ ou disciplinas



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Nesse quesito, que envolve a parte diversificada do currículo, às respostas dos docentes esclarece que a formação continuada oferecida na rede estadual ainda não atende as

necessidades específicas de formação da ETI. Os desafios são grandes, como Abdalla (2006) enfoca “a fim de que eles possam gestar novas práticas. {...} É nessa disposição que os professores se (re) constroem enquanto profissionais da educação”.

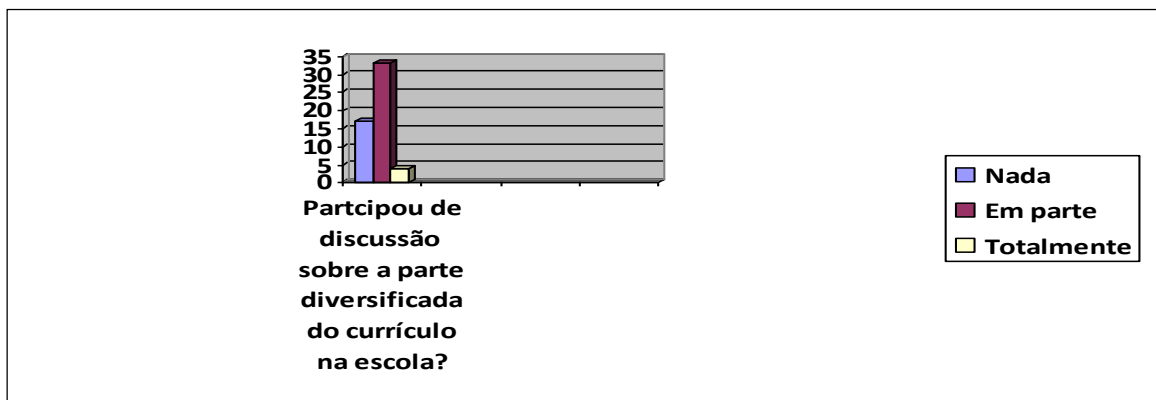
O autor vai de encontro a um modelo de formação que foi instalado recentemente o “Chão da escola”, onde os professores participam das formações dentro do ambiente escolar. Esse modelo de formação é atualizado com o pensamento de vários teóricos como Nóvoa, Libâneo, Savianni, Gimeno Sacristán, que pregam a socialização de experiências, práticas colaborativas entre pares.

Esse resultado reflete o atual momento que envolve as discussões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os estudos sobre a sistemática de avaliação, processos, matrizes curriculares e quadro de descritores para avaliação externa (ANA, SAEPI, Prova Brasil). Correlacionando os itens 3.7 e 3.8 temos que, 92,6% dos docentes “participou de questões envolvendo o currículo e/ ou sobre disciplinas da parte diversificada, e apenas 7,4% informaram “não ter participado”.

Em relação ao item abaixo, 61,1% informaram que participaram de discussão sobre a parte diversificada do currículo “em parte”, 31,5% não participaram de “nada” e, 7,4% participaram “totalmente”. Os dados descrevem que os docentes tiveram, na sua maioria contato com a “matriz curricular de conteúdos”, e que só “em parte” participaram de estudos específicos sobre a ‘parte diversificada’ do currículo.

Gráfico 23

Participação de discussão sobre a parte diversificada do currículo



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

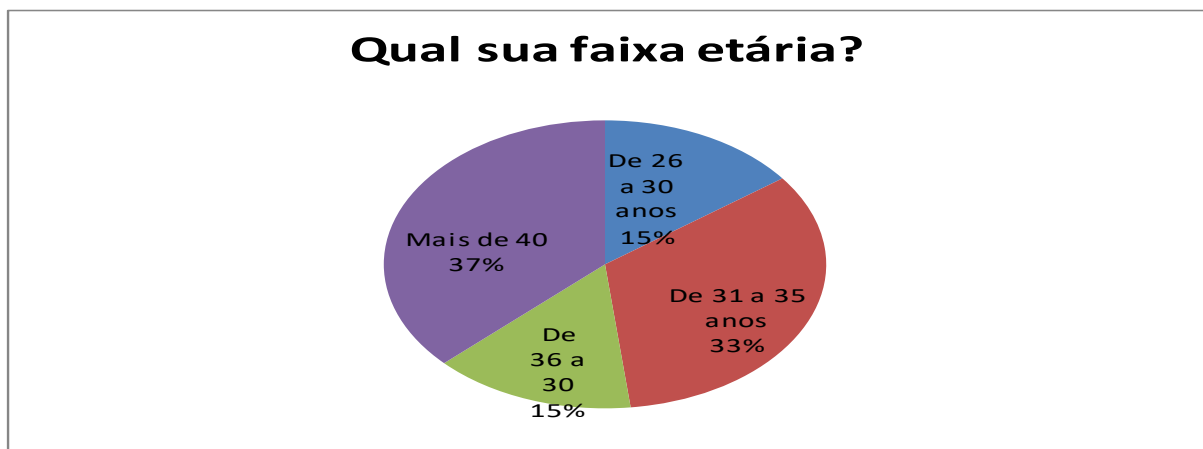
4.5 Análises dos dados levantados pelo formulário b, fechado e dicotômico para docentes da ETI de acordo com as dimensões da pesquisa

A partir dos dados compostos das respostas ao formulário B respondido pelos docentes nesta pesquisa podemos descrever os seguintes resultados:

- a) Sobre o item “a” das “Informações individuais e acadêmicas”, a maioria dos professores que atuam nas escolas de tempo integral são adultos jovens. Os dados revelam que os docentes das escolas de tempo integral estão melhores distribuídos nas faixas etárias dos 31 a 35 anos (33%), juntando os resultados da faixa de 26 a 30 anos (15%) percebemos que os docentes, uma boa parte se concentra nas faixas etárias mais jovens (48%). Contudo, ainda temos um expressivo resultado entre os mais de 40 anos de idade (37%), conforme gráfico abaixo:

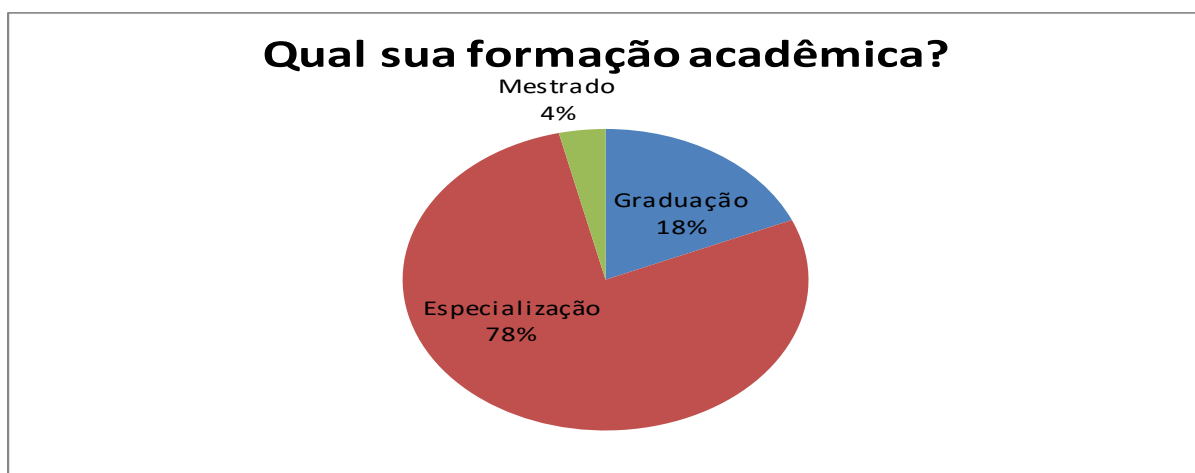
Gráfico 24

Faixa etária dos docentes



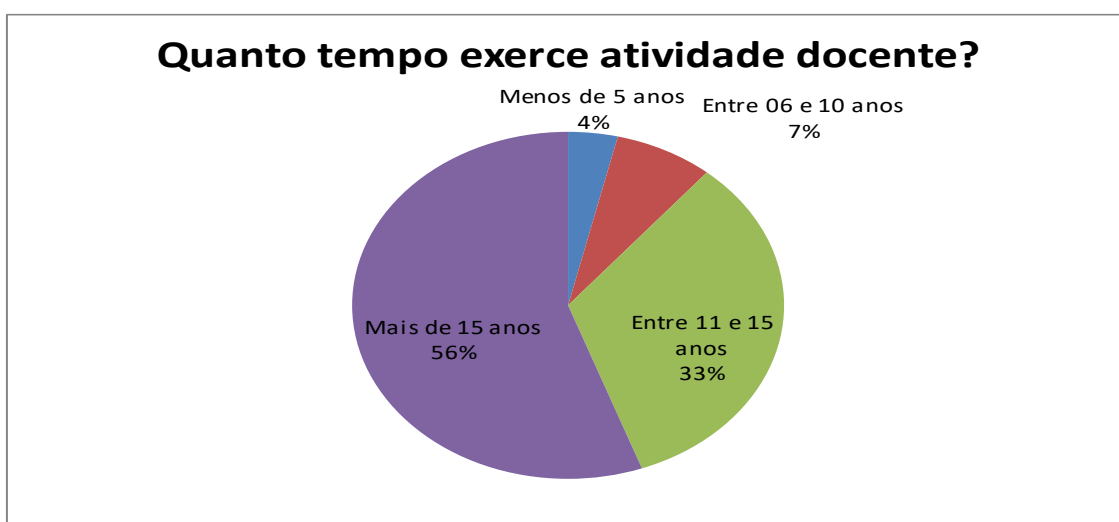
Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- b) No item “b” sobre formação acadêmica, a maioria dos docentes das escolas de tempo integral têm especialização (78%), somente graduados são 18% e com mestrado (ou em andamento) são apenas 4% dos entrevistados. Os resultados coletados cara-a-cara revelam que os professores entendem a importância dos estudos contínuos para a melhoria da profissionalização docente. Durante a aplicação do formulário comentaram esse quesito e a questão da dificuldade para se estudar por causa da falta de tempo para os estudos. Observem o resultado no gráfico abaixo:

Gráfico 25*Formação acadêmica dos docentes*

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- c) No item “c” sobre o “tempo de atividade docente” os dados revelam que a maioria dos docentes pesquisados tem muito tempo de exercício profissional. A maioria (56%) tem mais de 15 anos de atividade, e 33% têm entre 11 a 15 anos de docência. Nesse sentido, a experiência docente “pode” ter sido um pré-requisito para a participação no processo seletivo para trabalhar na escola de tempo integral. Vejam os resultados no gráfico abaixo.

Gráfico 26*Tempo de atividade como docente*

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

I. INFORMAÇÕES SOBRE A PREPARAÇÃO PARA O CURRÍCULO DE TEMPO INTEGRAL (APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO).

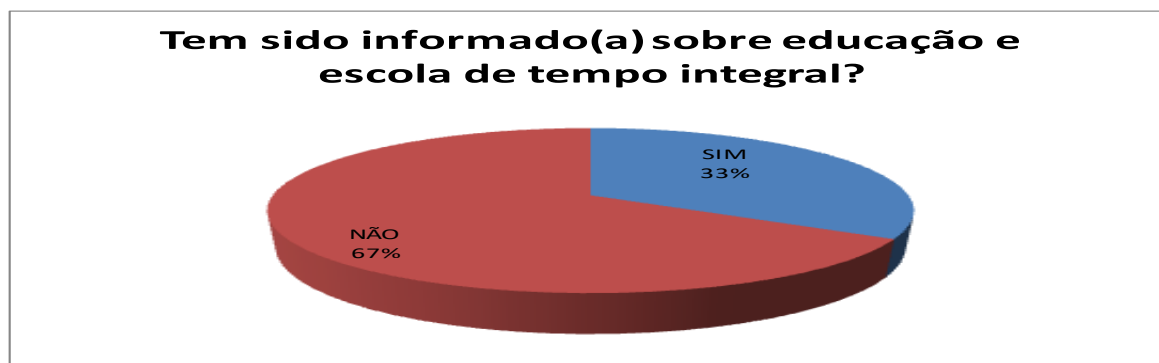
- a) Especificamente sobre a preparação para o trabalho com o currículo de tempo integral (o aporte teórico-metodológico) nas análises do item “a”, os dados revelaram que 67% dos docentes não têm conhecimento algum sobre educação integral e escola de tempo integral. O percentual de 33% dos docentes que responderam que tinham informações sobre o assunto receberam na própria escola de origem, por ocasião de um estudo inicial.

Atualmente, há uma rotatividade de professores, mas mesmo assumindo turmas em escolas de tempo integral, a maioria dos docentes não recebe informação nenhuma sobre essa modalidade de ensino antes de assumir suas turmas.

A questão da análise volta-se para as transformações da formação continuada no decorrer da implantação do Programa Estadual de Tempo Integral, que foi mudando o planejamento dos processos formativos, de forma que os docentes das escolas da primeira fase (de 2009 a 2012) tiveram orientações e acompanhamento mais sistemático. A partir de 2013 a 2016 o eixo da formação volta-se para sistemática de avaliação e estudos sobre processos de avaliação externa e da rede (institucional, como o SAEPI- Sistemática de Avaliação em Educação do Estado do Piauí), sobre os resultados e conhecimentos sobre os descritores das provas de português e matemática da Prova Brasil (cujos resultados medem a proficiência das redes de ensino), da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Vejam o gráfico de resultados abaixo:

Gráfico 27

Informações sobre Educação e Escola de Tempo Integral

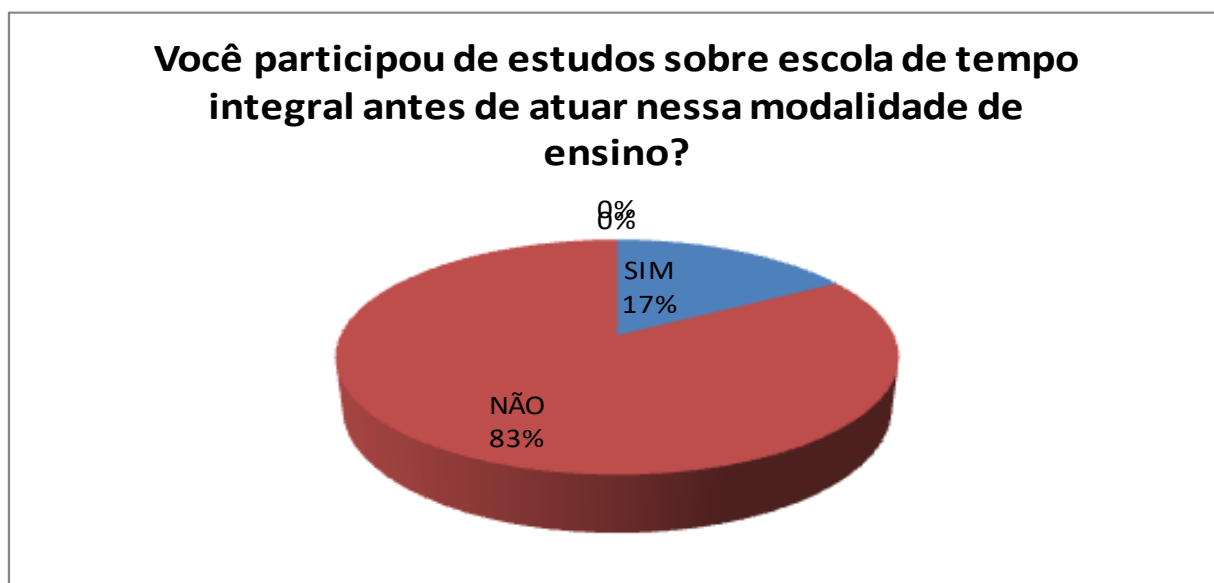


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- b) O item “b” revela informações importantes e demonstra consistência porque as informações sobre educação e escola de tempo integral são poucas para os professores, bem como estudos em formação continuada. 83% dos docentes revelaram que nunca participaram de estudos sobre essa modalidade de ensino; sendo apenas 17% que receberam algum tipo de formação inicial sobre o tempo integral. O percentual de 17% que receberam informações prévias são professores das escolas que foram transformadas para a modalidade de tempo integral na primeira etapa, entre os anos de 2009 a 2012. Então sobre o assunto, os dados e as informações obtidas cara-a-cara comprovam que não tem havido formação continuada com conteúdo ou módulos de estudos específicos para os docentes de tempo integral. Outra questão relativa ao dado abaixo é a alta rotatividade dos professores na rede. Então, a pesquisa encontrou professores desses Centros Estaduais de Tempo Integral trabalhando em escolas que, só muito recentemente foi implantado o tempo integral. Vejam o gráfico abaixo:

Gráfico 28

Estudos prévios sobre escola de tempo integral



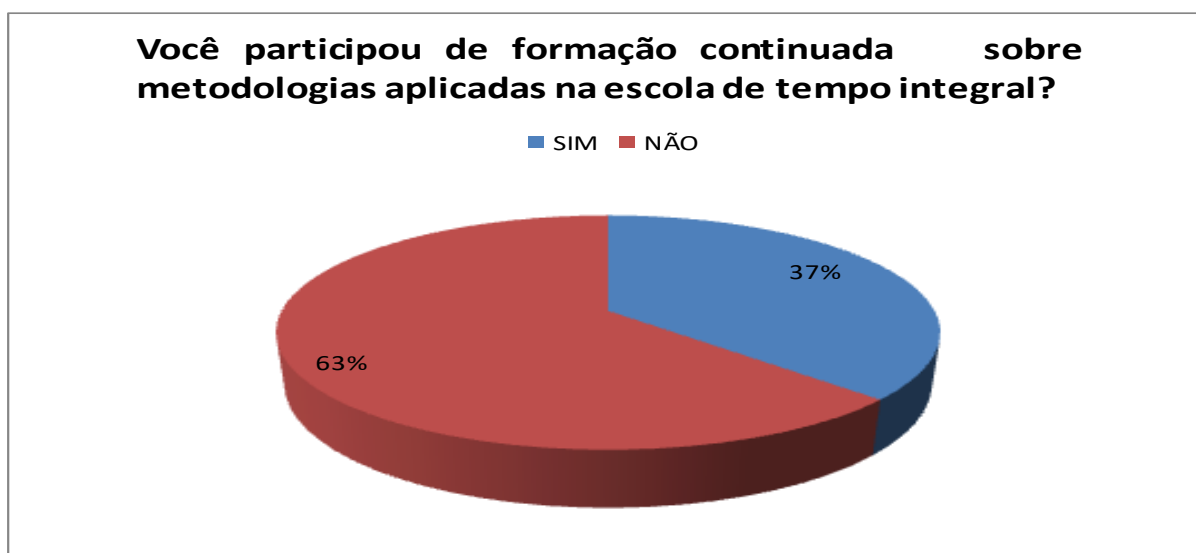
Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- c) Nesse item sobre metodologia aplicada no ensino em tempo integral, foi observada a preocupação dos docentes. Contudo, 63% dos professores nunca participaram de formação em metodologias aplicadas para o ensino numa escola de tempo integral, sendo apenas 37% que revelaram ter tido algum estudo metodológico. Os dados dessas

três perguntas iniciais dessa dimensão apontam com muita consistência o pouco aparato pedagógico e teórico, a falta de preparação metodológica dos professores pesquisados para atuarem nessa modalidade de ensino. Durante a aplicação do formulário B os docentes falaram sobre a questão da escola de tempo integral poder oferecer um “ensino diferenciado”. Contudo, enfatizaram da impossibilidade de fazê-lo (deixaram bem claro que, o que muda é a carga horária por disciplina e os horários de estudos orientados). Sobre o resultado da pesquisa, observem o gráfico com os resultados abaixo:

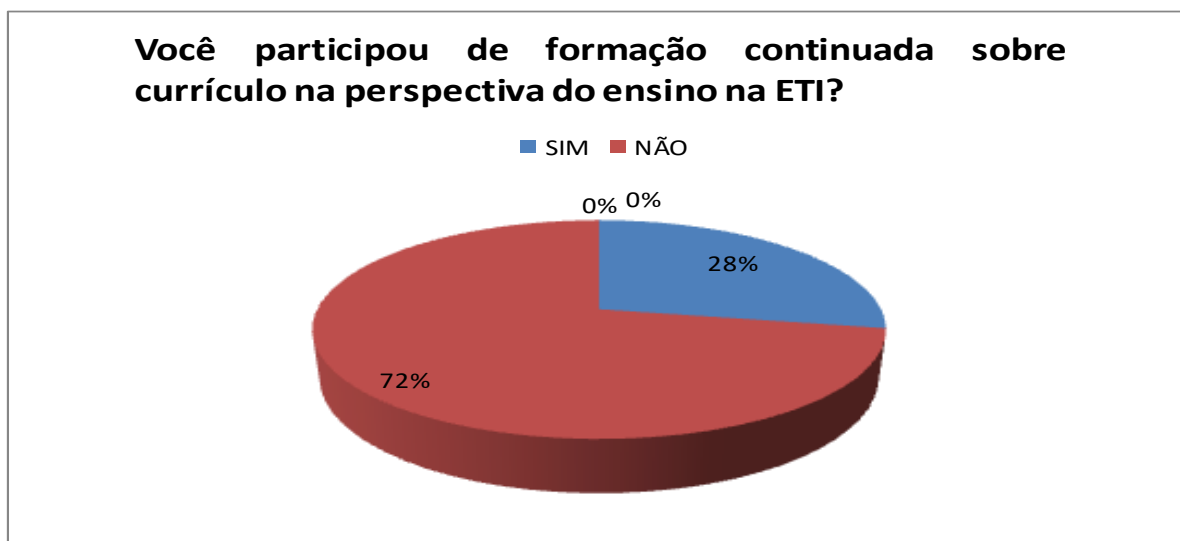
Gráfico 29

Formação Continuada sobre Metodologias aplicadas na ETI



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- d) No item “d” sobre currículo na perspectiva de ensino de tempo integral temos que 72% nunca tiveram informação sobre currículo e 28% dos docentes já participaram de uma formação continuada sobre currículo. Os dados são contundentes porque a própria estrutura das matrizes curriculares para o ensino fundamental e ensino médio, da escola de tempo integral, são pouco divulgadas, porém, têm uma organização que necessita de mais esclarecimentos para que o professor situe sua prática pedagógica. Contudo, as respostas mostraram a fragilidade do preparo docente para atuar nessa modalidade de ensino. Vejam o gráfico:

Gráfico 30*Formação continuada sobre currículo no ensino em tempo integral*

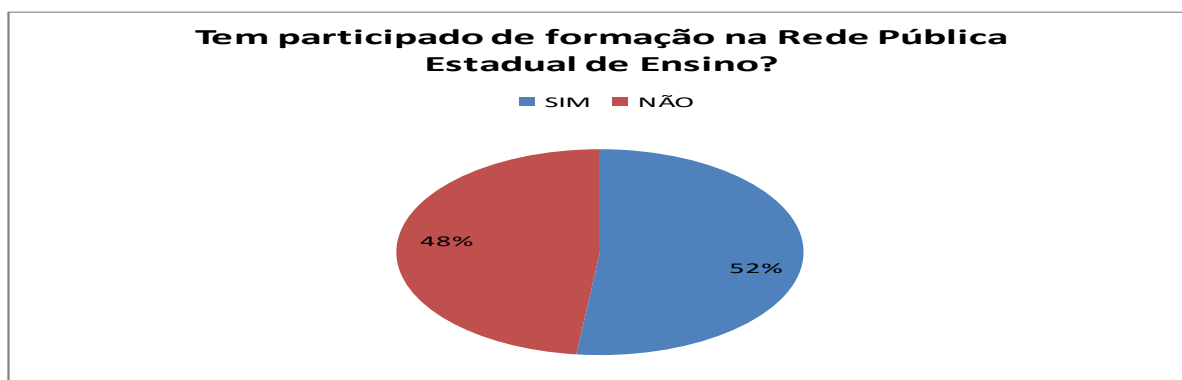
Fonte: Pesquisa direta, 2017.

II. INFORMAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

- a) Sobre a dimensão ‘formação docente continuada’ os professores revelaram que 52% participam das formações ‘genéricas’ da rede pública estadual de ensino e 48% não participam dessas formações. Essa informação é mais geral porque a pergunta é relacionada “a qualquer tipo de formação”, analisada na perspectiva de encontro de socialização entre os pares, por ocasião de um módulo de estudos. Os dados revelaram que praticamente à metade dos professores participaram das formações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PFNEM) e das formações do “chão da escola”. Esse dado é representativo de uma mudança da rede pública estadual de ensino, pois a formação continuada há muito pouco tempo é vista como política de governo (o Centro de Formação Antonino Freire, antiga Escola Normal) funciona há três anos, como espaço de formação dos docentes da rede estadual de ensino. Observem o resultado no gráfico abaixo:

Gráfico 31

Participação em formação continuada na Rede Pública Estadual

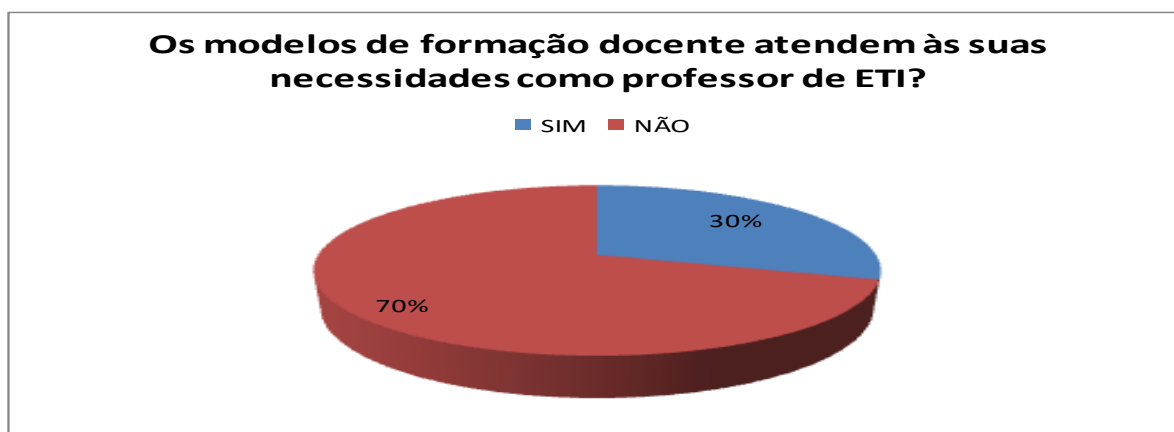


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- b) No item “b”, para 70% dos pesquisados os modelos de formação docente não atendem as necessidades de um professor que atua numa escola de tempo integral. Esse dado se relaciona com o processo de formação do professor. A pesquisa revela que tanto a formação docente quanto a formação continuada não atendem às necessidades oriundas da prática pedagógica dos professores das escolas de tempo integral. Às dificuldades no trabalho não são compartilhadas entre os pares porque a formação não dá conta de atividades colaborativas, de socialização e de trocas de experiências, por exemplo. Sendo assim, o resultado abaixo revelado se estende a realidade da formação continuada que é fragmentada, com modelos estagnados, que não ajudam a resolver os problemas concretos do dia-a-dia dos docentes.

Gráfico 32

Modelos de formação e o atendimento à necessidade do professor

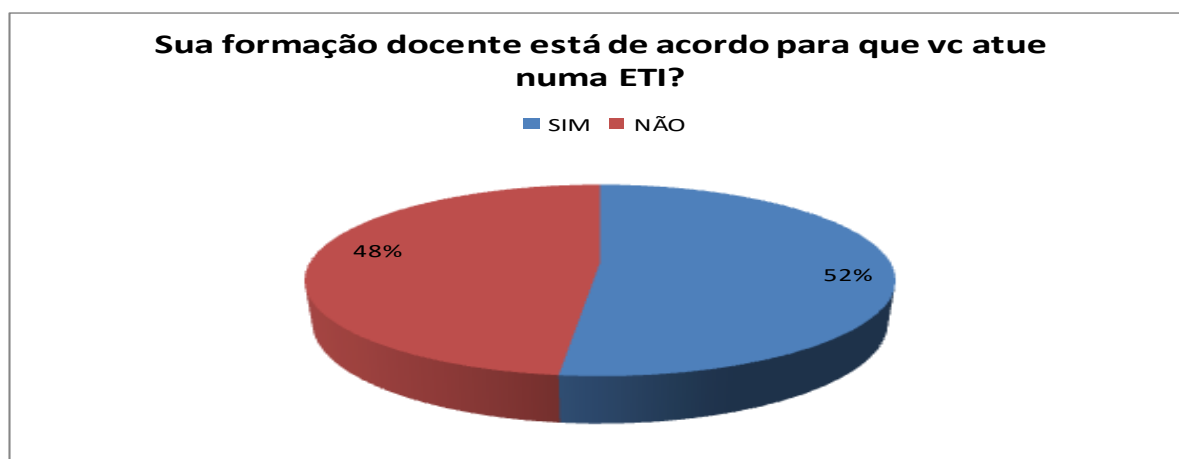


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- c) Em contrapartida, os docentes na aplicação cara-a-cara das questões do formulário B, dicotômicas e fechadas, 52% dos professores, se pronunciaram dizendo “que no estágio atual, de como está o ensino em tempo integral, a formação deles dá conta, pois era para ser um ensino ‘diferenciado’, mas não é”. O que muda é somente a carga horária e os horários de estudos (HE). Então, os dados revelados através do gráfico abaixo representam a posição de, praticamente, metade dos docentes frente à realidade das escolas de tempo integral.

Gráfico 33

Formação docente adequada para atuação numa ETI



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

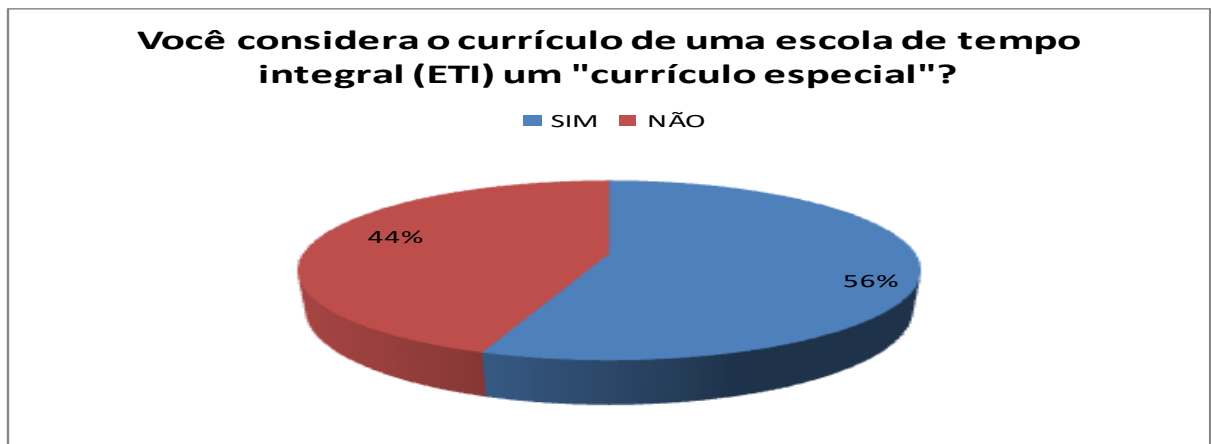
III. INFORMAÇÕES SOBRE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE TEMPO INTEGRAL

- a) A resposta a esse item corrobora com os acréscimos dos dados revelados da pergunta: “Sua formação docente está de acordo para que você atue numa escola de tempo integral”? Mesmo concordando que o currículo de uma escola de tempo integral deveria ser especial, não souberam dizer o que seria “esse currículo especial”. O resultado mostra que 56% dos professores consideram o currículo de tempo integral como ‘especial’, tornando no seu registro escrito a importância do currículo, mas não souberam demonstrar ou exemplificar como tornar a efetivação desse currículo ‘especial’ na prática pedagógica. A informação acima nos remete aos aportes teórico-metodológicos, da inconsistência teórica e metodológica docente, conforme a explicitação dos outros

resultados específicos sobre currículo e hibridismo. Sobre os resultados da pesquisa, observem o gráfico abaixo:

Gráfico 34

O currículo da ETI/ “Currículo especial”.

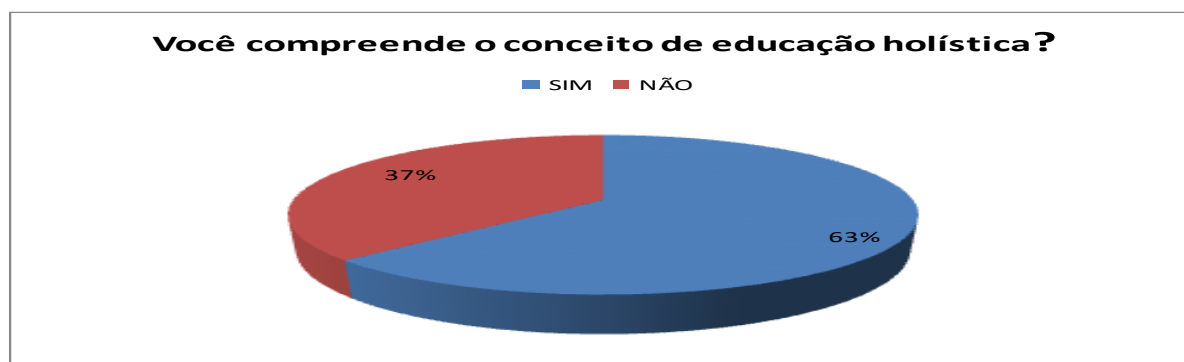


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- b) Em relação ao item “b” sobre “o conceito de educação holística” conceito ligado à ideia de formação integral do aluno, os mesmos tiveram grande dificuldade em situar esse conceito aos princípios e dimensões da educação e do ensino em tempo integral. Nesse item 63% dos docentes marcaram que não compreendiam o conceito de educação holística. O problema de compreensão sobre temas relacionados à educação e ao tempo integral, mais uma vez, mostra uma inconsistência teórica, a “falta de base” dos professores sobre conceitos e definições que fazem parte do ideário do que é ensino na perspectiva pós-moderna, na escola que caminha rumo à mudança. As divagações sobre o tema, os balbucios e o pedido de explicação sobre o conceito demonstraram a curiosidade dos docentes, mas, também, a falta de conhecimentos; onde identificamos uma formação básica pedagógica inconsistente, um aporte teórico-metodológico fragmentado, desatualizado e, que, por isso, não atende as reais necessidades conceituais para facilitar a compreensão dos professores sobre as práticas educativas de uma escola de tempo integral.

Gráfico 35

Conceito de Educação Holística

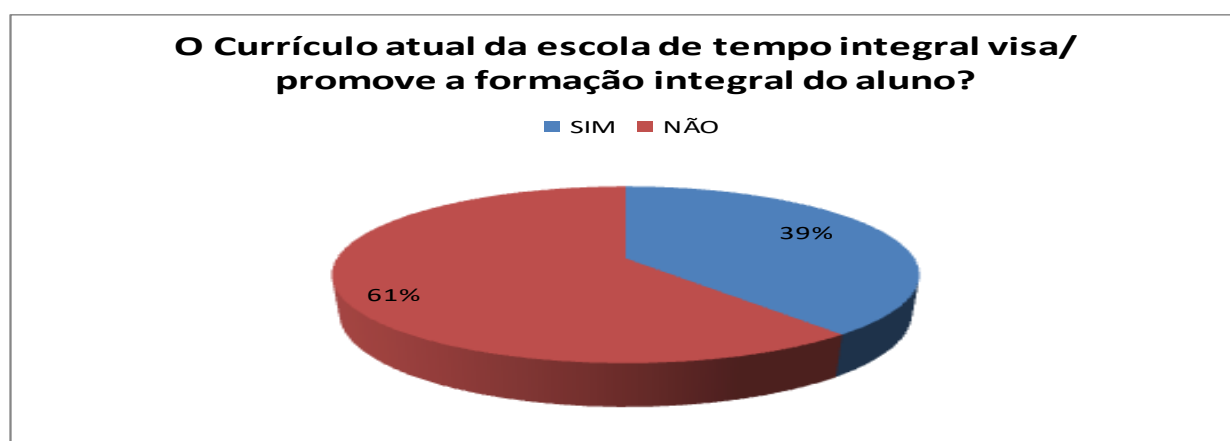


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- c) Especificamente sobre o currículo atual das escolas de tempo integral, da rede pública estadual de ensino, da cidade de Teresina, capital do estado do Piauí, no item “c” os 61% dos docentes marcaram que o currículo atual não atende a formação integral do aluno, 39% marcaram que o modelo de currículo atende para a formação integral dos alunos. Os que se posicionaram de forma negativa foram taxativos em afirmar que, atualmente para a grande maioria das escolas, o currículo não atende, não promove a formação integral do aluno. E fizeram questão de explicar que “somente as escolas que se rebelam contra as ordens da ‘sede’, de aulas e mais aulas, conseguem fazer um trabalho diferenciado”. Nesse sentido, “fazer um trabalho diferenciado” é uma ideia propagada entre os professores do que deve ser o tempo integral.

Gráfico 36

O currículo de uma ETI e a formação integral do aluno

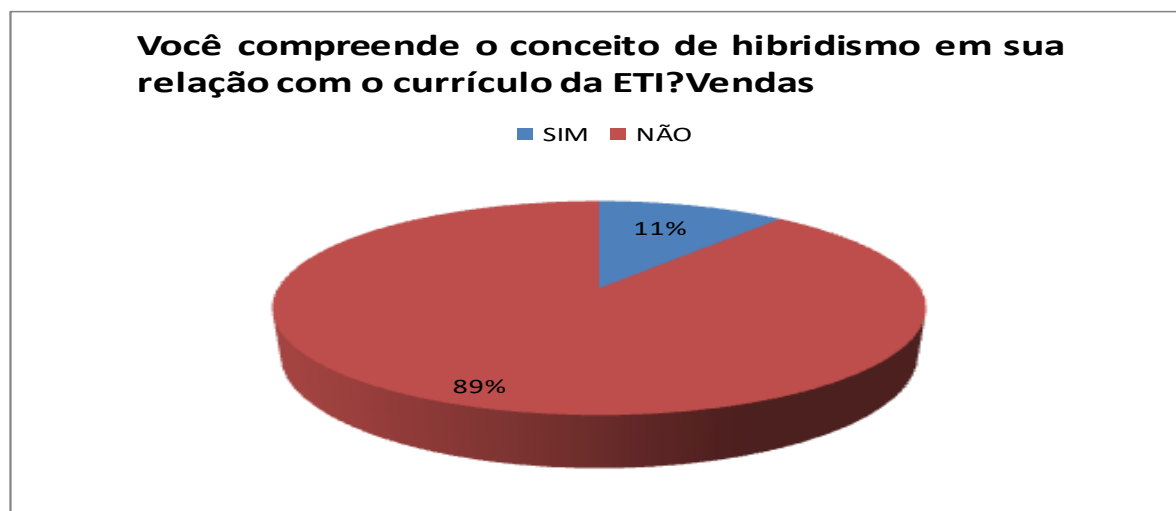


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- d) Nesse item “d” sobre hibridismo somente 11% dos professores marcaram e demonstraram nos comentários terem algum conhecimento sobre hibridismo e currículo numa perspectiva de escola de tempo integral, de mudança sociocultural. Entre os docentes, 89% declararam “nunca ouviram falar desse conceito”. Ocorre que os 11% que demonstraram compreensão sobre esse conceito tornaram evidente que esse conhecimento veio da formação inicial, quando do início do Programa das Escolas de Tempo Integral (em 2009), quando esses professores passaram por uma qualificação com os consultores do Instituto Co-Responsabilidade, do Estado de Pernambuco. Os outros 89% além da inconsistência teórica sobre currículo, de uma maneira geral, tampouco sabiam estabelecer conexões entre currículo oficial, currículo real-vivido, com suas reais possibilidades de se tornar um híbrido curricular e, também discorrer sobre as questões ligadas à realidade social e cultural comunitária.

Gráfico 37

Conceito de hibridismo e currículo de uma ETI



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

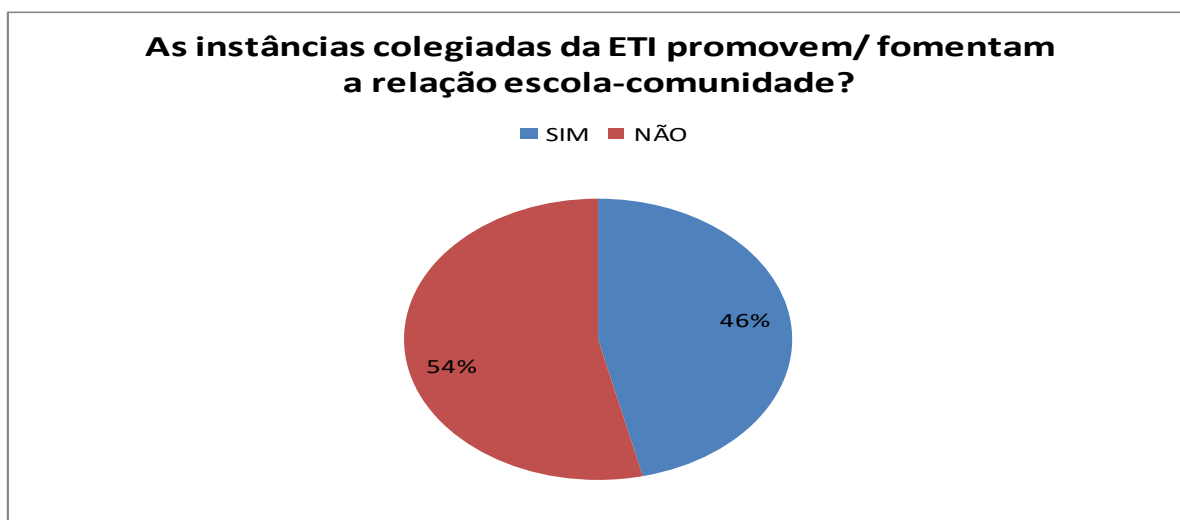
IV. INFORMAÇÕES SOBRE REPRESENTAÇÃO COLEGIADA E MUDANÇA SOCIOCULTURAL

- a) No quesito “Informações sobre Representação Colegiada e Mudança Sociocultural”, no item “a” da pesquisa vimos a atuação dos colegiados escolares, como instância representativa da “voz da comunidade”. Nesse item 11% discordaram e, 89% dos docentes concordaram que esses colegiados fomentam a relação escola-comunidade.

Porém, diante dessa resposta afirmativa os itens abaixo vão nos permitir fazermos interpretações “do que seria essa ‘promoção’, esse ‘fomento’ na relação comunitária”.

Gráfico 38

Colegiados da ETI em sua relação com a escola-comunidade

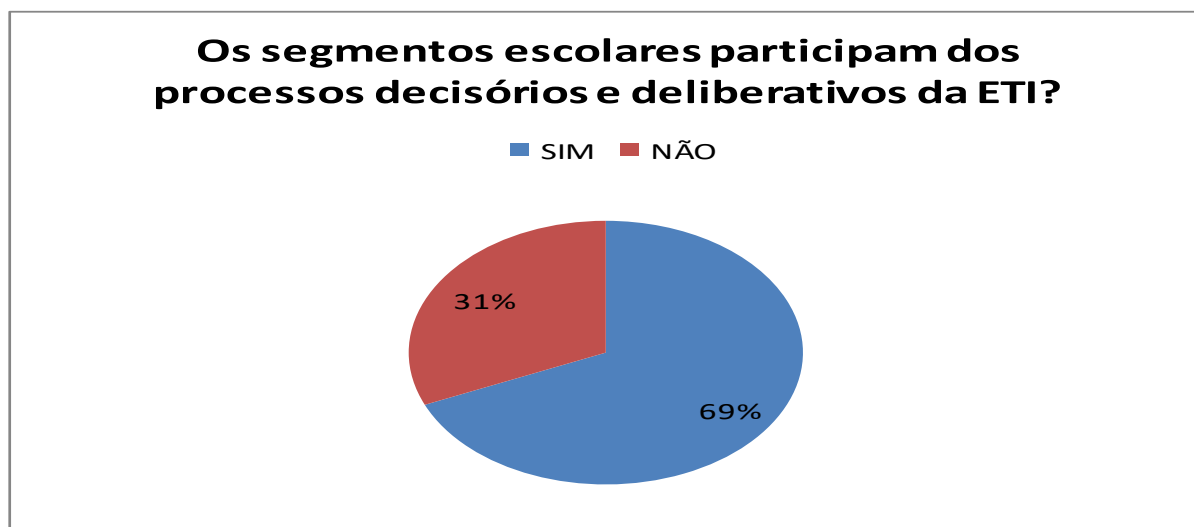


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- b) No item “b” 92% dos docentes assinalaram que “os segmentos escolares participam dos processos decisórios da escola de tempo integral” contra 8% que marcaram negativamente tecendo críticas sobre a atuação dos participantes. Esse item está relacionado com os outros e podemos descrever que: há uma especificidade dos colegiados escolares, (onde atuam essas representações da comunidade escolar), para o trabalho direcionado a questões administrativas, financeiras e disciplinares (tanto para alunos quanto para professores). Então o trabalho dos colegiados não tem na escola o alcance esperado no que diz respeito a funcionar como “a voz da comunidade”.

Gráfico 39

Colegiados da ETI em sua relação com a escola-comunidade.



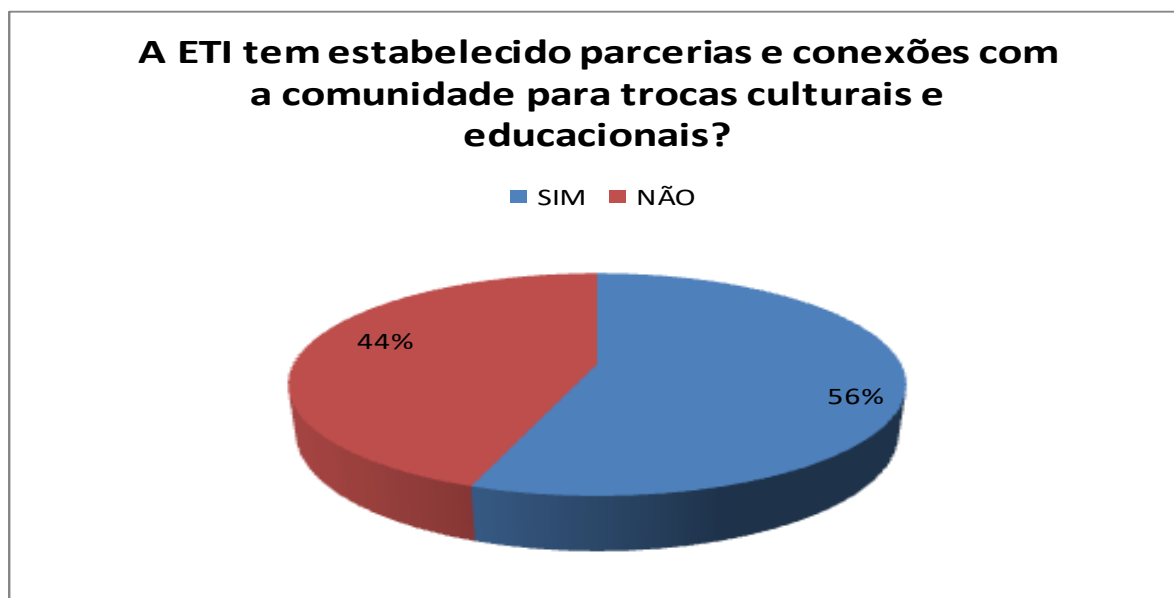
Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- c) Nesse item “c” a resposta dos docentes aproxima-se e responde as interlocuções que enriquecem a pesquisa. Isso porque 44% dos docentes marcaram que a escola de tempo integral não tem estabelecido conexões e parcerias com a comunidade para trocas culturais e educacionais. Enquanto 56% dos entrevistados declararam que há essas parcerias. Contudo, quando nos reportamos à existência de parceiras e conexões nesse sentido, estamos relacionando uma via de mudança sociocultural, pois a partir do momento que se abrem zonas de contato entre a escola e a comunidade, “a voz”, as solicitações e as necessidades poderão chegar à escola, estabelecendo “trocas culturais e educacionais” que podem favorecer os alunos, em nível individual, e a sociedade, coletivamente. Os docentes souberam se colocar quando explicaram que “falta à escola” ouvir mais, atuar em conjunto e “trabalhar melhor a parte diversificada do currículo”.

V. A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

Gráfico 40

A ETI e tipos de contato, convergência/relacionamento/parcerias com a comunidade.



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

No item “d” sobre “ações compartilhadas com a comunidade e seu entorno” na escola de tempo integral, 56% dos docentes assinalaram que a escola desenvolve atividades e ações com a participação da comunidade 44% marcaram que não. Essas atividades são aquelas de projetos temáticos (datas comemorativas, festas populares e gincanas, por exemplo). Em nenhum momento os docentes relacionaram essas “ações compartilhadas” como àquelas voltadas para o desenvolvimento sociocultural e/ ou comunitário, voltadas para questões envolvendo inserções curriculares, estudos de temas curriculares e, até mesmo de projetos ou conteúdo de interesse da comunidade, e que pudesse vir a ser tema de discussão na escola.

Gráfico 41

A ETI e ações compartilhadas com a comunidade/ entorno



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Especificamente o item “e” diz respeito às trocas culturais e educativas entre a escola e a comunidade, lócus sociais representativos de toda a sociedade. Nesse item 93% dos professores assinalaram que a escola não instalou nenhum projeto pedagógico e/ ou disciplina atendendo pedido da comunidade. A falta de acesso da comunidade para participar de processos decisórios e deliberativos, (no que diz respeito ao currículo, nosso tema de interesse na escola) tem relação com o modelo de tempo integral instalado na rede estadual de ensino, onde prevalece uma composição entre o modelo autoritário e o modelo assistencialista. Sendo assim, dificilmente na escola de tempo integral, os segmentos escolares (seus representantes nas instâncias colegiadas) podem promover momentos de intercambiação entre a sociedade (e seu entorno) e a instituição escolar com suas formas regulatórias que sedimentam práticas curriculares de acordo com as políticas públicas de Estado.

Gráfico 42

A ETI e a instalação de projeto pedagógico e/ ou disciplina da grade curricular



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

4.6 Análises dos dados levantados pelo questionário C aplicado com membros dos colegiados escolares

A análise dos resultados das respostas dadas no questionário C aplicados com representantes dos colegiados ou conselhos escolares nas escolas pertencentes da nossa amostra, vimos que através da análise das respostas foi possível verificar que poucos temas, assuntos e/ ou reivindicações conseguem “ultrapassar” a barreira da “oficialidade” da existência ou da função, essencialmente burocrática e administrativo-financeira dos conselheiros. “As questões pedagógicas” quando existem são marcadas pela função regulatória, regimental ou funcional da escola, pois os assuntos giram em torno da disciplina, comportamento dos professores ou alunos e aprovação de planilhas financeiras para prestação de contas. De acordo com esse resultado confirmam os gráficos por item do questionário dessa pesquisa.

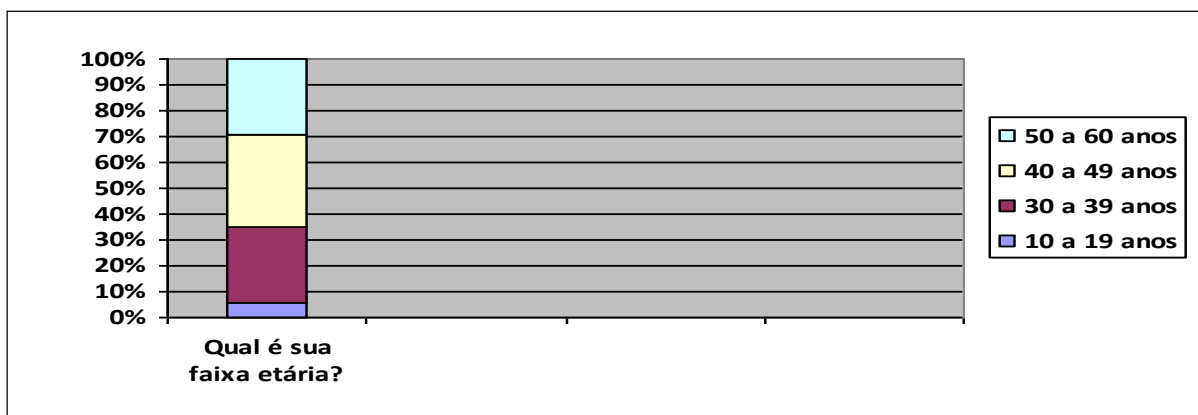
I. QUESTIONÁRIO C (REPRESENTANTES DOS COLEGIADOS ESCOLARES)

II. INFORMAÇÕES SOBRE O MEMBRO DO COLEGIADO

Sobre às informações pessoais e níveis de escolaridade dos membros dos colegiados, temos os seguintes resultados: mais de 35% estão na faixa etária dos 40 aos 49 anos de idade. Portanto, indivíduos que se situam na faixa de adultos. A faixa menos expressiva mostra a participação de alunos em alguns colegiados.

Gráfico 43

Idade do pesquisado

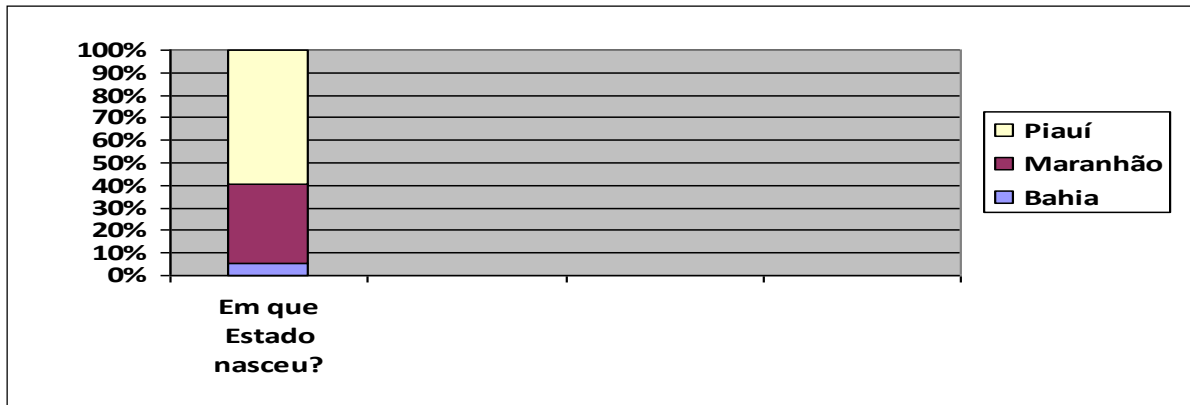


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

No item 1.2 sobre o estado de nascimento quase 40% dos pesquisados são do estado do Maranhão, estado vizinho, cuja cidade de Timon/ MA é separada pelo Rio Parnaíba. Observem os resultados das respostas no gráfico abaixo.

Gráfico 44

Estado de Nascimento

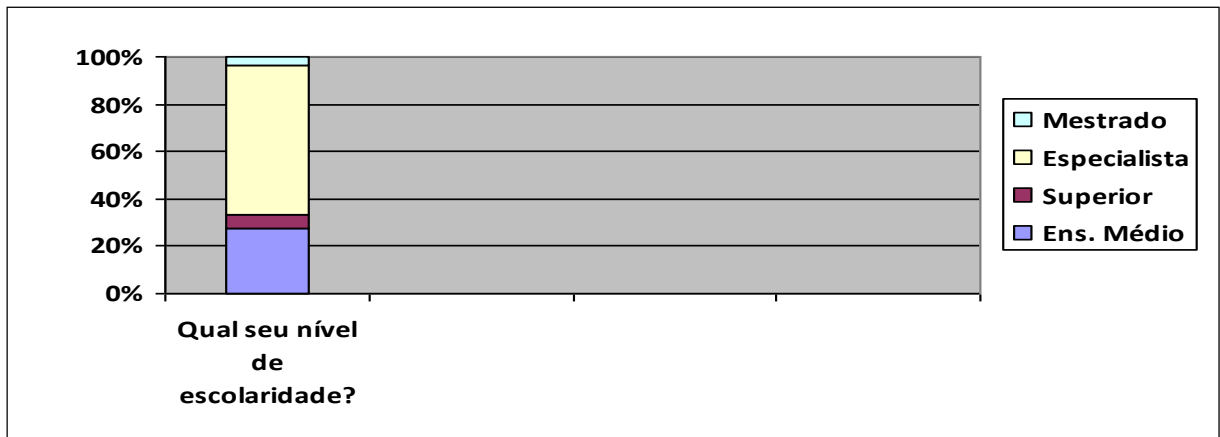


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Sobre o nível de escolaridade quase 70% dos representantes dos colegiados pesquisados são graduados e com especialização. Vale ressaltar que esse índice de quase 70% é formado por membros dos conselhos escolares da parte administrativa e de docentes (funcionários da educação), bem como pais e comunidade, onde 30% dos pesquisados possuem somente o ensino médio. Vejam o gráfico abaixo:

Gráfico 45

Nível de escolaridade



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Sobre esse dado, 50,0% à metade dos membros dos colegiados têm mais de um curso, seja a nível superior ou técnico e 50,0% não têm outro curso profissional. Seguindo uma tendência que vem aumentando desde o início dos anos 2000, houve um aumento expressivo nos cursos da área tecnológica e oferta de cursos superiores, através dos programas federais de financiamento como o PROUNI, o FIES.

III. INFORMAÇÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO DOS COLEGIADOS

O caráter educativo que essa participação adquire, quando ela ocorre em movimentos sociais comunitários, organizados em função de causas públicas, prepara os indivíduos para atuarem como representantes da sociedade civil organizada. E os colegiados escolares são uma dessas instâncias. (GOHN, 2006, p. 33).

Esta pesquisa mostrou nos seus resultados que os membros dos colegiados já começam a se reconhecerem como sujeitos de direito, inteirados de que sua participação é importante “em todas as instâncias” da escola porque em relação aos temas discutidos, já aparecem à ‘sistemática de avaliação e currículo’ e ‘demandas e pedidos da comunidade’. Os dados mostram uma evolução das escolas rumo a uma gestão democrática.

Porém, os mecanismos regulatórios da escola e de controle social impedem que à participação dos mesmos avancem mais rapidamente, para os processos decisórios que podem fortalecer as práticas sociais e comunitárias que levem à mudança sociocultural e a ruptura do paradigma individualista, em alguns processos decisórios da escola. Corroborando com essa linha de pensamento temos que:

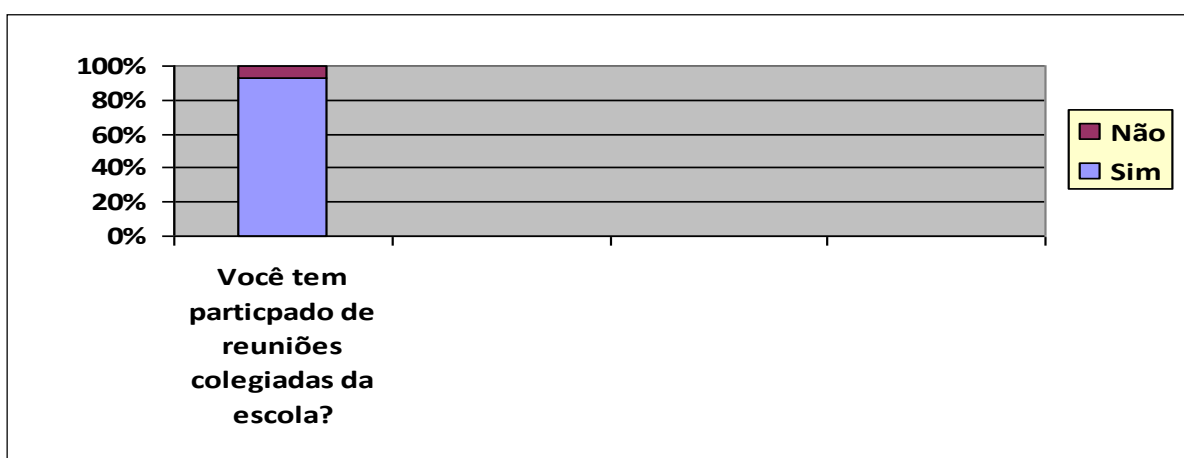
A relação escola/comunidade também poderá propiciar o estudo dos temas transversais, a integração entre as disciplinas e o trabalho coletivo. Com efeito, quando o aluno aprende a conhecer a comunidade com suas variedades de aspectos e de tipos, passa a preocupar-se com seus problemas e, se bem orientado, passa a querer participar na resolução dos mesmos e, não raro, o aluno evolui quanto: ao respeito às manifestações culturais, à compreensão do lugar público e suas regras, à luta contra o preconceito, ao respeito alheio e a seu direito de ser respeitado enquanto cidadão. [Udemo (s/d)].

A questão da participação comunitária abre um leque de possibilidades tanto em relação às questões curriculares quanto às questões sobre cidadania e direitos humanos. Os colegiados escolares propiciam uma evolução e um crescimento qualitativo do trabalho e do resultado escolar do aluno, pois possibilita o surgimento de interfaces entre a escola e a comunidade na busca de soluções para os problemas, tanto à nível individual quanto à nível coletivo.

Os resultados analisados, as respostas dos questionários permitem descrever que, a atuação dos órgãos colegiados nas escolas de tempo integral ainda necessita de uma maior efetividade porque ainda prevalece a função regulatória e disciplinar como integrantes da maioria das pautas das reuniões de conselheiros. Os dados revelam que existe frequência dos membros quando convocados, e alguns conselhos instalados conforme resultados abaixo discriminados nos gráficos 48 e 49:

Gráfico 46

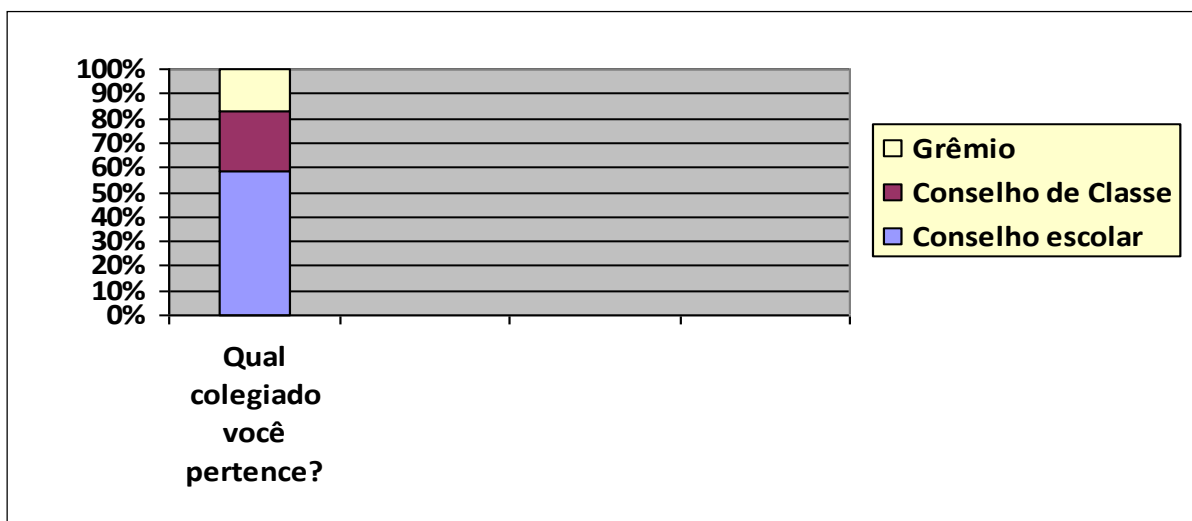
Participação no colegiado



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Gráfico 47

Colegiado que pertence



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

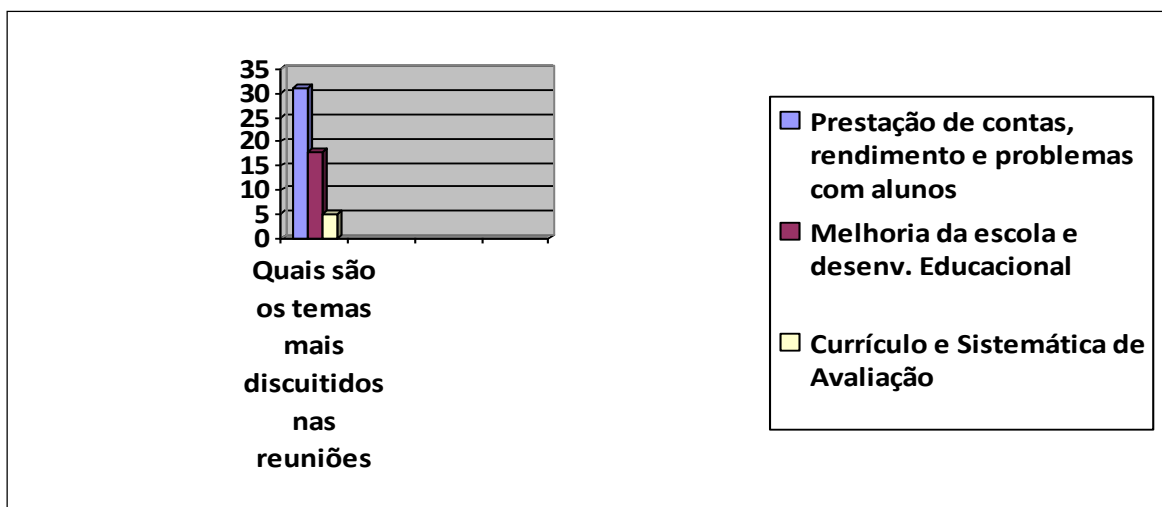
A questão pertinente apontada pelo gráfico 49 diz respeito aos órgãos colegiados instalados nas escolas, onde a maioria de quase 60% das escolas só funciona o conselho escolar. Esse dado comprova a dominância da função regulatória e disciplinar da ação colegiada em detrimento e/ ou a pouca atuação dos conselheiros na parte pedagógica e curricular. Corroborando com esses dados temos que,

Nos conselhos se entrecruzam necessidades advindas da prática da educação formal/escolar, com a educação não formal, principalmente no que se refere a participação dos pais e outros membros da comunidade educativa nas suas reuniões. Observa-se que o processo brasileiro de descentralização da educação não descentralizou, de fato, o poder no interior das escolas. Usualmente, esse poder continua nas mãos da diretora ou gestora, que o monopoliza, faz a pauta das reuniões dos conselhos e colegiados escolares, não a divulga com antecedência etc. (...) A comunidade externa e os pais não dispõem de tempo e, muitas vezes, nem avaliam a relevância de participar. (GOHN, 2006, p. 33).

Após observação e verificando os dados da experiência concreta e a checagem dos resultados correlacionando-os com as respostas dos questionários dos docentes vimos que a comunidade começa a ter “vislumbres” do seu papel na escola nos processos decisórios da escola. Os resultados revelam uma preponderância de pautas financeiras e administrativas nas reuniões, e sobre o funcionamento da escola. Contudo, os dados mostraram, de forma ainda tímida, o registro de discussões em torno do currículo escolar e sobre a sistemática de avaliação. Observe os resultados nos gráficos 50 e 51 correlacionados abaixo:

Gráfico 48

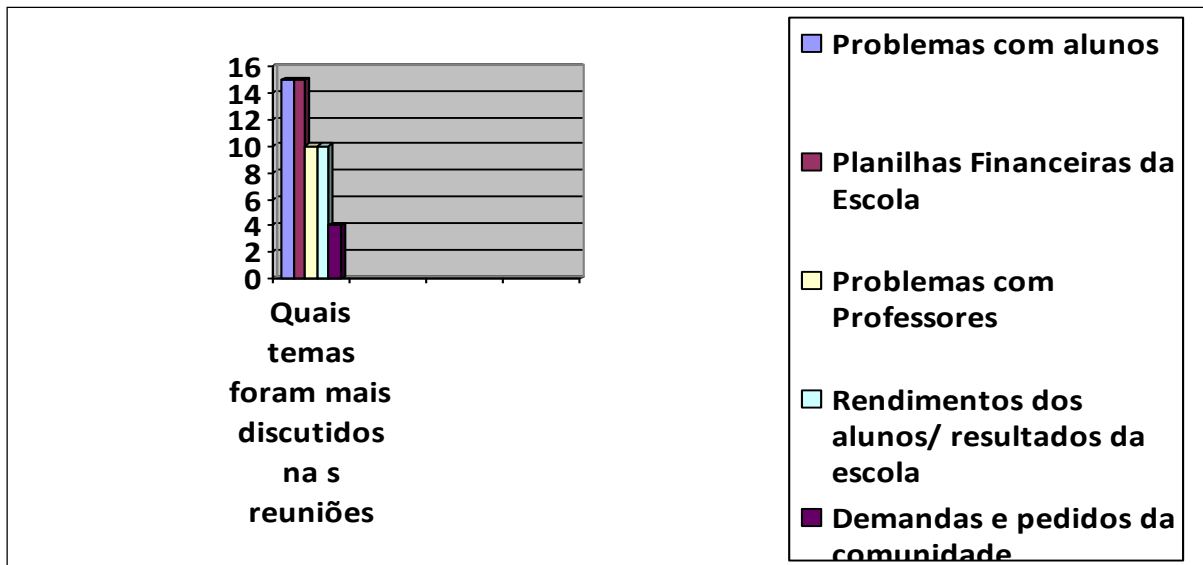
Temas discutidos nas reuniões colegiadas



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Gráfico 49

Temas “mais” discutidos nas reuniões colegiadas



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

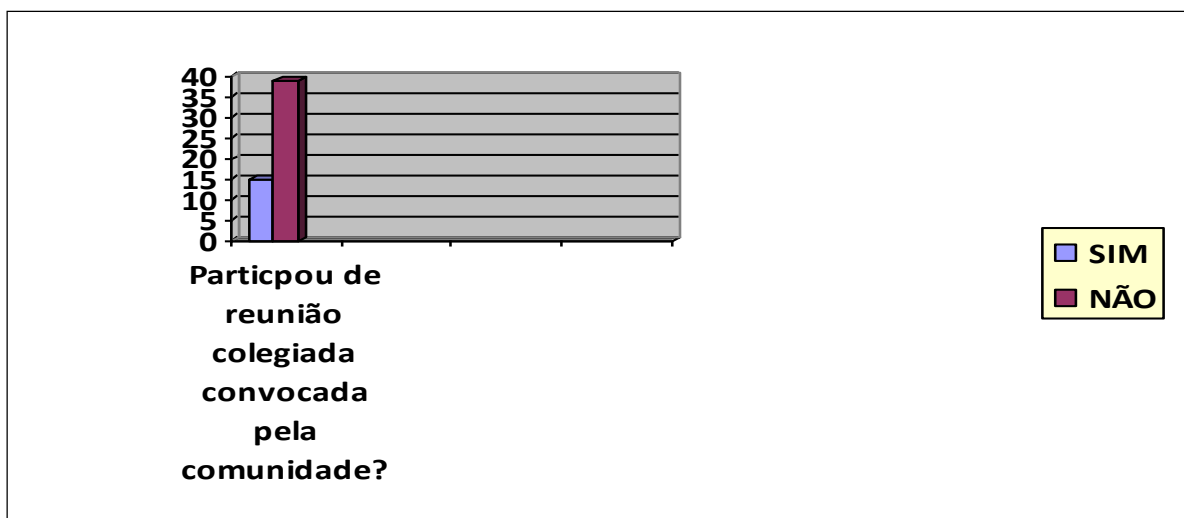
O resultado abaixo revela a evolução já descrita acima, pois já ocorrem reuniões convocadas a pedido da comunidade (72,8%) e 27,2% ainda não participaram de reuniões. Os dados revelam que trinta e nove dos pesquisados declararam “ter participado de reuniões convocadas pela comunidade”, onde verificamos que a comunidade e a escola já mantêm um canal de diálogo aberto. Ou seja, os canais para negociações, para a realização de trocas culturais existem, estão legitimados nos conselhos de classe e escolar, no grêmio escolar, no grupo de gestão escolar, e outras instâncias que poderão surgir. Contudo, ainda são usados de forma incipiente, com poucas e raras inserções de temas relevantes para os processos de mudança na sociedade. Um dos exemplos é o acesso de temas de interesse comunitário para discussão nas pautas das reuniões dos conselhos escolares.

Portanto, os resultados verificados indicam a prevalência da atuação burocrática, regulatória (disciplinar) e, sobretudo a financeira (prestação de contas, elaboração e aprovação de planilhas financeiras, problemas com impostos), em detrimento de questões pedagógicas que surgem, aparecem como tema, como inserções de temas curriculares de interesse da comunidade.

Contudo, há uma mudança porque identificamos uma tomada de consciência porque os membros desses colegiados revelaram nas suas respostas que “eles podem atuar em todas as instâncias da escola”. Sobre o resultado, observem o gráfico abaixo:

Gráfico 50

Participação em reunião por necessidade/ convocação da comunidade



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

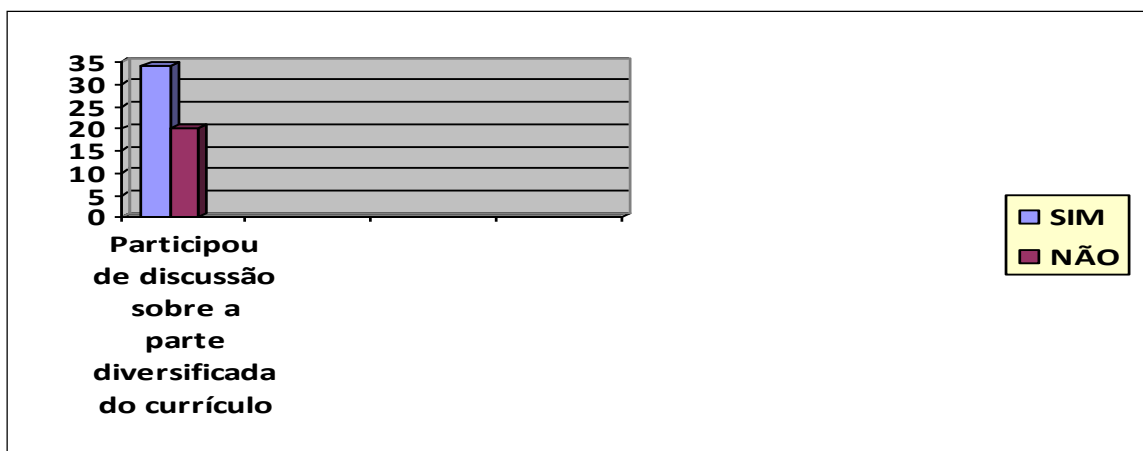
No quesito sobre discussão sobre a parte diversificada do currículo trinta e quatro participantes da pesquisa já participaram de estudos e/ou discussão a partir da análise do documento da Base Nacional Curricular Comum, bem como através das formações do PFNEM- Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio.

Na discussão sobre a parte diversificada do currículo no Conselho Escolar e de Classe, 63,0% dos membros dos colegiados declararam afirmativamente ter participado decisões pedagógicas como: discutir o currículo, na sua parte diversificada e 37,0% informaram que não participaram. Nesse sentido as informações sobre a BNCC, Base Nacional Curricular Comum abriu um canal de diálogo e de informação que propiciou esses estudos sobre a parte diversificada do currículo trazendo reflexos que foram sentidos na escola e identificados nessa pesquisa.

Esse momento representa um “avanço” porque é conhecimento e facilita o diálogo entre todos que fazem os conselhos escolares. Sobre o assunto, vejam o resultado abaixo:

Gráfico 51

Participação de discussão sobre a parte diversificada do currículo da ETI?



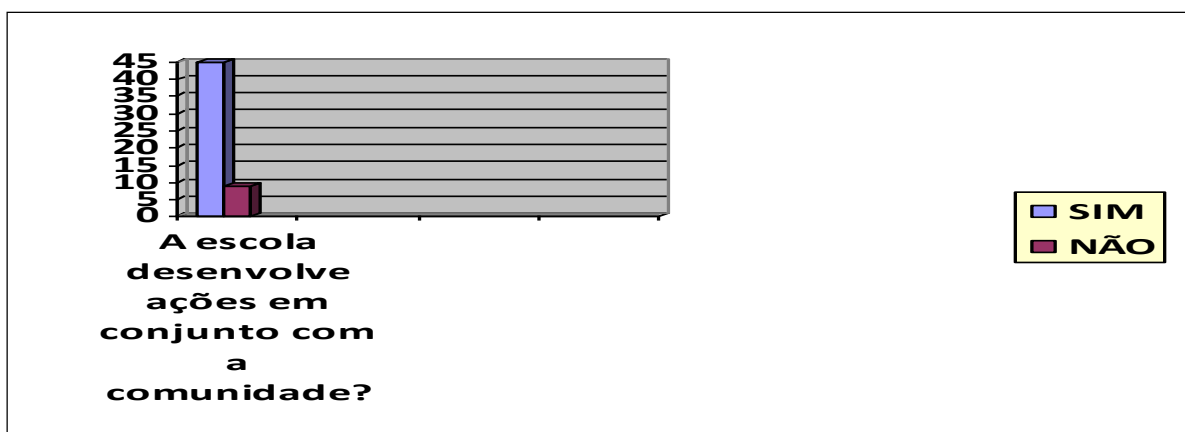
Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Após observação e verificando os dados da experiência concreta e a checagem dos resultados correlacionando-os com as respostas dos questionários dos docentes vimos que a comunidade começa a ter consciência do seu papel na escola. Contudo sua participação nas ações em conjunto com a escola ainda “gira” em torno de projetos “pontuais”, nas datas comemorativas, gincanas e amostras culturais.

Mesmo, com o despertar de uma consciência democrática, a comunidade, representada nos conselhos escolares ainda não se desprende de um papel ainda “incipiente” nas decisões democráticas a favor das grandes causas que geram demanda na escola: como a questão estrutural e pedagógica, por exemplo. Observem os resultados:

Gráfico 52

Desenvolvimento de ações em conjunto com a comunidade



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

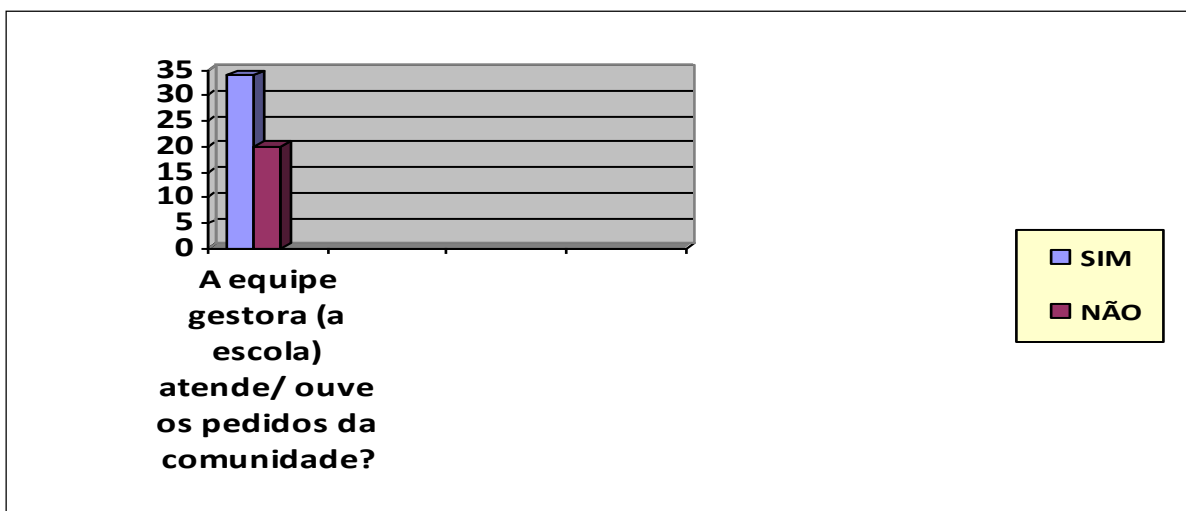
Nesse quesito 63% dos pesquisados assinalaram que a escola atende, ouve a comunidade, enquanto 37% marcaram que a escola não costuma atendê-los nos seus pedidos.

O resultado dos gráficos mostra a evolução da participação democrática dos colegiados escolares nas escolas de tempo integral, em alguns aspectos de forma lenta e incipiente, e, em outros os resultados sinalizam para uma mudança nas formas de agir e pensar da coletividade.

Esse momento representa um “avanço” porque é conhecimento e facilita o diálogo entre todos que fazem os conselhos escolares. Sobre o assunto, observem o gráfico abaixo:

Gráfico 53

A escola, equipe gestora, ouve/ atende a comunidade

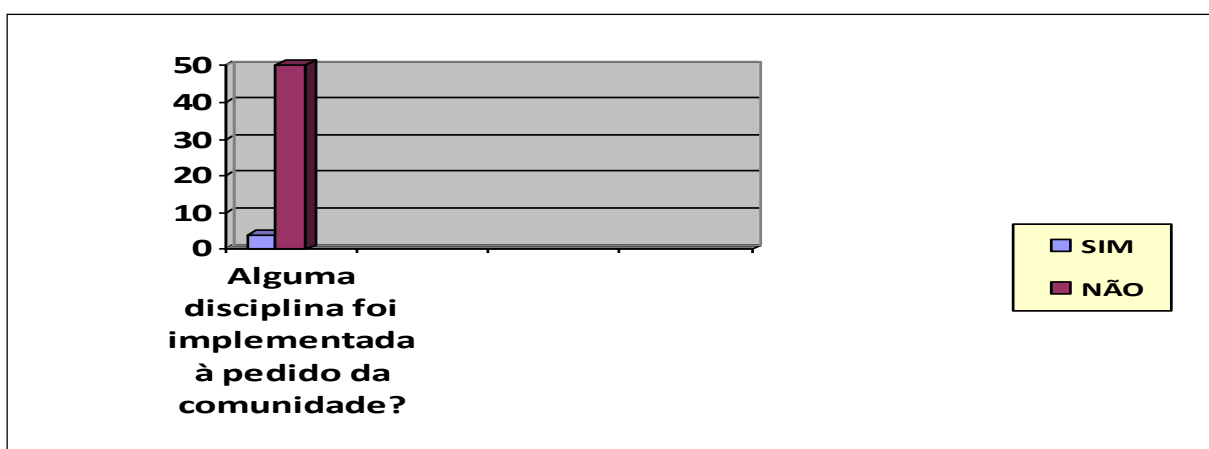


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

O item abaixo diz respeito à disciplina implementada a pedido da comunidade; 92,6% informaram que “não” teve nenhuma disciplina implementada a pedido da comunidade, e apenas 7,4% informaram que participaram de discussões sobre disciplinas a serem implementadas a pedido da comunidade. O resultado descreve a situação vivenciada por alguns professores, parte administrativa, alunos, pais e conselheiros quando da implantação dos Centros Estaduais de Tempo Integral, ocasião em que houve reuniões de sensibilização, onde a comunidade representada pelos conselheiros foi ouvida na escolha das disciplinas da parte diversificada do currículo.

Gráfico 54

Disciplina implementada a pedido da comunidade

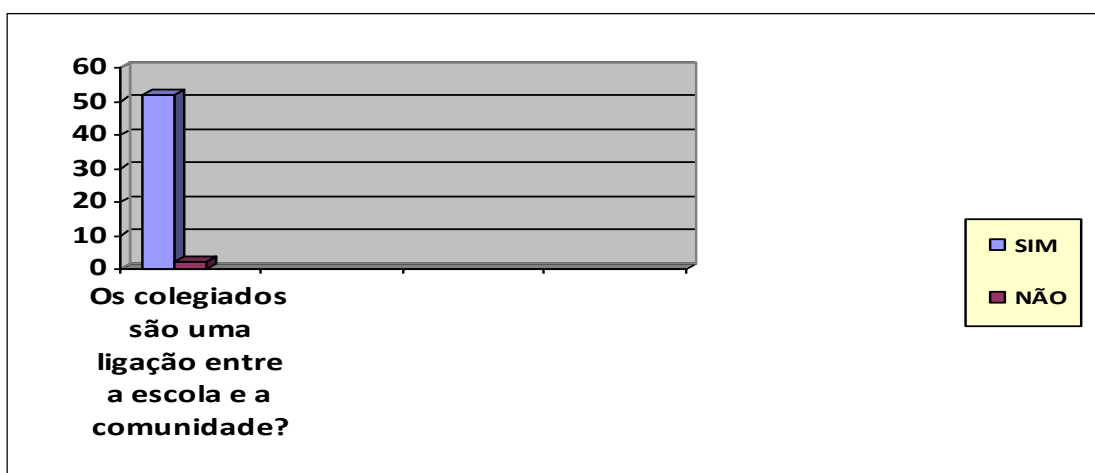


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

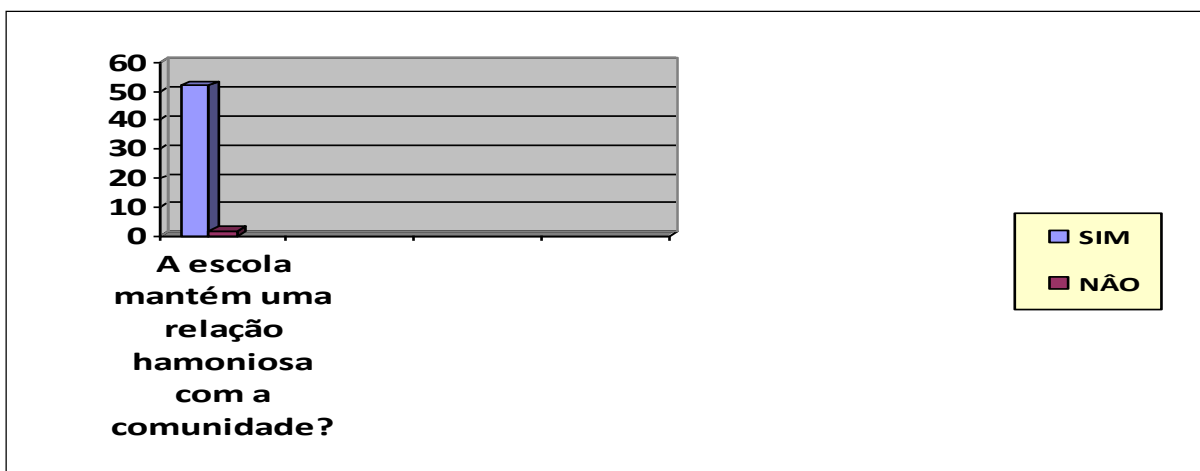
Os itens 3.0 e 3.1 diz respeito ao relacionamento entre a escola e a comunidade, tendo como elemento de ligação o funcionamento dos conselhos escolares. A maioria dos pesquisados concordam que os conselhos escolares (colegiados) são muito importantes para manter a escola coesa e unida com a comunidade. Todavia, mesmo como elemento importante de ligação os conselhos escolares ainda não conseguem atuar em todas as instâncias, ou até mesmo dá uma parcela de contribuição para o surgimento das trocas culturais, essenciais para o enriquecimento do currículo escolar, em especial numa escola de tempo integral. Sobre os resultados observem os dados dos gráficos 57 e 58, abaixo:

Gráfico 55

Colegiados como elos da relação escola-comunidade. (Dimensão escola- comunidade)



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Gráfico 56*Escola mantém harmonia com a comunidade*

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INCONCLUSO EA REALIDADE DESVENDADA

O presente trabalho de pesquisa “Escola de Tempo Integral: participação docente e colegiada no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral, na rede pública estadual de ensino, na cidade de Teresina, estado do Piauí”, teve início em 2016. O planejamento da pesquisa, em etapas teve no primeiro semestre de 2016, estendendo suas etapas de coleta de dados de 2016 a 2017. A aplicação dos instrumentais impôs uma flexibilização no cronograma da pesquisa com reformulações nas datas de aplicação dos instrumentais. Não é fácil fazer pesquisa no Piauí porque existe uma desvinculação histórica entre ensino e pesquisa. Não adianta os ditames da lei (Lei nº 5040) falando das atribuições das Universidades e Institutos Superiores, que é o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Ao chegarmos às escolas somos olhadas com um misto de admiração, desconfiança e, às vezes até descaso.

A persistência nos trouxe grata surpresas: não estamos sós. Eu como pesquisadora compartilho, comungo das mesmas ideias, frustrações e anseios do docente que está no “chão da escola”. Percebemos no decorrer da aplicação do formulário B, (relativo às dimensões da pesquisa), grandes oportunidades de enriquecer nosso trabalho. Isso ocorreu por que as perguntas feitas cara-a-cara trouxeram-nos informações adicionais que, em muito contribuíram para esclarecer pontos fundamentais nesse estudo.

Pela pesquisa podemos inferir respostas a partir da interpretação dos resultados ou da dissonância em algumas respostas. O mais relevante foi percebermos o quanto o modelo proposto para a escola de tempo integral hora em xeque está longe de suprir as reais necessidades do alunado que vivencia um tempo de mudança, de transformação nas estruturas sociais, em especial na escola. Mas, tivemos uma grata satisfação por percebermos o quanto os docentes estão incomodados com o estado real das coisas na/ da escola, de como eles percebem “a aragem” desses ventos que carregam esses dispositivos que pretendem modificar as estruturas que fazem a escola de tempo integral, e implicitamente seu currículo “oficial”, modificando-o para uma vertente que incorpore a dimensão sociocultural.

Esse levantamento foi propiciado pelos quesitos propostos nos instrumentais que abordaram, na maioria das vezes, de forma direta e fechada, com perguntas na escala dicotômica (no formulário B sobre as dimensões da pesquisa) e politômica (no questionário A

para docentes, semiestruturado), e um questionário C (múltipla escolha e semiestruturado na parte de informações, e múltipla escolha e dicotômico na parte sobre funcionamento dos colegiados), para os membros dos colegiados escolares.

Nos procedimentos de pesquisa e suas etapas, de acordo com o tema “Escola de tempo integral: participação docente e colegiada no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral, na rede pública estadual de ensino, na cidade de Teresina, Piauí, em 2016, foram organizados tendo em vista os seguintes objetivos: a) verificar como foi desenvolvida a fase de preparação para a construção do currículo de tempo integral; b) verificar a implementação do currículo de tempo integral; c) descrever a qualidade da representação dos órgãos colegiados na perspectiva de mudança sociocultural no tempo integral; d) identificar a formação docente continuada para a efetivação do currículo de tempo integral; e) verificar as formas de relacionamento entre a escola-comunidade.

As respostas encontradas através dos procedimentos de pesquisa foram organizadas de acordo com as seguintes dimensões: preparação (construção) do currículo de tempo integral; implementação do currículo de tempo integral; representação colegiada e mudança sociocultural; formação docente continuada em tempo integral e relação escola-comunidade.

A busca de informações, o levantamento dos aportes teóricos sobre o currículo em tempo integral nos levou aos estudos bibliográficos, da produção intelectual dos principais autores que publicam atualmente sobre multiculturalismo, cultura e poder, conhecimento e poder, políticas públicas de educação e escola de tempo integral, hibridismo e currículo, cenários da escola pós-moderna, modernidade, globalização e cultura, globalização e escolarização e, muitos outros temas afins.

Na organização desses resultados optamos por fazer uma abordagem de acordo com os objetivos e as dimensões dessa pesquisa. A análise e apresentação dos resultados desse trabalho acadêmico nos permitiu chegar, de acordo com as dimensões da pesquisa, às seguintes considerações finais:

- a) **Dimensão I- Preparação (construção) do Currículo de Tempo Integral:** A construção do currículo em tempo integral está diretamente vinculada ao aporte teórico-metodológico necessário ao docente para atuar nessa modalidade de ensino. Os dados verificados nessa pesquisa revelaram que 67% dos docentes não têm conhecimento algum sobre educação integral / ou escola de tempo integral. Os percentuais de 33% dos docentes que

responderam afirmativamente sobre o assunto, receberam informações através de uma formação continuada, na própria escola de origem, na fase inicial de introdução de projeto de escolas de tempo integral, do Estado do Piauí, em 2009. Esses dados revelam mudanças no próprio modelo e de temas da formação continuada na rede pública estadual, cujos processos formativos, antes mais direcionados e específicos para essas escolas de tempo integral (entre 2009 e 2012), a partir de 2013 a 2016 orienta-se para estudos sobre a sistemática de avaliação e estudos sobre processos de avaliação externa e da rede (institucional, como o SAEPI- Sistemática de Avaliação em Educação do Estado do Piauí), sobre os resultados e conhecimentos sobre os descritores das provas de português e matemática da Prova Brasil (cujos resultados medem a proficiência das redes de ensino), da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). - O conceito de educação holística” conceito ligado à ideia de formação integral do aluno, os mesmos tiveram grande dificuldade em situar esse conceito aos princípios e dimensões da educação e do ensino em tempo integral. Nesse item 63% dos docentes marcaram que não compreendiam o conceito de educação holística. O problema de compreensão sobre temas relacionados à educação e ao tempo integral, mais uma vez, mostra uma inconsistência teórica, a “falta de base” dos professores sobre conceitos e definições que fazem parte do ideário do que é ensino na perspectiva pós-moderna, na escola que caminha rumo à mudança.

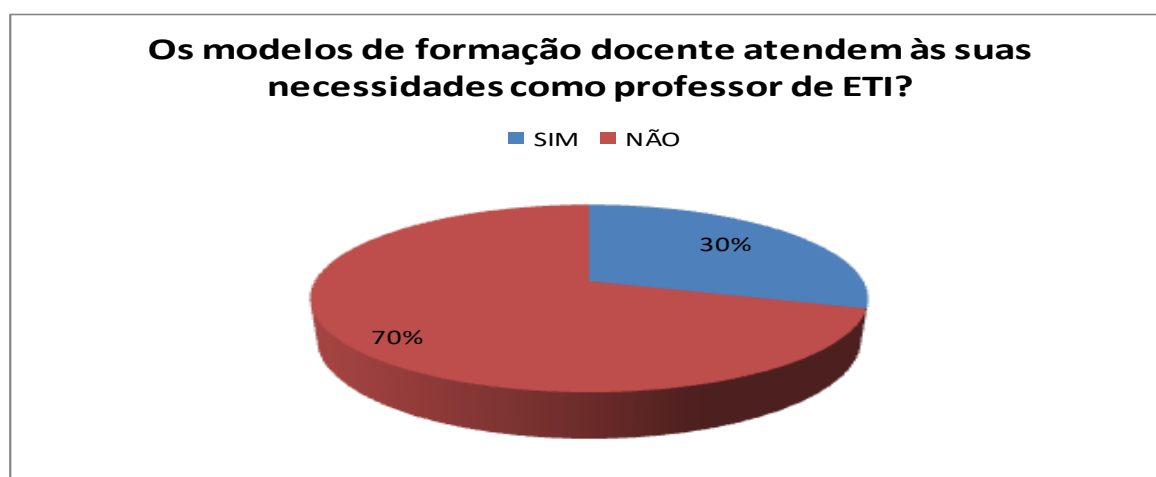
O resultado mostrou que 56% dos professores consideraram o currículo de tempo integral, ‘especial’, e identificamos no seu registro escrito a importância do currículo, mas não souberam demonstrar ou exemplificar como tornar a efetivação desse currículo ‘especial’ na prática pedagógica.

- b) **Dimensão II- Implementação do Currículo de Tempo Integral:** Nessa fase foi pesquisado através do questionário o modelo de formação docente continuada. Para 70% dos professores da amostra, a formação continuada não atende às necessidades de um professor que atua numa escola de tempo integral. Esse dado se relaciona com o processo de formação do professor. A pesquisa revelou que, tanto a formação docente quanto a formação continuada não atendem às necessidades oriundas da prática pedagógica dos professores das escolas de tempo completo. Às dificuldades e às possíveis soluções para uma boa prática pedagógica não são compartilhadas entre os pares porque a formação não dá conta de atividades colaborativas, de socialização e de trocas de experiências, por exemplo. Sendo assim, o resultado abaixo revelado se estende a realidade da formação continuada que é fragmentada, com modelos

estagnados, que não ajudam a resolver os problemas concretos do dia-a-dia dos docentes. Sobre essa dimensão, observe os resultados no gráfico abaixo:

Gráfico 57

Modelos de formação e o atendimento à necessidade do professor



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- c) **Dimensão III- Representação Colegiada e Mudança Sociocultural:** No quesito “Informações sobre Representação Colegiada e Mudança Sociocultural”, no item “a” da pesquisa vimos a atuação dos colegiados escolares, como instância representativa da “voz da comunidade”. Nesse item 11% discordaram e, 89% dos docentes concordaram que esses colegiados fomentam a relação escola-comunidade

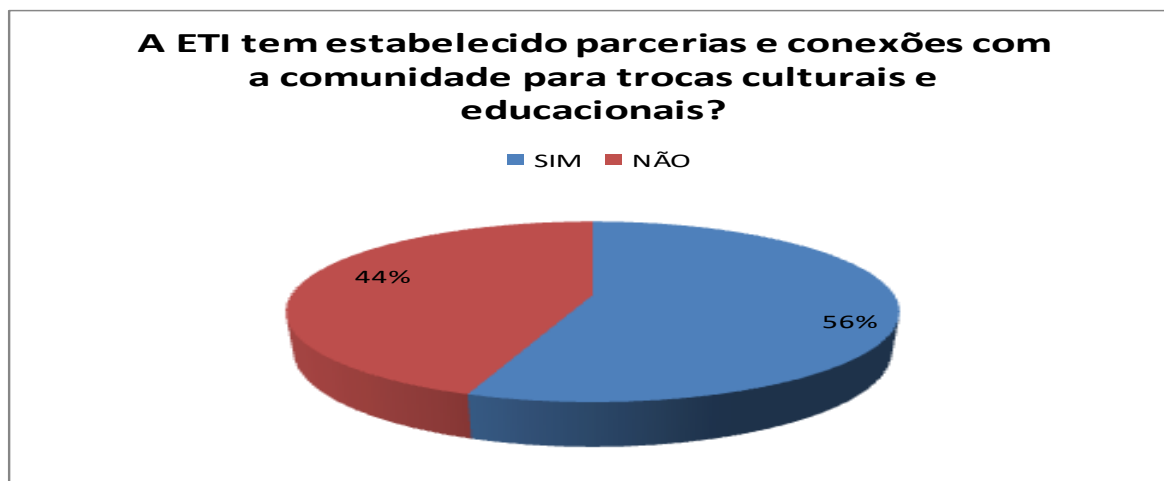
Nesse item “c” as respostas dos docentes enriqueceram à pesquisa. Isso porque 44% dos docentes marcaram que a escola de tempo integral não tem estabelecido conexões e parcerias com a comunidade para trocas culturais e educacionais. Enquanto 56% dos entrevistados declararam que há essas parcerias. Nesse sentido, os docentes souberam se colocar quando explicaram que “falta à escola” ouvir mais, atuar em conjunto e “trabalhar melhor a parte diversificada do currículo”.

Para tanto, quando nos reportamos à existência de parceiras e conexões nesse sentido, estamos relacionando uma via de mudança sociocultural, pois a partir do momento que se abrem zonas de contato entre a escola e a comunidade, “a voz”, as solicitações e as necessidades poderão chegar à escola, estabelecendo “trocas culturais e educacionais” que

podem favorecer os alunos, em nível individual, e a sociedade, coletivamente. Sobre os resultados encontrados, observe os resultados abaixo:

Gráfico 58

A ETI e tipos de contato, convergência/relacionamento/parcerias com a comunidade



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

- d) **Dimensão IV- Formação Docente Continuada em Tempo Integral:** O item “d” revela informações importantes e demonstra consistência porque as informações sobre educação e escola de tempo integral são poucas para os professores, bem como estudos em formação continuada. 83% dos docentes revelaram que nunca participaram de estudos sobre essa modalidade de ensino; sendo apenas 17% que receberam algum tipo de formação inicial sobre o tempo integral. O percentual de 17% que receberam informações prévias são professores das escolas que foram transformadas para a modalidade de tempo integral na primeira etapa, entre os anos de 2009 a 2012. Então sobre o assunto, os dados e as informações obtidas cara-a-cara comprovam que não tem havido formação continuada com conteúdo ou módulos de estudos específicos para os docentes de tempo integral. Outra questão relativa ao dado abaixo é a alta rotatividade dos professores na rede. Então, a pesquisa encontrou professores desses Centros Estaduais de Tempo Integral trabalhando em escolas que, só muito recentemente foi implantado o tempo integral.

Cerca de 63% dos professores nunca participaram de formação em metodologias aplicadas para o ensino numa escola de tempo integral, sendo apenas 37% que revelaram ter tido algum estudo metodológico. Os dados dessas três perguntas iniciais dessa dimensão

apontam com muita consistência o pouco aparato pedagógico e teórico, a falta de preparação metodológica dos professores pesquisados para atuarem nessa modalidade de ensino.

Sobre currículo na perspectiva de ensino de tempo integral temos que 72% nunca tiveram informação sobre currículo e 28% dos docentes já participaram de uma formação continuada sobre currículo. Os dados são contundentes porque a própria estrutura das matrizes curriculares para o ensino fundamental e ensino médio, da escola de tempo integral, são pouco divulgadas, porém, têm uma organização que necessita de mais esclarecimentos para que o professor situe sua prática pedagógica. Contudo, as respostas mostraram a fragilidade do preparo docente para atuar nessa modalidade de ensino.

- e) **Dimensão V- Relação Escola-Comunidade:** Especificamente o item “e” 93% dos professores assinalaram que a escola não instalou nenhum projeto pedagógico e/ ou disciplina atendendo pedido da comunidade. A falta de acesso da comunidade para participar de processos decisórios e deliberativos, (no que diz respeito ao currículo de tempo integral) tem relação com o modelo de tempo integral instalado na rede estadual de ensino, onde prevalece uma composição entre o modelo autoritário e o modelo assistencialista. Sendo assim, dificilmente na escola de tempo integral, os segmentos escolares (seus representantes nas instâncias colegiadas) podem promover momentos de intercâmbio entre a sociedade (e seu entorno) e a instituição escolar.

Os dados confirmaram uma idiosincrasia entre a prática pedagógica na escola de tempo integral, referendada pelas docentes e os processos de construção da base dialógica entre a escola e a comunidade. O currículo experienciado pelos docentes é o oficial atrelado a uma política pública de Estado. Ainda não há grandes possibilidades nem de invenção nem de difusão cultural, ou até mesmo trocas culturais e educacionais que favoreça as formas de inserção de grandes temas curriculares que interessam aos membros da comunidade escolar e de seu entorno, que é a sociedade.

Os aportes teóricos necessários ao trabalho pedagógico na escola de tempo integral, que viabilize o desenvolvimento da educação holística, dos conceitos sobre integralidade, solidariedade, gestão democrática perdem-se na azáfama da carga horária extensa, que aumenta as aulas e acrescenta os horários de estudos (H.E), como uma proposta voltada para a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas de tempo integral, da rede pública estadual de ensino.

Os professores têm pouco conhecimento sobre práticas pedagógicas inovadoras, e desconhecem conceitos afins a essa modalidade de ensino, como hibridismo, híbridos culturais, multiculturalismo, cultura e poder, conhecimento e poder, e outros “saberes” que poderiam enriquecer a prática pedagógica das escolas de tempo integral (ETI), como a relação à relação entre conceitos culturais e conceitos pedagógicos, na intermediação feita pelos docentes no interior das escolas (a questão das trocas culturais). Nesse aspecto, vimos que a formação continuada não dá conta de atender às necessidades específicas dos docentes que atuam na escola de tempo integral (ETI).

A rede estadual de ensino oferta um modelo de formação generalista, ligado a procedimentos e instrumentais que irão incidir, com a continuidade, no trabalho educativo, mas que não vai dotar o professor de alternativas viáveis de ação para trabalhar numa perspectiva transcultural e muito menos intertranscultural, em relação ao tempo integral e de seu currículo, na vertente de hibridização. Cumpre observar que os docentes opinaram que o ensino, o currículo de tempo integral “deveria ser diferenciado”. Porém, o que seria essa “tal” diferenciação?

A realidade das nossas escolas parece sinalizar que esse currículo diferenciado está diretamente atrelado à estrutura, ao funcionamento escolar, ao acesso, também, aos meios tecnológicos. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) são descritas como um sonho distante para a maioria das escolas que não possuem nem o serviço de internet. Aliado a esse problema temos o mau funcionamento dos laboratórios de informática educativa (LIE).

Essa pesquisa evidenciou a pouca consistência teórico-metodológica para o trabalho pedagógico dos docentes com o tempo integral. Observa-se uma abordagem sistêmica, tradicional das disciplinas e do ensino. Mesmo com o aumento da carga horária das disciplinas e a presença dos horários de estudos, pouco se acrescenta de novidade, de alternativa inovadora para a abordagem do conhecimento.

Em relação ao objetivo geral da pesquisa, descrever a participação docente e colegiado no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral, em Teresina, Estado do Piauí, em 2016, o estudo em foco procurou descrever especificamente sobre os seguintes objetivos específicos (pontos fundamentais):

- Verificar como foi desenvolvida a fase de preparação para a construção do currículo de tempo integral- vimos que essa fase do currículo de tempo integral não teve um

processo consistente para todos, pois os docentes da fase inicial de introdução das escolas de tempo tiveram uma formação, uma preparação mais direcionada pelos consultores do Instituto Co-Responsabilidade de Pernambuco (ICE), enquanto os docentes, após o ano de 2013, tiveram uma formação de abordagem mais generalista e voltadas para estudos sobre itens e descritores de avaliação, metodologias e análises de acordo com as propostas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

- Verificar a implementação do currículo de tempo integral- nesse aspecto verificamos que os docentes enfrentam dificuldades na sua prática pedagógica e a pesquisa revelou que, tanto a formação docente quanto a formação continuada não atendem às necessidades oriundas da prática pedagógica dos professores das escolas de tempo completo. Às dificuldades e às possíveis soluções para uma boa prática pedagógica não são compartilhadas entre os pares porque a formação não dá conta de atividades colaborativas, de socialização e de trocas de experiências, por exemplo.
- Descrever a atuação da representação dos órgãos colegiados da escola de tempo integral- sobre a representação colegiada chegamos a resultados que sobre os colegiados escolares, como instância representativa da “voz da comunidade”, 11% discordaram e, 89% dos docentes concordaram que esses conselhos fomentam a relação escola-comunidade. Todavia quando confrontamos com as respostas dos docentes 44% dos mesmos marcaram que a escola de tempo integral não tem estabelecido conexões e parcerias com a comunidade para trocas culturais e educacionais. Enquanto 56% dos entrevistados declararam que há essas parcerias. Então, podemos descrever que a atuação colegiada é ao mesmo tempo regulatória e disciplinar. Os docentes souberam opinar sobre o currículo quando explicaram que “falta à escola” ouvir mais, atuar em conjunto e “trabalhar melhor a parte diversificada do currículo”.
- Identificar a atuação da formação para a efetivação do currículo na escola de tempo integral- as respostas mostraram a fragilidade do preparo docente para atuar nessa modalidade de ensino. Podemos identificar que a formação docente não dá conta de auxiliar o professor para uma prática pedagógica mais qualitativa na modalidade de tempo integral. Sobre o tema, 83% dos docentes revelaram que nunca participaram de estudos sobre essa modalidade de ensino; sendo apenas 17% que receberam algum tipo de formação inicial sobre o tempo integral. Então, identificamos uma fragilidade

na formação dos professores. Os dados revelados nessa pesquisa comprovam que não tem havido formação continuada com conteúdo ou módulos de estudos específicos para os docentes de tempo integral.

- Descrever o relacionamento entre a escola e a comunidade- existe uma falta de acesso da comunidade para participar dos processos decisórios no que diz respeito ao currículo ou formas de inserções de temas curriculares “interessantes” para a comunidade. Sobre esse item, 93% dos professores assinalaram que a escola não instalou nenhum projeto pedagógico e/ ou disciplina atendendo pedido da comunidade. Nesse sentido, o relacionamento escola-comunidade, mesmo já aparecendo na pesquisa respostas que mostram pequenas mudanças, diversificação de assuntos que podem e devem ser tratados pelos conselheiros, ainda prevalece uma composição entre o modelo autoritário e o modelo assistencialista de atuação dos colegiados.

O resultado dessa pesquisa esclareceu vários pontos sobre a escola de tempo integral, a compreensão docente e a prática pedagógica dos professores. Os conceitos ficaram interligados com as variáveis/ dimensões formação docente, mudança sociocultural e aportes teóricos metodológicos. Na pesquisa descrevemos que as formas apresentadas de compreensão docente sobre currículo são relacionadas aos conceitos e definições sobre o currículo formal e institucionalizado. As formas mais atualizadas de construção curricular, o estudo de grandes temas curriculares da atualidade como culturas híbridas, gêneros híbridos, intertransculturalidade, multiculturalismo ainda não fazem parte da agenda de formação dos docentes em tempo integral impedindo-os de terem práticas intervenções mais seguras junto aos alunos.

No aspecto ligado a uma perspectiva de mudança sociocultural para a comunidade, temos a congruência da relação escola-comunidade, e da rede de compartilhamento e de trocas culturais que podem ser estabelecidas através de ações dos conselhos e colegiados escolares, nos quais os docentes são partícipes. Ocorre que mesmo sentindo as mudanças e as necessidades de fazer essa ponte entre a escola e a comunidade, a prática docente fica sempre atrelada a função regimental e instrucional do ensino. Nesse sentido, práticas inovadoras que levem ao novo, a gestão de novos conceitos e temas curriculares a partir dos híbridos culturais e da cultura política permanecem como um desafio aos docentes.

Nesse aspecto, a formação continuada poderia empoderar os docentes, dando-lhes suporte para discussões e reflexões sobre essas grandes temáticas que diz respeito ao currículo, hibridismo e escola de tempo integral. Contudo, a formação não é sistemática, própria para as especificidades da escola de tempo integral e, por isso, não atende as reais necessidades dos professores.

Contudo, há uma diferencial; tanto os docentes quanto os representantes dos colegiados escolares já descrevem nos informes da pesquisa da importância da participação, da necessidade de interconexões, de trocas culturais entre a escola e a comunidade, e, especialmente, da necessidade de estabelecer diálogo e envolvimento nos processos decisórios da escola, em especial nas questões de currículo.

O estudo dessa imbricação entre a construção e a implementação desse currículo de escola de tempo integral e a prática pedagógica abriu canais de diálogo sobre currículo híbrido entre essa pesquisadora e os docentes em tempo integral. Descreveram nas suas respostas suas angústias, suas necessidades teóricas, fruto da fragilidade conceitual sobre currículo e formação docente. Contudo, há clima de mudança na escola porque os docentes, os membros dos colegiados se sentem partícipes, cidadãos de direito e querem repensar sua prática. Percebem sua importância e os mecanismos de participação social. A escola também busca compartilhamento também de ideias e soluções para a crise institucional pela qual a escola passa.

O desenvolvimento da pesquisa evidenciou a concepção assistencialista e autoritária presente nas escolas de tempo integral da rede pública estadual do Estado do Piauí, mas, felizmente, já se verifica uma mescla, uma pequena abertura em relação às ideias ventiladas pelos professores e pelos membros dos colegiados, que nas suas descrições demonstraram entendimento de que o modelo está estanque, propedêutico, com ênfase no currículo formal. Os resultados das informações coletadas dão conta de que os pesquisados consideram que o tempo integral deve ser um ensino “diferenciado”, uma educação ‘especial’.

Estudando os teóricos e a evolução histórica da Escola de Tempo Integral no Brasil, vimos que prevalece é uma mescla do modelo autoritário e do assistencialista, onde não há lugar, nem espaço para situações que levem a uma reflexão sobre os grandes temas curriculares originados localmente.

Nesse sentido, as zonas de contato entre o “mundo da escola”, local do currículo formal, regulatório, de função instrucional e o “mundo global”, local do currículo híbrido e multicultural, não proporciona um verdadeiro canal de diálogo sobre o que o indivíduo, o aluno, mas, que também, é representante desse locus cultural, e precisa da escola e o do a escola pode fazer por ele.

Nessa realidade cheia de contradições está o aluno, que tem suas formas de pensar, de dizer as coisas, de fazer essas trocas culturais, quer ter sua posição na “roda de diálogo” que pode ser instalada na escola. O estudante convive com inúmeras realidades nesse mundo pós-moderno, mundo multicultural. Busca conhecer, quer “se encantar” com escolarização, mas quer, também, interferir na ordem das coisas que ocorrem na escola. E essas interferências encontram o aparato contraditório do controle, da regulação social e política, representada no currículo “oficial”, e nos mecanismos disciplinares, que muitas vezes ‘engessam a criatividade e a livre expressão do aluno. Mas os processos multiculturais que ‘invadem’ a escola através da rede de informações do mundo globalizado também podem mudar o contexto da escola, transformando esse conjunto de forças novos modelos escolares colaborativos e compartilhados.

Sendo assim, a escola de tempo integral, como espaço decisório não pode deixar de cumprir seu papel social. Por isso, tem que se municiar de instrumentos que possibilitem as boas práticas educativas que levem os alunos a desenvolverem os valores o respeito à diversidade, a tolerância, a solidariedade, os ideais de justiça social e do respeito aos direitos humanos.

Nesse sentido, a escola tem que funcionar como motor propulsor de transmissão dos saberes historicizados, tem que está, também, como nas palavras de Nóvoa (2009) fortalecendo o seu trabalho pedagógico com a tarefa de ensinar; ‘centrada na aprendizagem”, bem como dos processos interativos fruto das relações que são firmadas nos diferentes momentos proporcionados pelo trabalho com o ensino. A escola de tempo integral tem que reforçar a luta constante para a troca de um paradigma: a lógica da competitividade e do individualismo pela visão de uma educação alternativa da intertransculturalidade.

O presente trabalho procurou descrever as seguintes perguntas: Qual o nível de participação docente e colegiada para a construção e implementação de um currículo de tempo integral? Como foi desenvolvida a fase de preparação para a construção do currículo de

tempo integral? Qual a qualidade da representação dos órgãos colegiados da escola numa perspectiva de mudança sociocultural? Como foi a formação docente continuada para a atuação no tempo integral? Qual o tipo de relacionamento escola-comunidade? A formação continuada dá suporte teórico-metodológico ao docente sobre o currículo híbrido em uma ETI? Quais são as formas de diálogo entre a escola e a comunidade escolar, em torno de questões curriculares e formas híbridas de currículo?

Sobre a relação escola-comunidade a pesquisa esclareceu muitos pontos relevantes. Vimos quão pouca é a variedade de assuntos, ações ou reivindicações que conseguem “ultrapassar” a barreira da “oficialidade” da existência ou da função, essencialmente burocrática e administrativo-financeira dos conselheiros. “As questões pedagógicas” quando existem são bastante marcadas pela função regulatória, regimental ou funcional da escola (conforme resultados dos questionários aplicados), pois os assuntos focam muito mais sobre disciplinas, comportamento dos professores ou alunos e aprovação de planilhas financeiras para prestação de contas.

Como uma instância representativa da escola a comunidade, os conselhos (colegiados) escolares, seus membros têm suas prerrogativas cerceadas pelo modelo autoritário e regulatório existente no contexto escolar, bem como pelo paradigma da sua formação, que o faz funcionar na prática igual a uma “peça da engrenagem”, numa relação clara de autoridade e poder, representada pela ênfase nos mecanismos de controle social (a questão da indisciplina, problemas com alunos, problemas com professores) em detrimento das reivindicações e da escola funcionar como “usina de ideias”, com práticas inovadoras fruto dessas inter-relações entre a escola que, intermediada pelos atores sociais (professores e alunos) tem o poder de transpor as barreiras do autoritarismo e da individualidade (do paradigma da escola tradicional) e desenvolver o conhecimento e os saberes escolares numa ótica nova mundial e alternativa, dentro do conceito de “mundo educador”,(GADOTTI, 2006).

Em busca de respostas procurei descrever como foi a participação docente e colegiada na construção e implementação do currículo na escola de tempo integral, na rede pública estadual de ensino, em Teresina, capital do estado do Piauí. Mas dada a importância do estudo em questão levantamos muitas reflexões e as informações

Diante da realidade podemos constatar que o professorado da escola de tempo integral- ainda carece de informações consistentes sobre conhecimentos acerca dos híbridos culturais advindos dos cenários multiculturais que permeiam as práticas escolares. Verificamos através da pesquisa e de sua posterior análise a necessidade de estudos sobre métodos, teorias e técnicas específicas para o trabalho em tempo integral, que fomentem uma busca ininterrupta pelo novo, o inusitado, “o especial e o diferenciado” (que os docentes apontaram, mas que ainda não sabem responder), na busca da excelência.

Especificamente sobre a escola e tempo integral, os dados da experiência concreta dos pesquisados evidenciaram que nossas instituições educativas, especialmente da rede pública precisam melhorar a infraestrutura, os espaços educativos, recursos, os estudos pedagógicos e materiais didáticos que facilitem o trabalho do professor na sua tarefa de ensinar.

A pesquisa tornou evidente à necessidade de os professores terem mais conhecimento sobre teorias de currículo, teorias específicas sobre práticas pedagógicas de educação de tempo integral para ampliarem seus aportes teórico-metodológicos refinando suas práticas educativas com uma maior consistência pedagógica. Nesse caso, a rede pública estadual de ensino necessita de um suporte sobre metodologias e técnicas de trabalho pedagógico, mas o suporte teórico, conceitual sobre o ensino de tempo integral merece ser repensado, trabalhado no processo de formação continuada.

Um ponto fundamental foi à consciência dos professores sobre a necessidade de incremento das atividades práticas, da importância do trabalho com a pedagogia de projetos que pode, pela iniciativa dos alunos, potencializar sua capacidade de abstrair e de interpretar a realidade. Contudo, para o desenvolvimento do aluno, o mesmo tem que partir da conjuntura social, com seus simbolismos, e partindo da interpretação da realidade a partir das zonas de contato entre o local, que é a escola, e a realidade mundo, ele possa fortalecer vínculos com os cenários multiculturais, através da interação social, tornando essas influências culturais, saberes pedagógicos, conhecimentos, cruciais para que o mesmo possa ser tornar um ser atuante individual e coletivamente nessa sociedade pós-moderna e global.

Através do trabalho educativo toda escola e, especificamente a de tempo integral deve ser comprometida com o social. A mesma pode contribuir através de suas atividades, especialmente aquelas que têm como foco a pedagogia de projetos, com a convivência cidadã e democrática para a plena inserção do aluno, futuro cidadão, como protagonista de sua

própria história pela interação que o mesmo estabelece com a coletividade para construir representações sociais.

Percebemos que a investigação sobre a participação docente e colegiada na construção e implementação do currículo de tempo integral foi um caminho desvendado sobre como o docente participa, entende, levanta conjecturas sobre o tempo integral, com suas peculiaridades e múltiplas dimensões. A aprendizagem, o retorno de conhecimentos foi interessante. Compreendemos que às práticas cotidianas na escola em tempo integral produz significados e interações sociais sobre ela mesma, o meio natural e a própria sociedade.

Entendemos que os atores sociais na própria escola estão em constante conflito com sua visão, seus valores, sua formação, com o próprio sistema de ensino. Entendemos que esse mesmo ‘palco’, que é a escola formal, de educação pública, também é espaço de luta e de convergência de processos multiculturais que podem mudar a concepção e o modo de se fazer a prática pedagógica de tempo integral.

Por isso, percebemos que as práticas pedagógicas de tempo integral podem contribuir sobremaneira para a construção dessa rede de significados que é o aprendizado do aluno que se encontra na instituição pública, nessa época de contrastes, mas também de grandes oportunidades de aprender o novo, o especial, o essencial numa sociedade interconectada. Isso porque os espaços de aprendizagem, as redes informacionais onde circulam conhecimentos “outros” estão na “nuvem”. Para o acesso institucional necessita dos atores sociais comprometidos, que queiram romper com o “antigo” para dar uma nova roupagem à sua prática, com novos paradigmas, rumo à um processo de mudança na educação, se apropriando de novos conceitos ligados à intertransculturalidade.

Mas, sobretudo, essa pesquisa mostrou que o docente do tempo integral precisa de uma formação docente que contemple as especificidades da prática pedagógica dessa modalidade de ensino, em especial as práticas voltadas para o trabalho com oficinas, com projetos, com atividades multimídias; à distância, com uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

É emergencial dotar as escolas de tempo integral de uma estrutura básica, funcional, que dê acesso ao aluno se interconectar (à distância), com o mundo da informação que pode se transformar no “mundo educador”, tudo dentro de uma ótica global, mas no agir e atuar local. Essas práticas de se fazer ensino alternativo precisam de docentes que empoderem e

façam abrir horizontes, ajudando os alunos a terem acesso aos conhecimentos que realmente importa para a vida deles, tanto individual quanto socialmente. Esse propósito social, cultural, é também político porque pressupõe tomada de decisão para eles mesmos, quanto para os alunos, dentro dessa visão, futuros protagonistas de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. 2006, p. 134.
- Alvarenga, Estelbina Miranda de. *Metodologia de Investigação quantitativa e qualitativa*. 2. ed. Assunção/ Paraguay. Edição Gráfica: A4 Diseños, 2014, p.03-135.
- Andrade Oliveira, Dalila. *Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira*. Educação & Sociedade, v. 32, n. 115, 2011.
- Aprender. In: *Formação Continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- Baron, P. Anton. *Trabajos de Investigación Científica para Conclusión de Carrera: guía para tutores y tesisistas*. 6ª. ed. Fernando de La Mora/ Paraguay, 2015.
- Batista, Antonio Augusto Gomes; DE OLIVEIRA GALVÃO, Ana Maria. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Mercado de Letras, 2009.
- Behrens, Marilda Aparecida. *Aprender a*
- Borges, L. F. F. *A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília: Brasília: DF, 1994.
- Brasil. CNE/CEB N 4/2009. *Estabelece as Diretrizes operacionais para o Atendimento Operacional Especializado na Educação Básica*.
- Brasil. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 05/03/2017.
- _____. Lei nº 10.172/ 2001. *Institui o Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001.
- _____. Lei nº 11.494/ 2007. *Lei que cria o FUNDEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília/ DF. 2007.
- _____. Lei nº 12.101/ 2009. *Institui o Plano Nacional de Educação*. Brasília/ DF. 2009.
- _____. Lei nº 8069 de 13/07/1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.
- _____. *Portaria Interministerial, nº 17/ 2007*. Brasília/ DF. 2007.
- _____. Projeto de Lei n. 6.480/13. *Altera a Lei Nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 2013.

- _____. Resolução CNE/CEB n. 2/2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2012.
- _____. Resolução nº 7/ CONAE- Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2010.
- Burbules; Torres (Orgs.) *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Campos, Maria Malta. *Reformas Educacionais: Impactos e Perspectivas para o Currículo*. Revista e-curriculum. São Paulo, v.5, n.1, Dezembro, 2010.
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: mai.2017.
- Canclini, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- Cavaliere, A.M. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. Educação brasileira e (m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Cavaliere, A.M.. *Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado?* Educação & Sociedade. Campinas, v.35, nº 129, p.1205-1222, out./ dez., 2014.
- Cavaliere, A.M.. *Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Teias, n. 6, p. 116- 126, jul. /dez. 2002a.
- Cepro. Teresina (PI). *Prefeitura*. 2013. Disponível em: <http://www.teresina.pi.gov.br>. Acesso em: jul. 2016.
- Chaer, Galdino ET AL. *A técnica do questionário na pesquisa educacional*. Revista Evidência. Araxá, v. 7, n. 7, p.251-266, 2011.
- Correia, José Alberto. *Relações entre escola-comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da Interpelação*. Universidade do Porto. 2012. Disponível em: <http://repositorio-aberto-up.pt/betlstream/10216/61815/2/90431-pdf>. Acesso em: 27/07/2016.
- Da Costa Coelho, Lígia Martha Coimbra. *História (s) da educação integral*. Em Aberto, v. 21, n. 80, 2009.
- De Alba, Alicia. *Currículum: Crisis, Mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores, 2002.
- De Barros, Manoel. *O livro das ignoranças*. Editora Objetiva, 2016.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Para uma concepção multicultural dos direitos humanos*. Contexto internacional, v. 23, n. 1, p. 7, 2001.
- De Souza, Hudson Peres Dorigão Belisário. *Fortalecendo a participação popular e controle social na experiência de uma unidade de saúde da família do município de glória de dourados–ms*. 2007.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida. *Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación*. Revista iberoamericana de educación superior, v. 3, n. 7, p. 23-40, 2012.

- Diehl, Astor Antonio. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- Dole, Roger. *A Globalização e o Desenho curricular*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009, p. 18.
- Ens, Romilda Teodora. *O significado da formação de professores*. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-1746--Int.pdf>> Acesso em: 29 set. 2016.
- Feather, Frank. *The future consumer*. Toronto : Warwick Publishing Inc., 1994.
- Fernandes Dourado, Luiz. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios*. Educação & Sociedade, v. 36, n. 131, 2015.
- Ferreira, M.E.C; Guimarães, M. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.
- Figueiredo, Antônio Macena de; Souza, Soraia Riva Goudinho de. *Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final*. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.
- Floréz Ochoa, Rafael. *Hacia una Pedagogia del Conocimiento*. Santa Fé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994, p.11.
- Fonseca, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- Foucault, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1993. 277p.
- Fr.Wikipedia. Adolphe Ferrière. Disponível em: Acesso em 06 jun. 2016.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Paz e Terra, 1987.
- Fullan, Michel. *Investigación sobre El cambio educativo: presente y futuro*. Revista Digital de Investigación Lasaliana (3), 2011, p. 31-35.
- Gadotti, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- _____. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. Produção de terceiros sobre Paulo Freire, São Paulo: Série Livros, 2009.
- _____. *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre, 1994.
- Gil, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- Gimeno Sacristán, José. *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artemed, 1988, p.58.
- Giroux, H. A.. "Existe um lugar para estudos culturais em faculdades de educação?". Em:

- Giroux, H.A.; Lankshear, C. ; McClaren, P. e Peters, M. (org). *Counternarrativas: estudos culturais e pedagogias críticas em espaços pós-modernos*. Londres: Routledge , 1996.
- Gohn, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: avaliação/ políticas públicas. Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 27-38, jan., / mar. 2006.
- Gonçalves, Antônio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. *Cadernos Cenpec*. Nova. Nova Série, v. 1, n.2, 2006.
- Gonçalves, José Alberto. *Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, v. 8, p. 23-36, 2009.
- Goodson, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- Goodson, I. F. História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação. In: *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 116-140.
- Goodson, I. F.. *Currículo: teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Gore, J. M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: T. T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 09-20.
- Guará, I. M. F. R. *É imprescindível educar integralmente*. *Cadernos Cenpec/ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação. Cultura e Ação Comunitária: Educação Integral*. São Paulo: CENPEC, n. 2, 2006.
- Hobsbawm, E. *Introdução: a invenção das tradições*. In: Hobsbawm, E.; Ranger, T. (orgs.) *A Invenção das Tradições*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. (p. 09-23).
- Jaehn, L. *Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2011.
- Jaehn, Lisete; Ferreira, Márcia Serra. *Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz*. *Currículo sem fronteiras*.v.2, n.3, p. 256-272, 2012.
- Kuhn, T. S. *Conceitos de causa no desenvolvimento da física*. Kuhn, T, 197.
- León, Orfelio G.; Montero et. al. *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGraw-Hill Interamericana, 2003.
- Lopes, A. C.; Macedo, E. *O pensamento curricular no Brasil*. In: Lopes, A. C. & Macedo, E. (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2002.
- Lopes, Alice Casimiro. *Recontextualização e Hibridismo*. *Currículo sem fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

- Lüdke, Menga e André, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Macedo, Elizabeth Fernandes de; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, identidade e diferença. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, p. 11-33, 2002.
- MACEDO, Elizabeth. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Rio de Janeiro. UFRJ. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, maio/ ago.2006.
- _____. *Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura*. Educação em Foco. Juiz de Fora. UFJF, x. 8, n.1-2, p. 13-30, 2004.
- Manacorda, M. Alighiero. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. Atlas, 2011.
- Maurício, Lúcia Veloso. “O que se diz sobre a escola pública de horário integral”. In: Educação e cidade. Cadernos Cenpec. São Paulo, n. 2, p. 57-67, segundo semestre de 2006.
- Menezes, Ebenezertakuno de Santos, Thais Helena dos. “RCNs (Referenciais Curriculares Nacionais)” (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira-Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.
<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=108>, visitado em 13/5/2016.
- Michels, Maria Helena. *Gestão, A formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.
- Moll, Jaqueline (Org.). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Mais Educação).
- Moreira, A. F. B. *A crise da teoria curricular crítica*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- Nascimento, Cristina. Políticas de educação em tempo integral em tempos de parcerias público-privadas. *Comunicações*, v. 19, n. 2, p. 75-88.
- Nóvoa, Antônio. *Pedagogia. A Terceira Margem do Rio*. IEA/ USP, 1993. www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogia.novoa.pdf. Acesso: 20/04/2017.
- Oliveira, Dalila Andrade et al. *Profissão docente e gestão democrática da educação*. Extraclasse- Revista de Trabalho e Educação. Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. n.2, v.1. jan. 2009. Belo Horizonte, 2009. p.77.
- Pacheco, J. A. *Políticas Curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas*. Revista de Estudos Curriculares, 1(1),2003, p. 59-78.

- Padilha, Paulo Roberto. *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. Moacir Gadotti. Educação Integral no Brasil. p.124-125.
- Padilha, Paulo Roberto. *Educar em Todos os Cantos: por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.
- Paraíso, Marlucy Alves. *Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa*. Cadernos de Pesquisa. UFMG, v. 34, n. 122, mai. / ago. 2004.
- Pereyra, Miguel A. (Comp.). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003. p. 146-184.
- Piauí. Decreto nº 13.457 de 18/12/ 2008. *Estabelece o Programa de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino*. Secretaria de Educação/ SEDUC.
- Pineda, E. B. et. al. *Metodologia da Investigação*. Manual para o desenvolvimento da Saúde. 2. ed. Organização Panamericana da Saúde. Washington.1994.
- Popkewitz, T. S. *História do Currículo, Regulação Social e Poder*. In: T. T. Silva (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Popkewitz, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Popkewitz, T. S.. *La producción de razón y poder: historia Del curriculum y tradiciones intelectuales*. In: Popkewitz, Thomas S.; Franklin, Barry M. & Pereyra, Miguel A. (Comp.). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003. p. 146-184.
- Popkewitz, T. S.. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Queiroz, Luís Ricardo Silva. *Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia*. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/claves/pdf/claves02/claves_2_pesquisa_quantitativa.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2016.
- Rego, Teresa Cristina. *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- Richardson, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.
- Sacristán, José Gimeno. *El Curriculum: uma reflexión sobre La práctica*. Ediciones Morata, 1991, p.4.
- Sampieri, Roberto Hernández et al. *Metodologia da Investigação*. 2. ed. Mcgraw-Hill. México, 1998.

- Santos, Jean Mac Cole Tavares. *Políticas para o ensino médio: a criação do currículo no contexto escolar*. Linhas, v. 17, n. 33, p. 261-283, 2016.
- Santos, Lucíola L. C. P. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo à discussão*. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 31, n. 112, p. 844, jul-set, 2010.
- Santos, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. Goiânia, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás.
- Silva, Ana M. Costa et al.. *Novos atores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. Revista Portuguesa de Educação, v. 23, n. 2, p. 119-151, 2010.
- Silva, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- Tanuri, Leonor Maria. *História da Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 2006.
- Teixeira, Anísio. “*Centro Educacional Carneiro Ribeiro*”. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vo.31, no. 73, jan.-mar, 1959.
- Udemo. *Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo*. Jornal do projeto pedagógico, [s/d]. Disponível em: UDEMO. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. Jornal do projeto pedagógico, [s/d]. Acesso em: 12/05/2017.
- Wallon, Henri. *Importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança*. Wallon, Henri. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Vega, 1979.
- Young, Michael. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres Colliermacmilan, 1971.
- _____. *Para que servem as escolas?* Educação & Sociedade, vol. 28, n.101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br/> acesso em 09/07/2016.

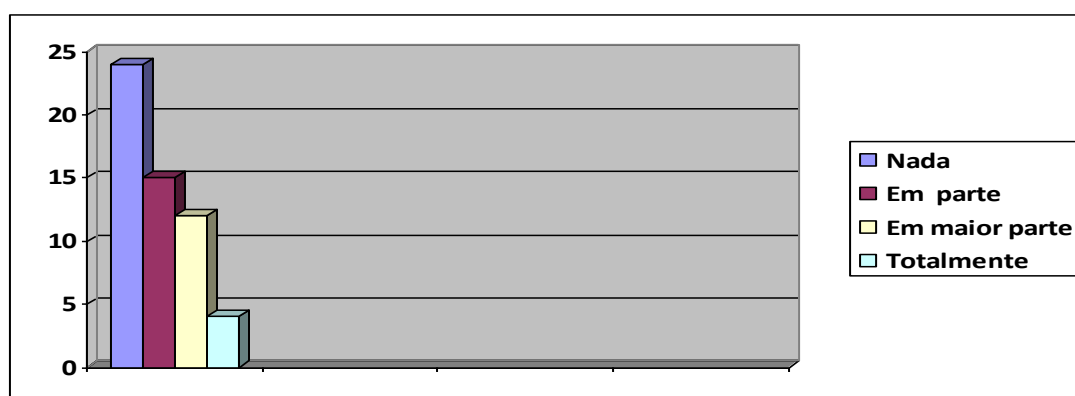
APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO A

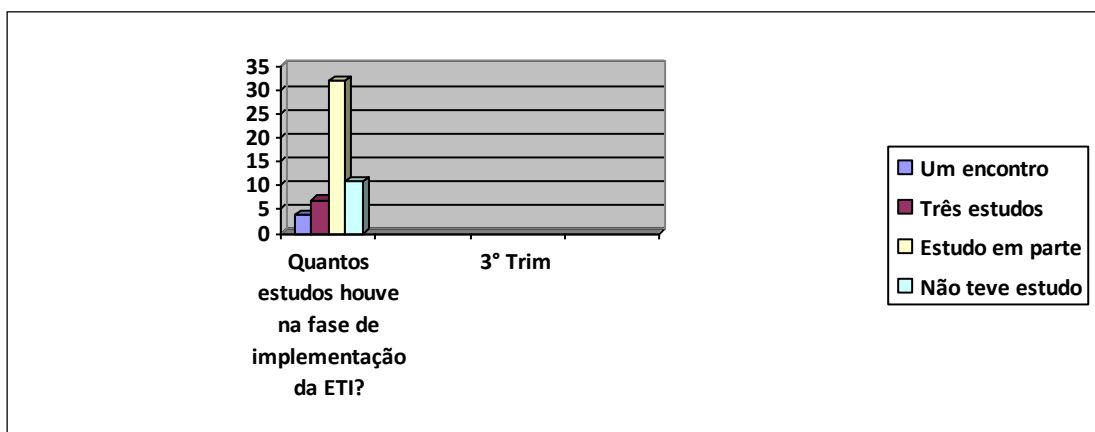
QUESTIONÁRIO A (PARA DOCENTES)

(POLICOTÔMICO E SEMIESTRUTURADO) CURRÍCULO, PROGRAMA E DISCIPLINAS

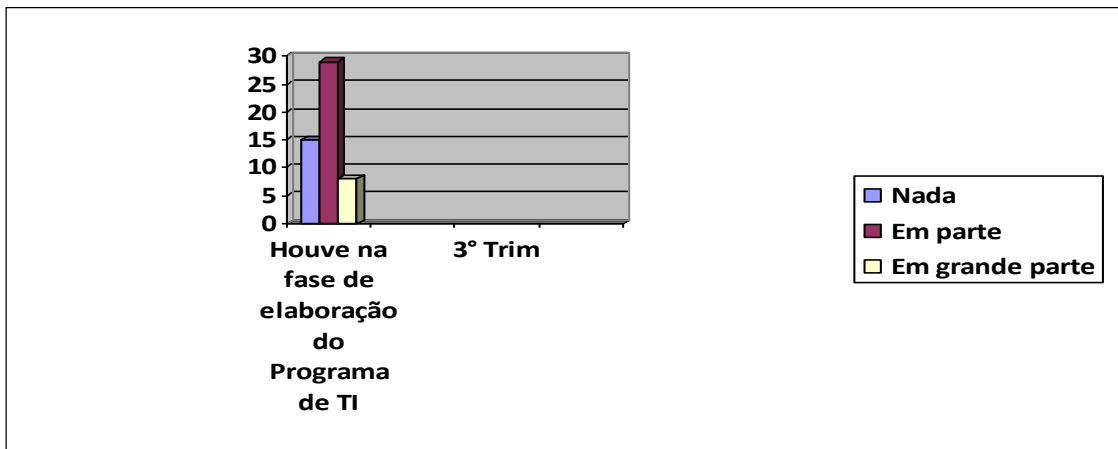
1.1 - Houve estudos e orientações sobre currículo na ETI?



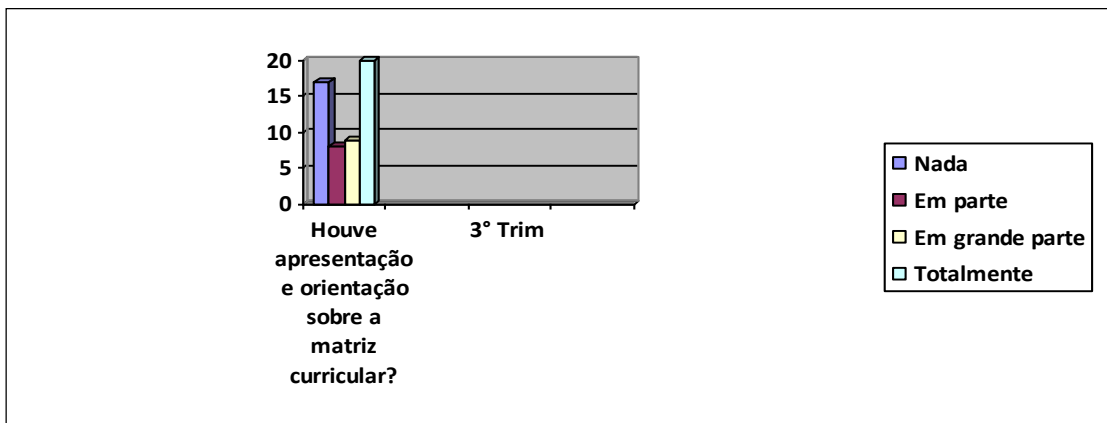
1.2 - Houve estudos na fase de implementação da ETI?



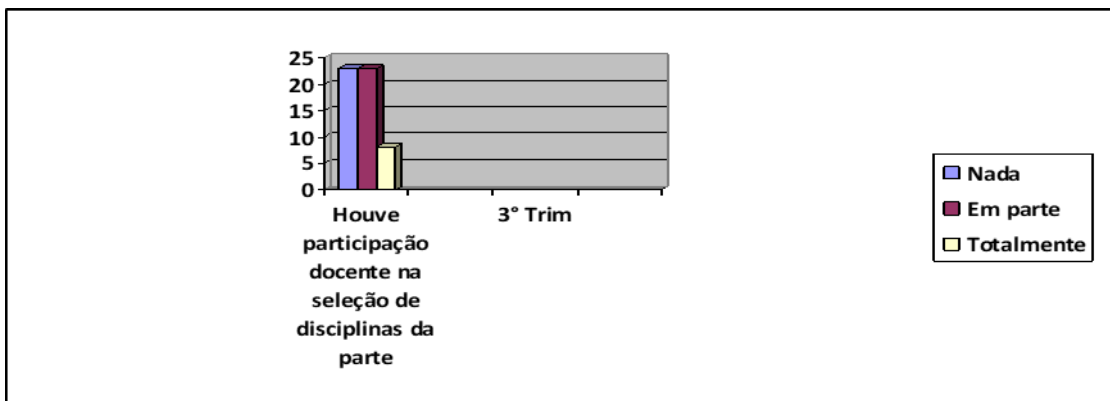
1.3 - Na fase de elaboração do Programa de TI, parceria entre os técnicos da SEDUC/ PI e os docentes da escola



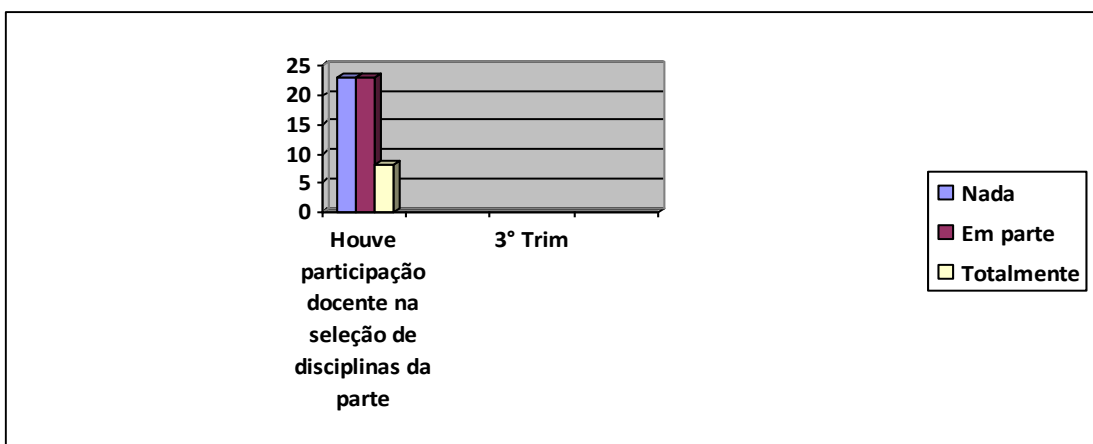
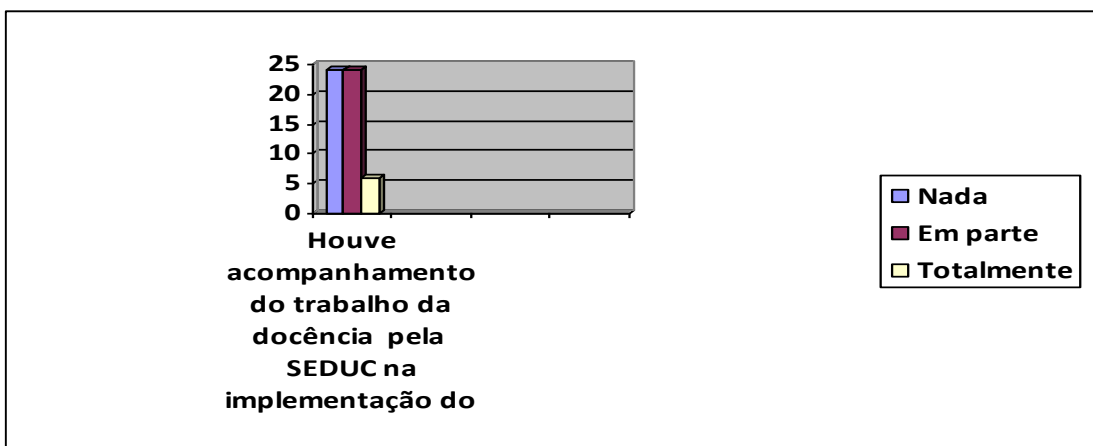
1.4 - Apresentação e orientação sobre Matriz Curricular



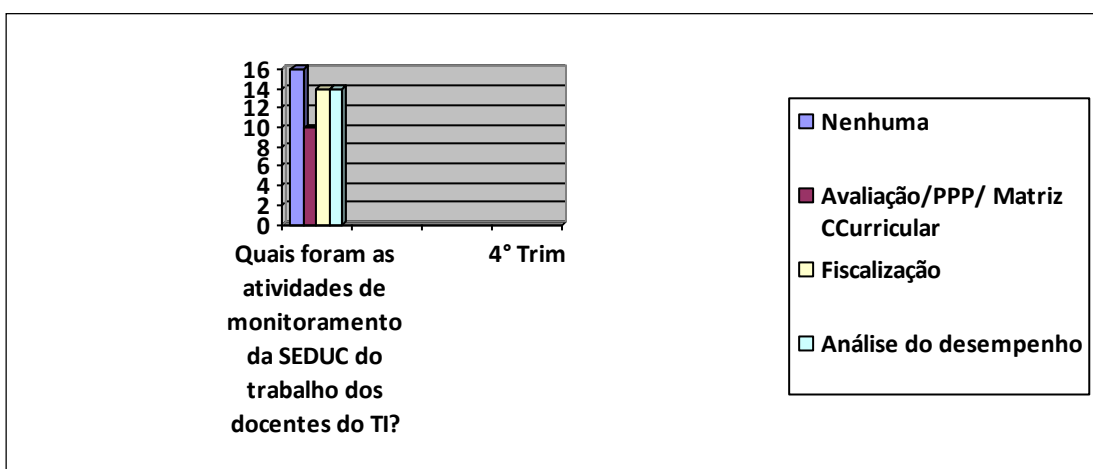
1.5 - Participação dos docentes na seleção das disciplinas da parte diversificada, oficinas, projetos e atividades.



1.6 - Acompanhamento do trabalho da docência pela SEDUC na fase de implementação do Programa de TI.

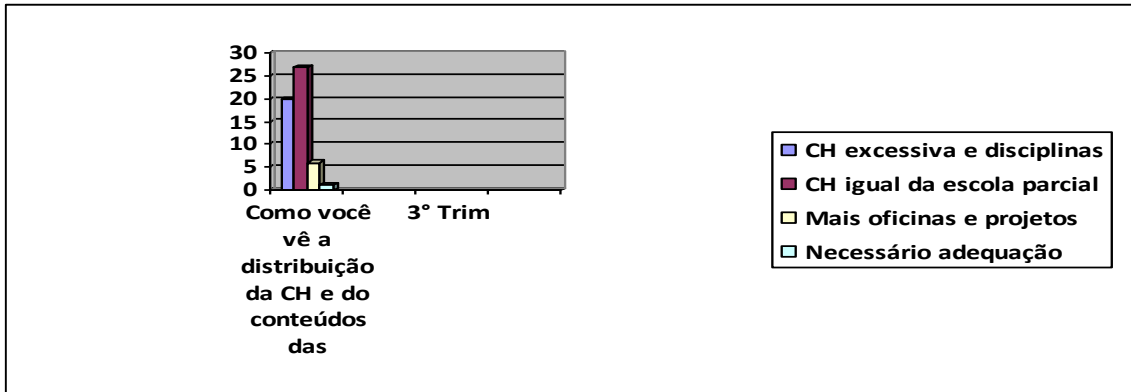


1.7 - Atividades de monitoramento da SEDUC do trabalho dos docentes do TI

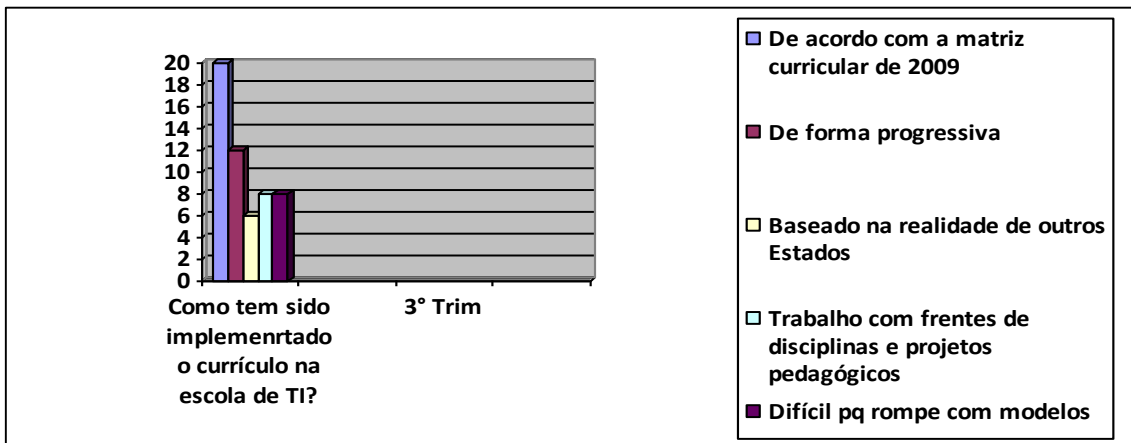


2) IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE TEMPO INTEGRAL: PLANEJAMENTO, CURRÍCULO, DISCIPLINAS, CONTEÚDO DIVERSIFICADO

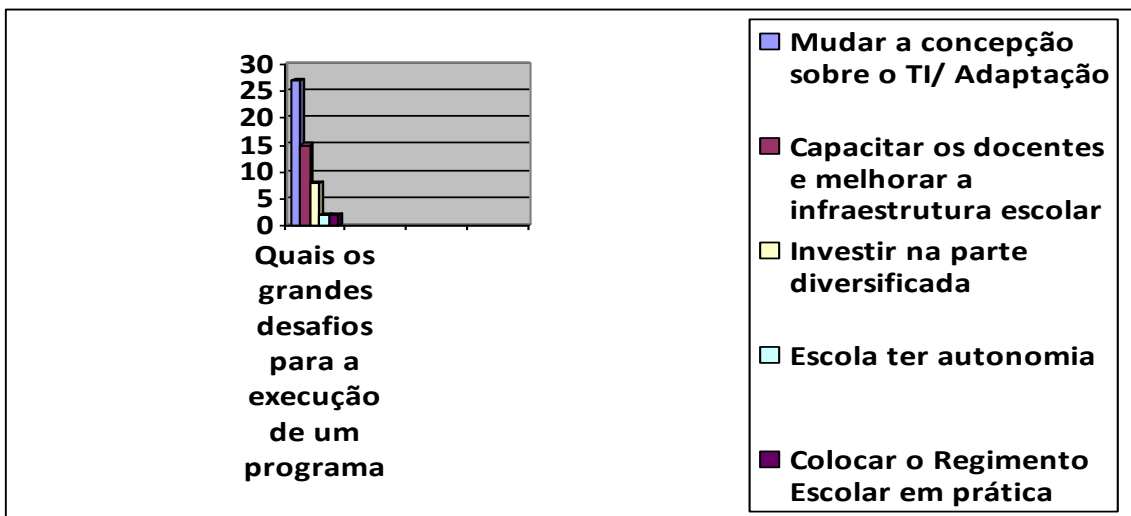
2.1 - Distribuição da carga horária e do conteúdo das disciplinas.



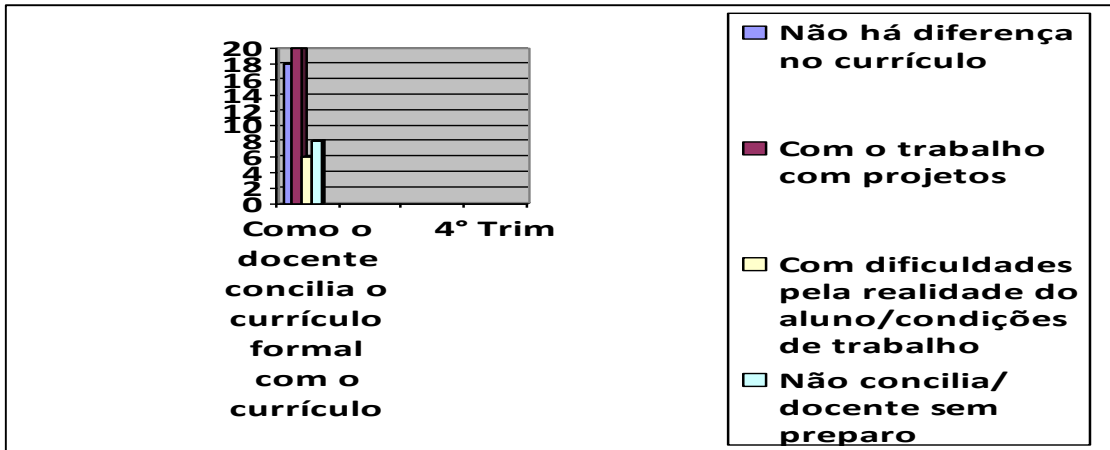
2.2 - Implementação do currículo na escola de tempo integral.



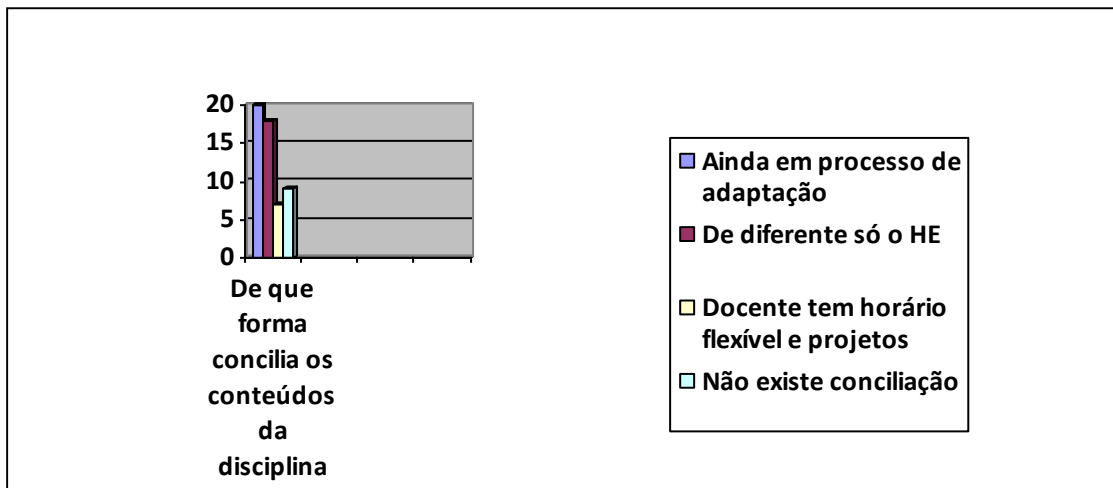
2.3 - Desafios para a execução do programa de TI



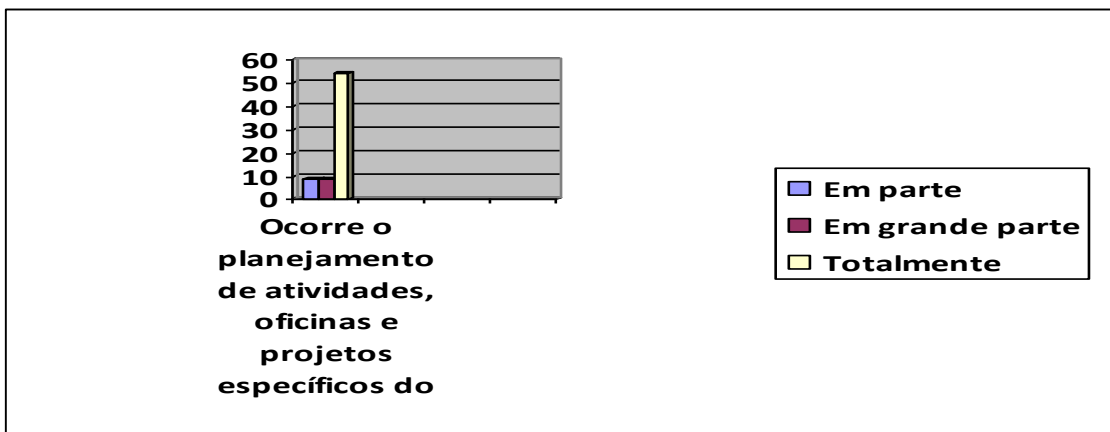
2.4 - Como o docente concilia o currículo formal com o currículo de tempo integral?



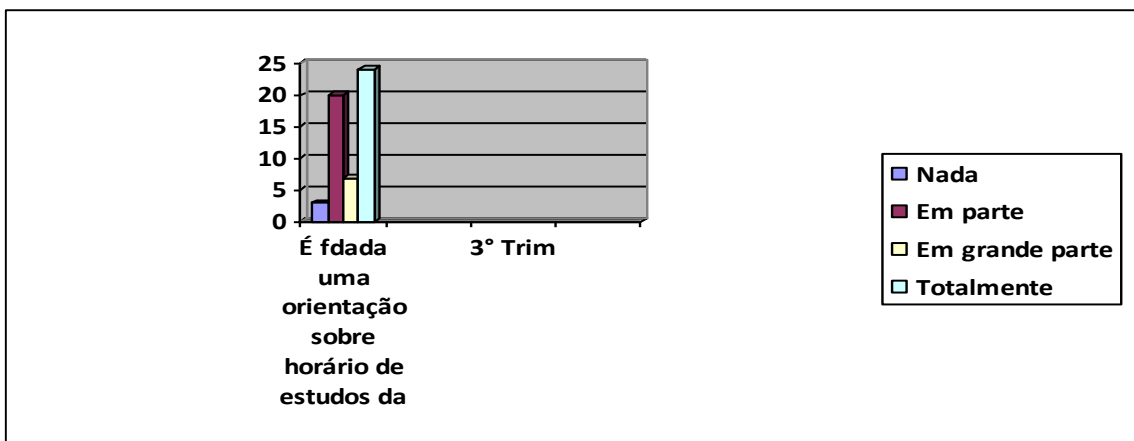
2.5 - Conteúdo da disciplina formal com atividades da ampliação do tempo de permanência do aluno.



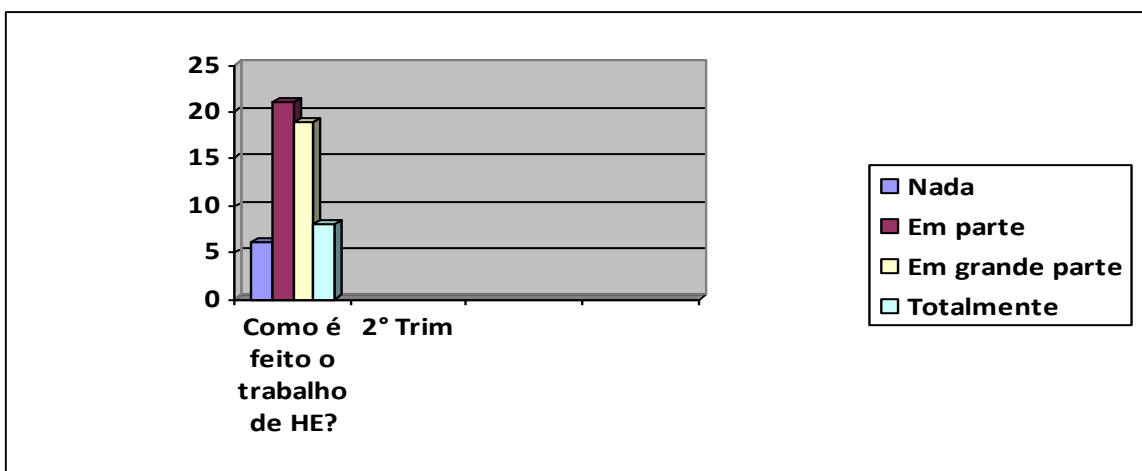
2.6- Planejamento das atividades, oficinas e projetos específicos do TI



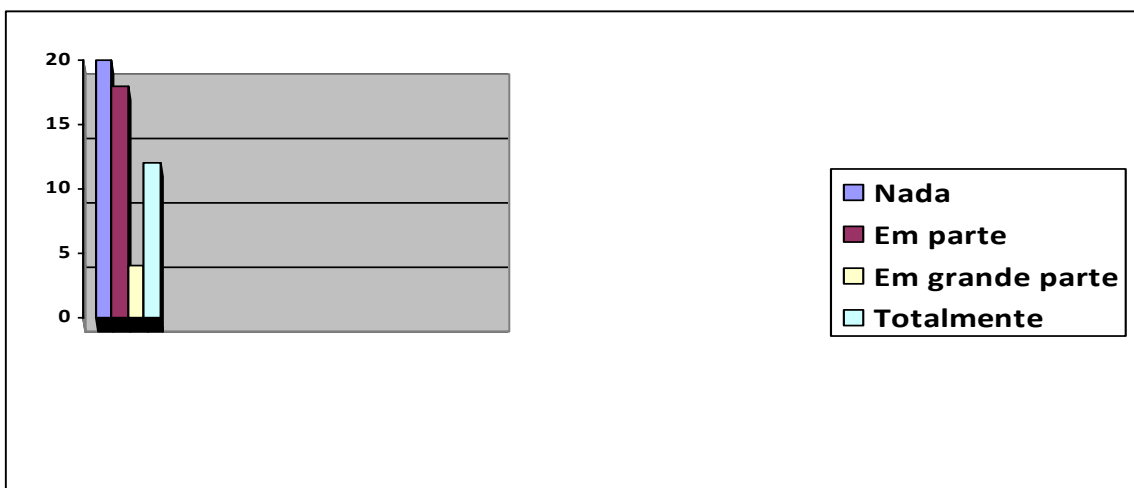
2.7 - Orientação sobre horário de estudos (HE) por disciplina.



2.8 - Trabalho de HE por disciplina

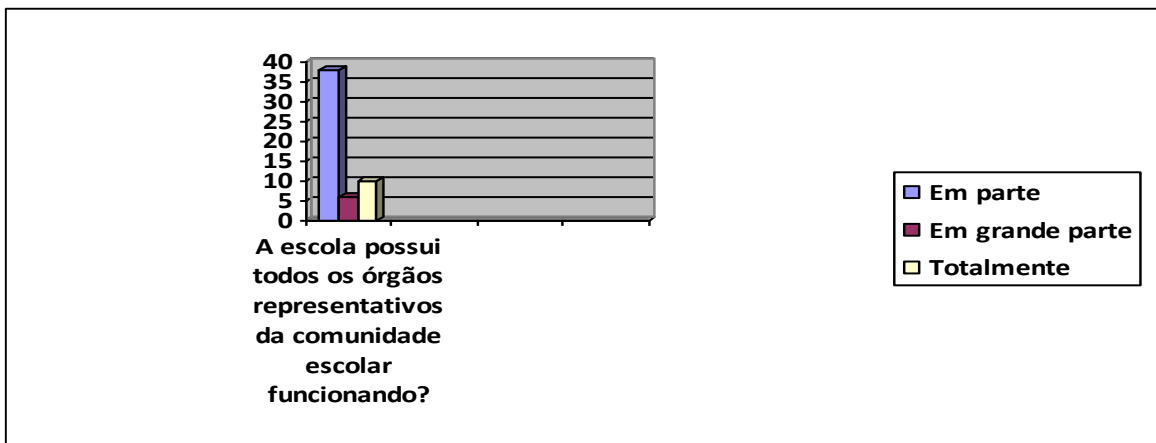


2.9 - Interrelação entre conhecimentos dos alunos e os conteúdos da grade das disciplinas formais.

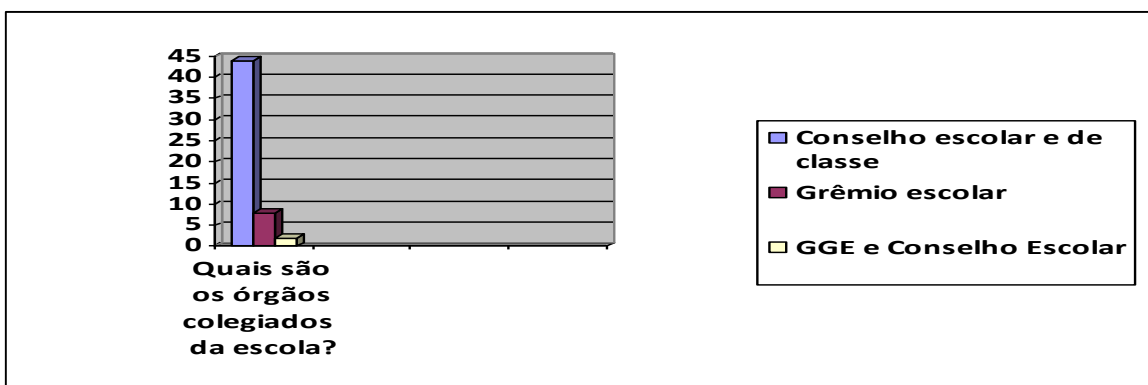


3) REALIDADE E INTERFACES ENTRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A COMUNIDADE ESCOLAR

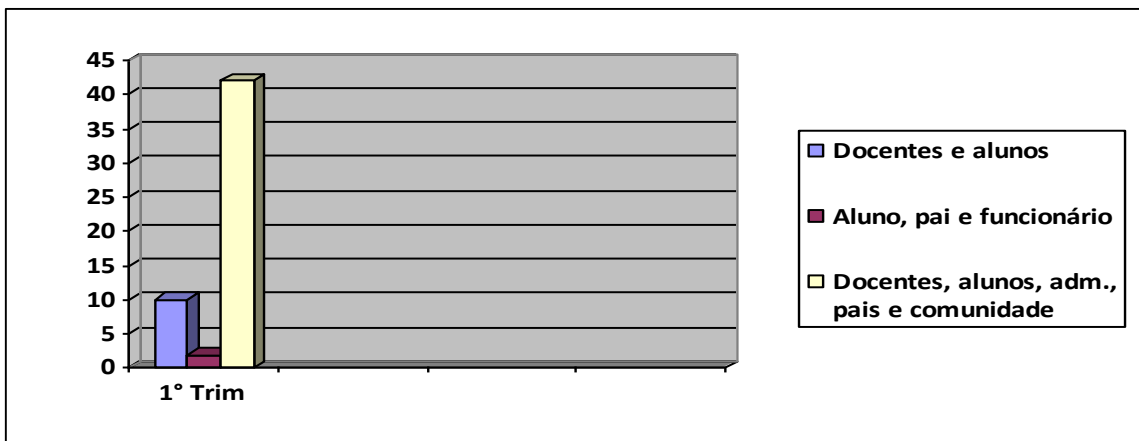
3.1- Órgãos colegiados mais representativos da comunidade escolar.



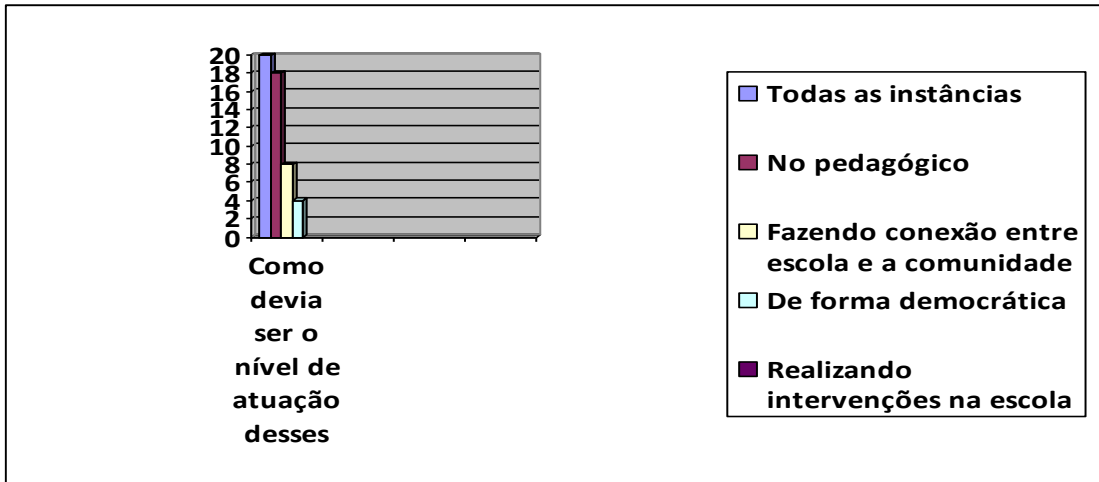
3.2-Órgãos representados na escola.



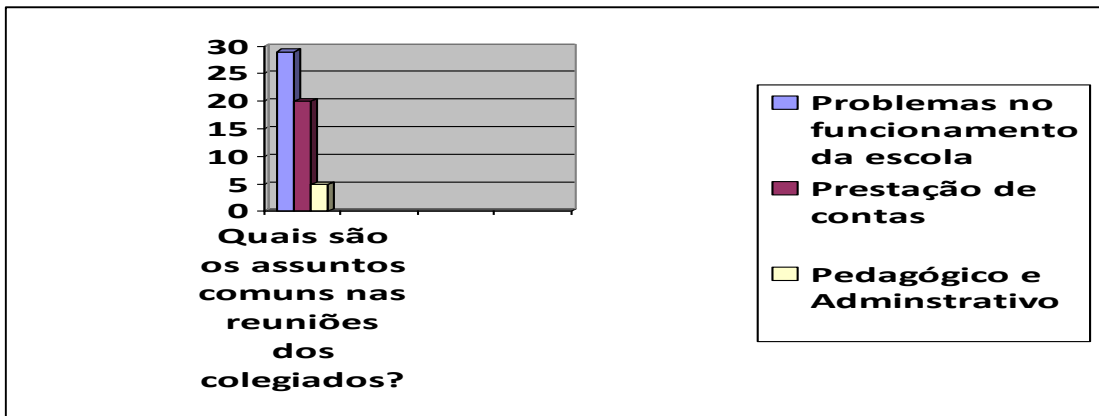
3.3-Sementos da escola que são representados nesses colegiados?



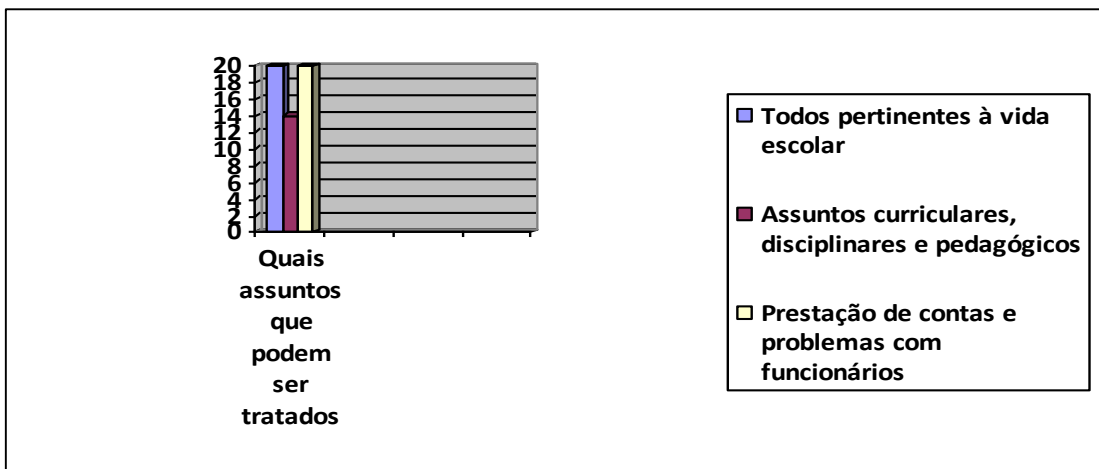
3.4-Atuação dos órgãos na escola.



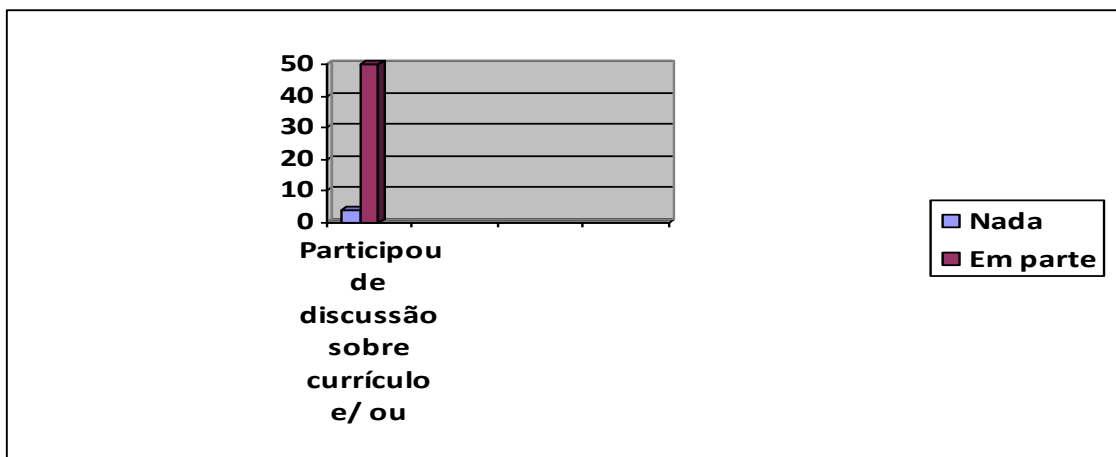
3.5- Tipos de assuntos comuns nas reuniões dos colegiados.



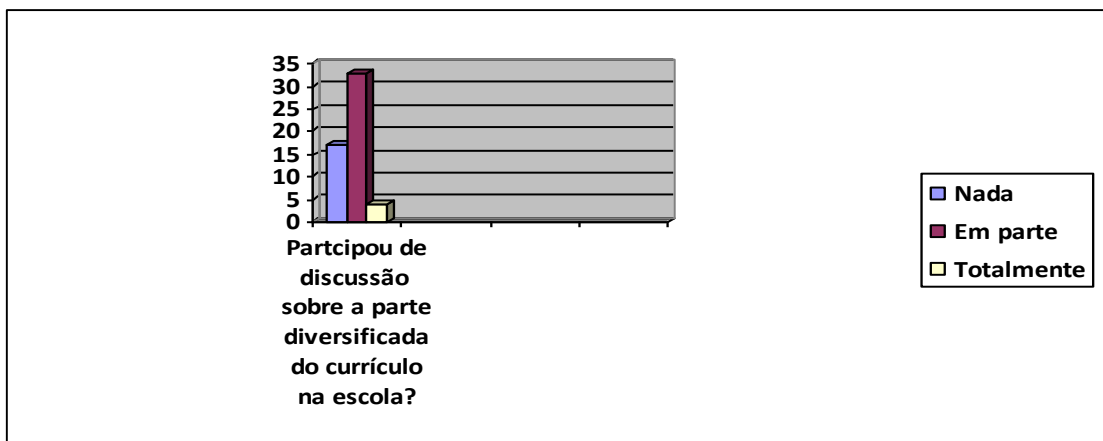
3.6 Assuntos que podem/ devem ser tratados pelos colegiados escolares

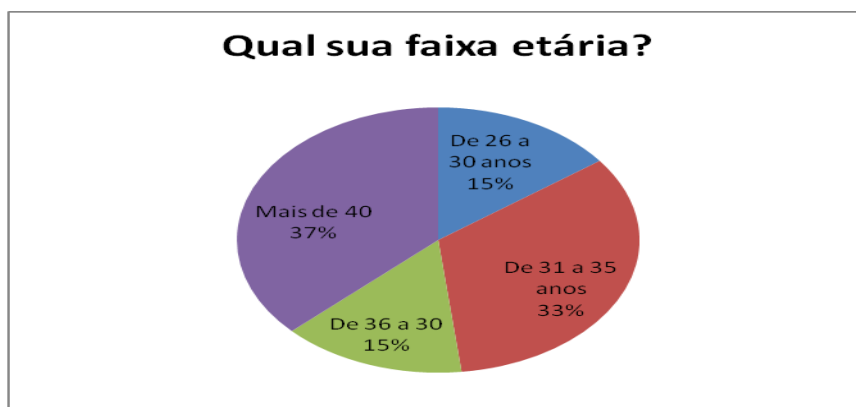
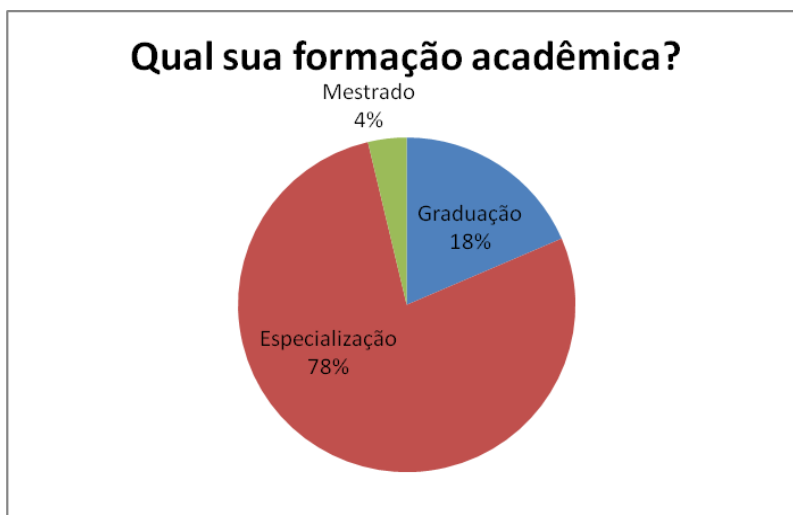


3.7 Participação de discussão de questões de currículo e/ ou disciplinas

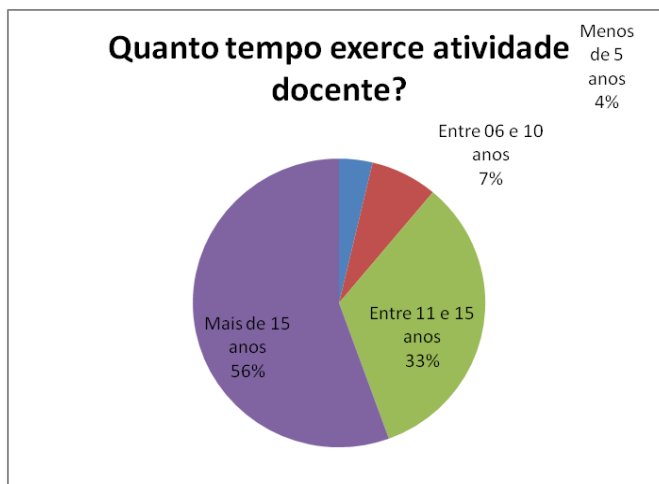


3.8 Participação de discussão sobre a parte diversificada do currículo.



APÊNDICE B: FORMULÁRIO B**FORMULÁRIO B: (DOCENTES)
(MÚLTIPLA ESCOLHA/ DICOTÔMICO E FECHADO) GRÁFICOS****I- INFORMAÇÕES INDIVIDUAIS E ACADÊMICAS****1- Faixa etária dos docentes****2- Formação acadêmica dos docentes**

3-Tempo de atividade como docente.

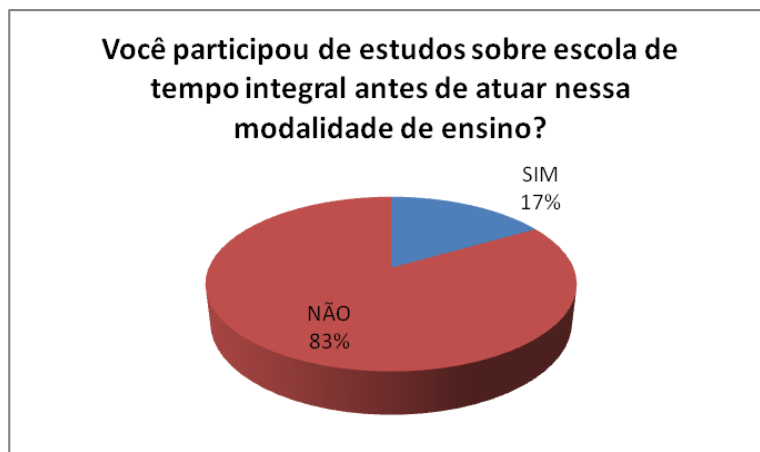


II- INFORMAÇÕES SOBRE APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO.

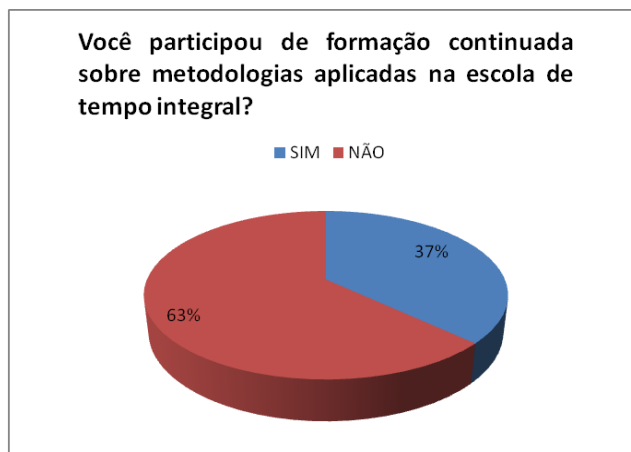
1- Informações sobre Educação e Escola de Tempo Integral.



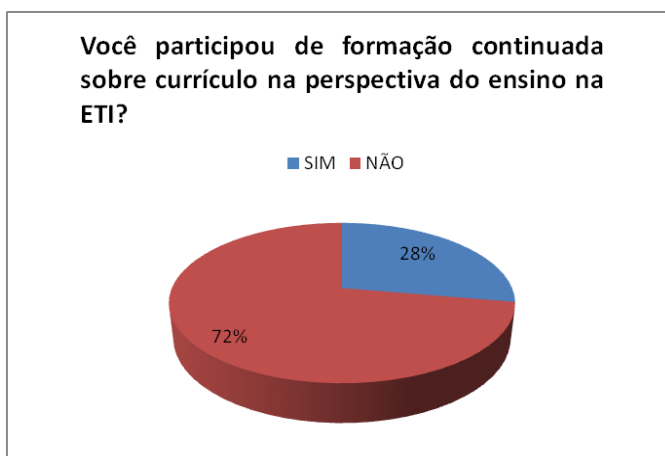
2- Estudos prévios sobre escola de tempo integral.



3- Formação Continuada sobre Metodologias aplicadas na ETI.

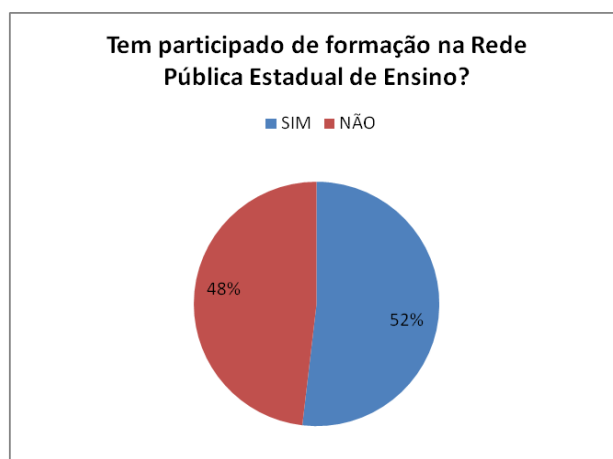


4- Formação continuada sobre currículo no ensino em tempo integral.

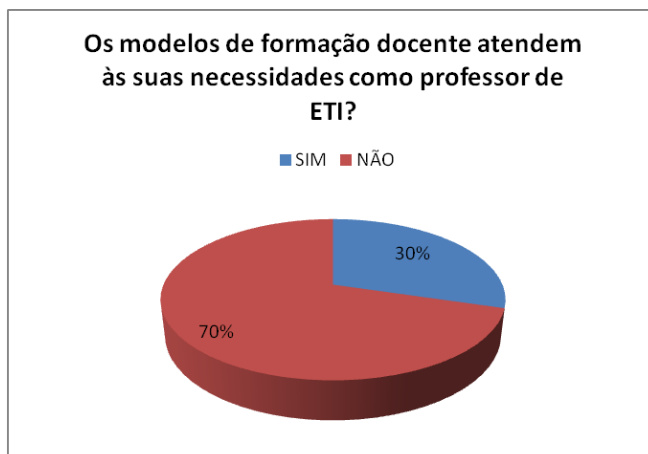


III- INFORMAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

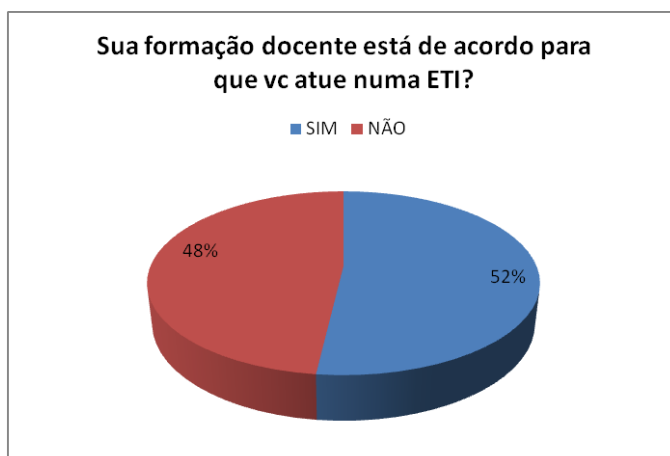
1- Participação em formação continuada na Rede Pública Estadual.



2- Modelos de formação e o atendimento à necessidade do professor.

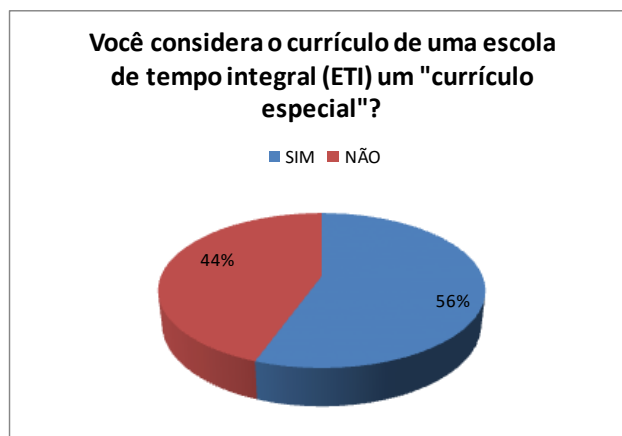


3- Formação docente adequada para atuação numa ETI.

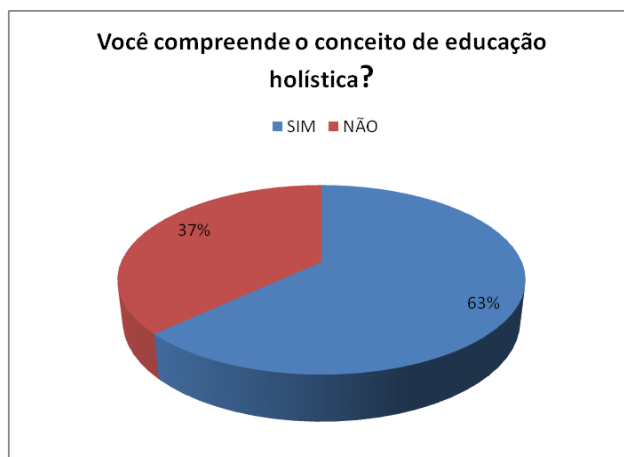


IV- INFORMAÇÕES SOBRE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

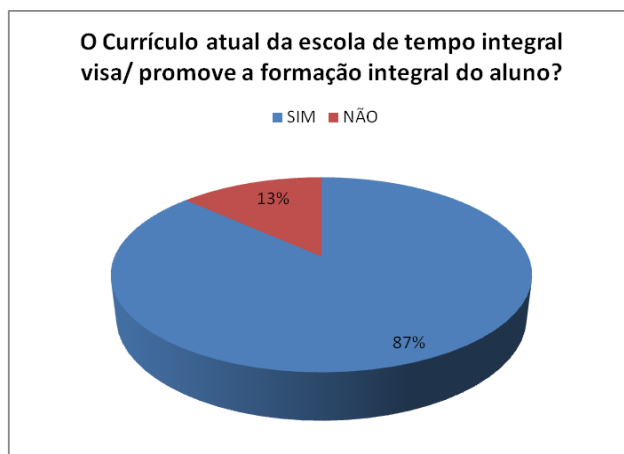
1- O currículo da ETI/ "Currículo especial".



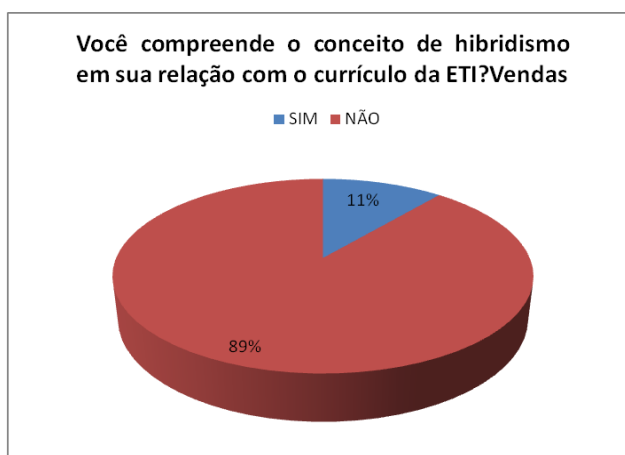
2- Conceito de Educação Holística



3- O currículo de uma ETI e a formação integral do aluno

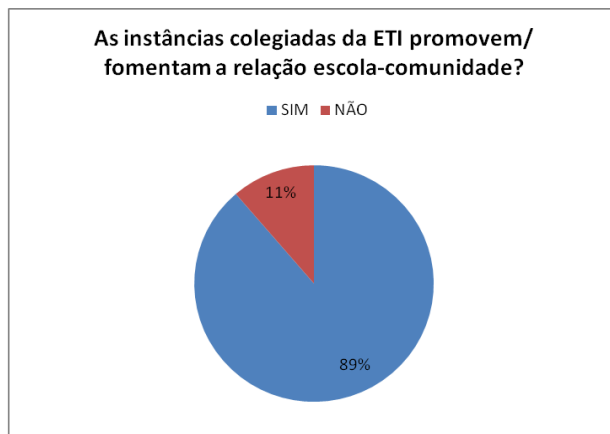


4- Conceito de hibridismo e currículo de uma ETI.

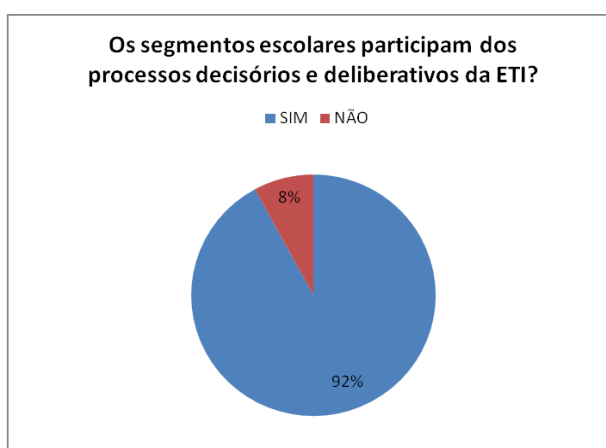


V- INFORMAÇÕES SOBRE MUDANÇA SOCIOCULTURAL

1- Colegiados da ETI em sua relação com a escola-comunidade.

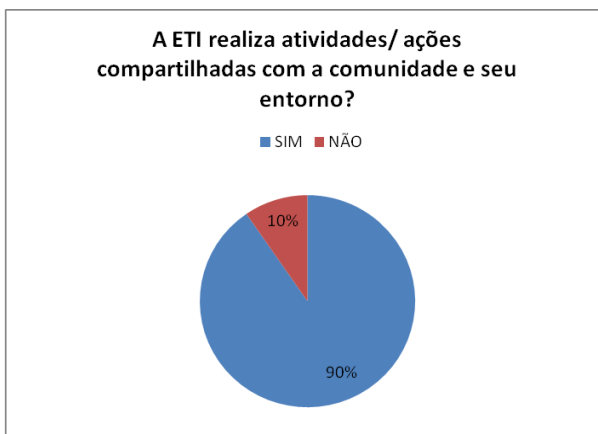
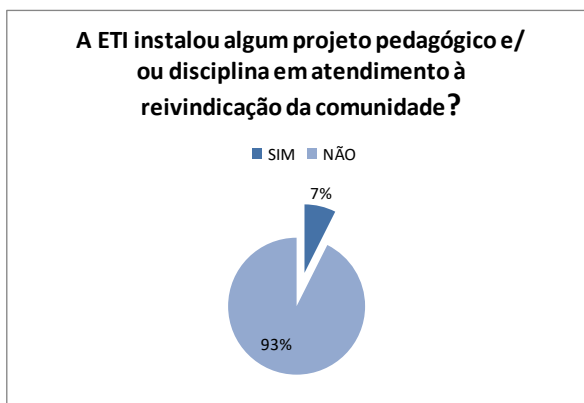


2- Os segmentos da comunidade escolar e os processos decisórios da ETI.



3- A ETI e as parcerias com a comunidade.



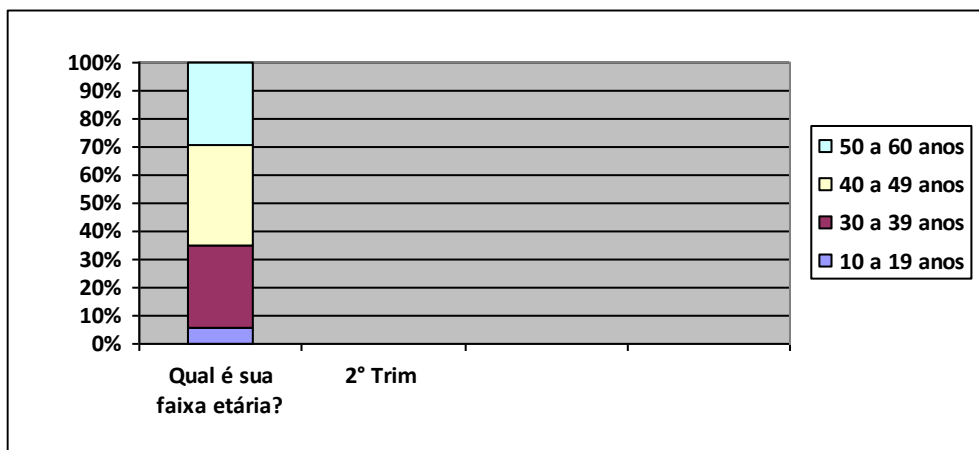
4- A ETI e ações compartilhadas com a comunidade/ entorno.**5- A ETI e a instalação de projeto pedagógico e/ ou disciplina da grade curricular.**

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO C

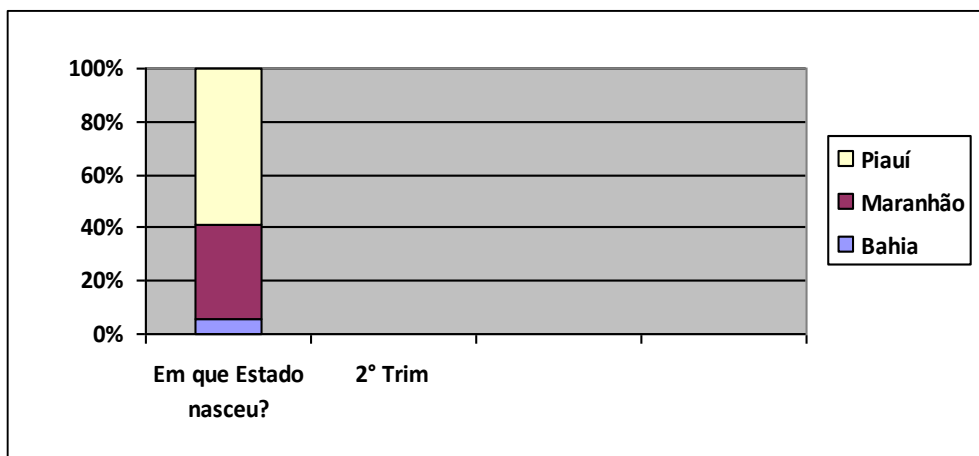
QUESTIONÁRIO C (REPRESENTANTES DOS COLEGIADOS ESCOLARES) (MÚLTIPLA ESCOLHA E SEMIESTRUTURADO NAS INFORMAÇÕES GERAIS/ MÚLTIPLA ESCOLHA E DICOTÔMICO NA II PARTE)

I- INFORMAÇÕES DO PAI/MÃE/RESPONSÁVEL OU MEMBRO DO COLEGIADO

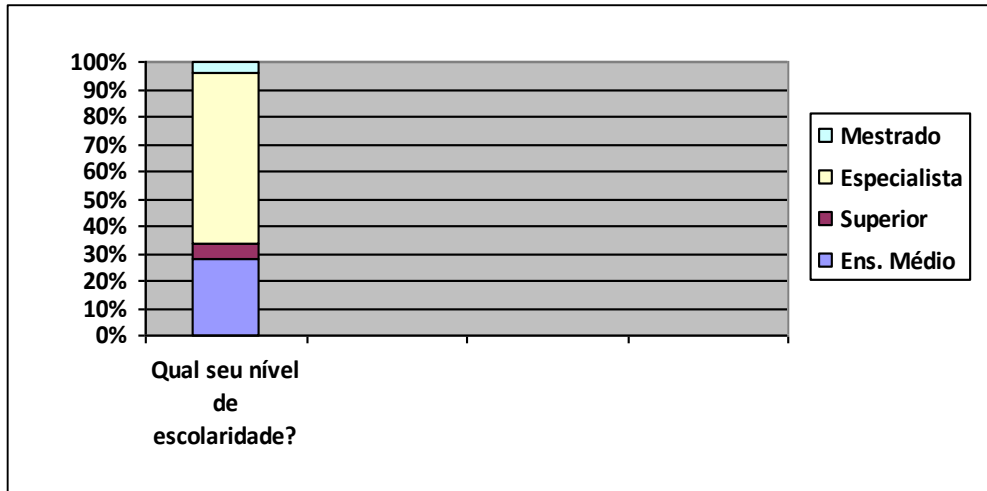
1.1- Idade do pesquisado



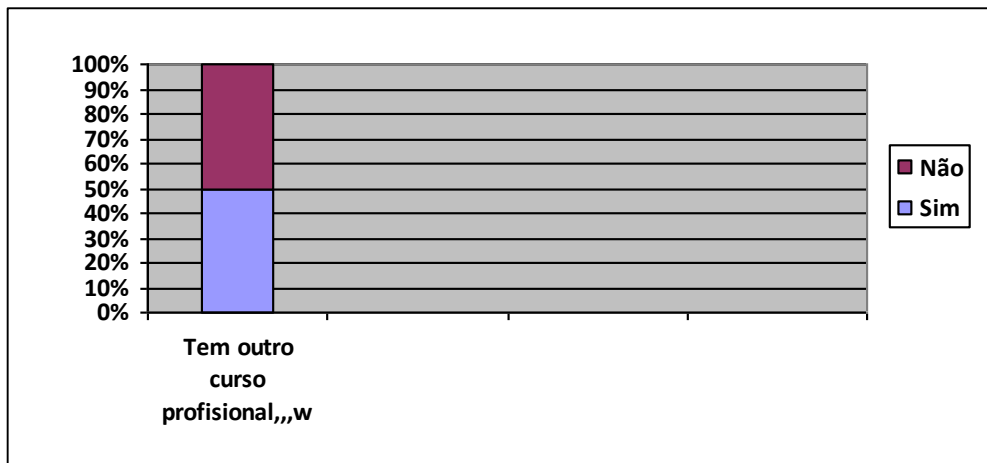
1.2- Estado de Nascimento



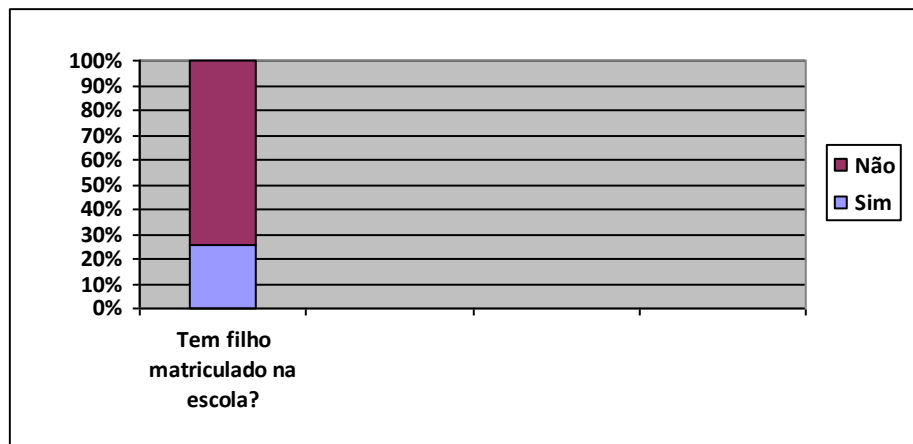
1.3- Nível de escolaridade.



1.4- Outro curso profissional

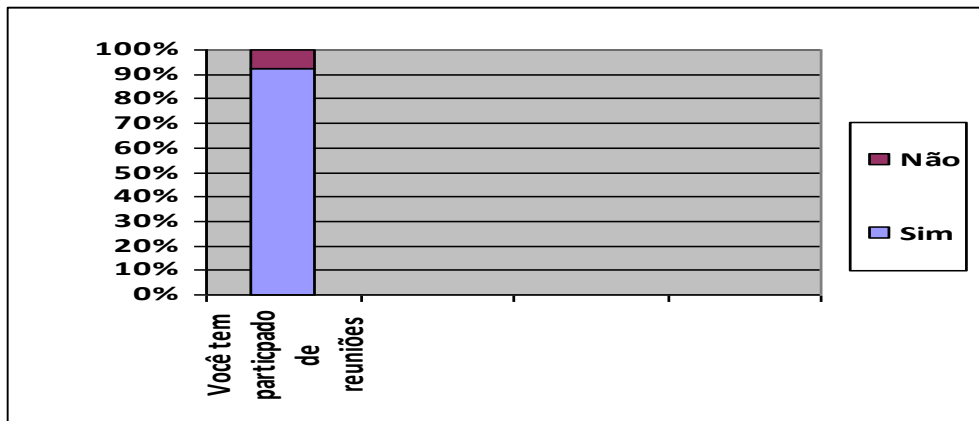


1.5- Filho matriculado na escola

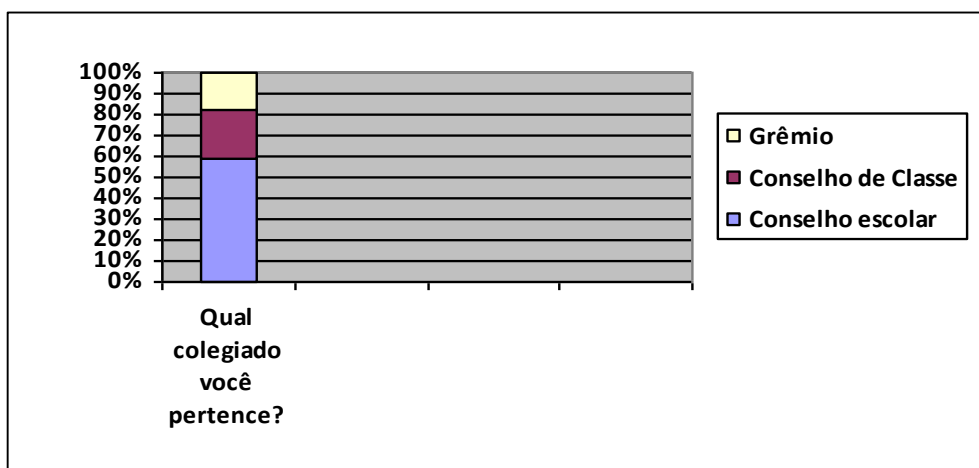


II- INFORMAÇÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO DOS COLEGIADOS

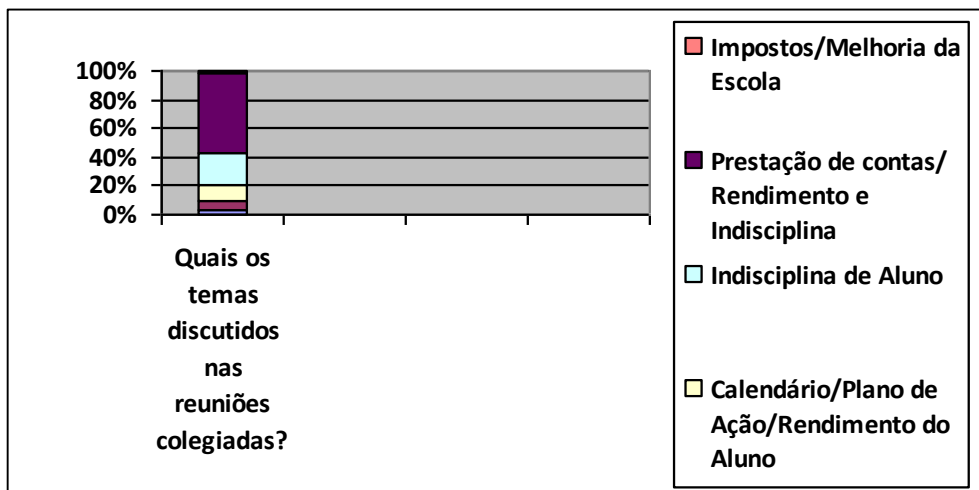
2.1- Participação no colegiado



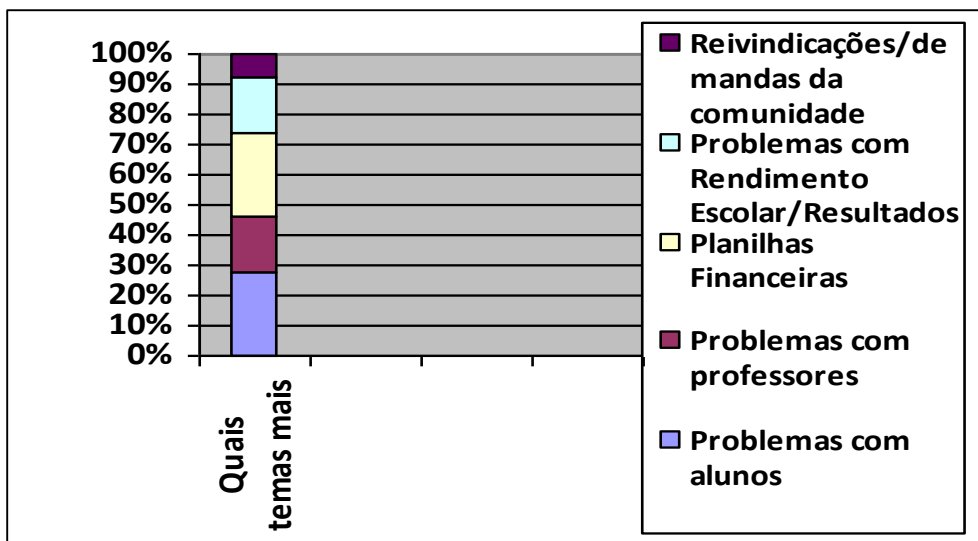
2.2- Colegiado que pertence



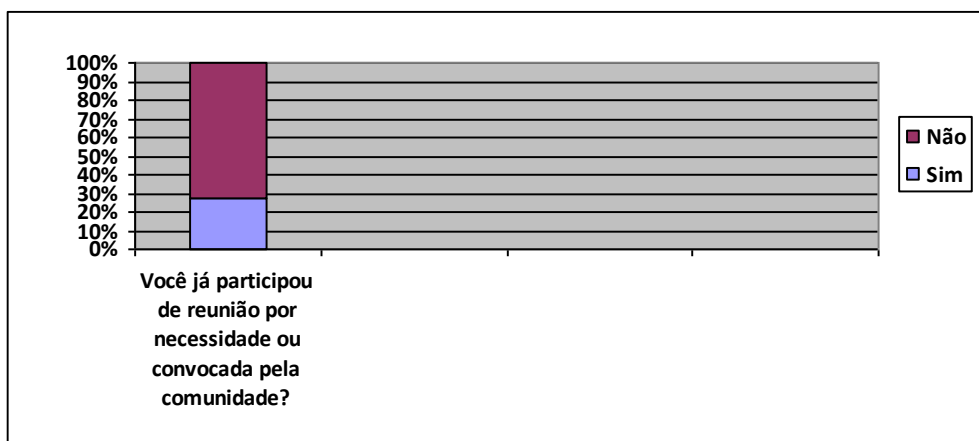
2.3- Temas discutidos nas reuniões colegiadas



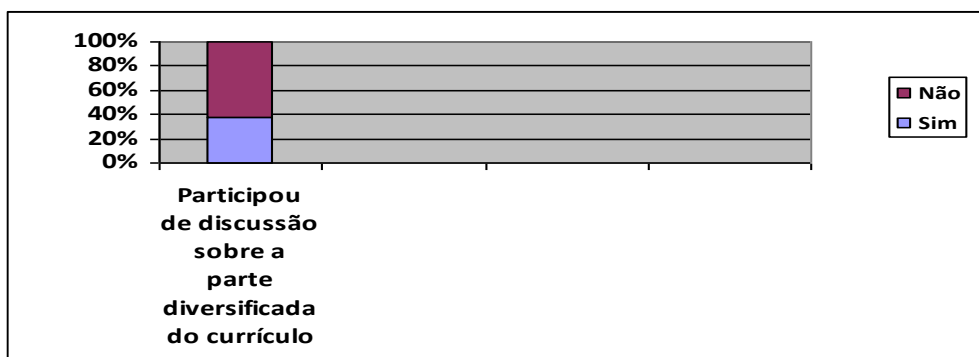
2.4- Temas mais recorrentes discutidos nas reuniões colegiadas.



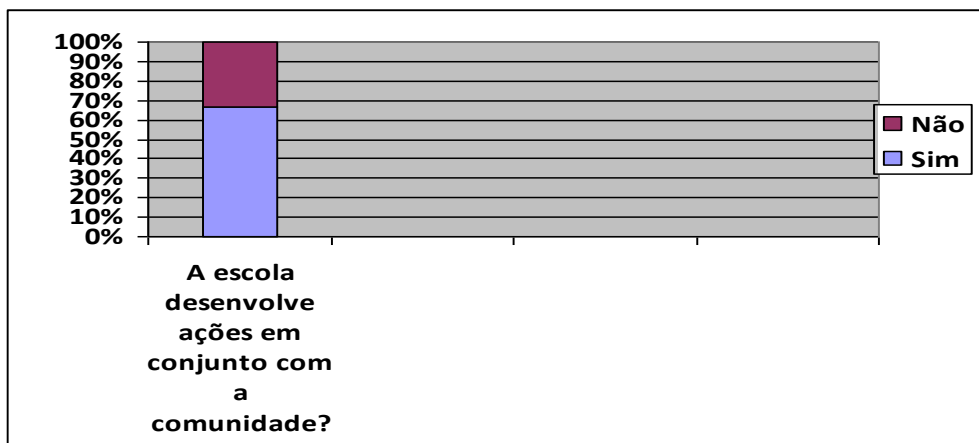
2.5- Reunião colegiada por necessidades/convocação da comunidade



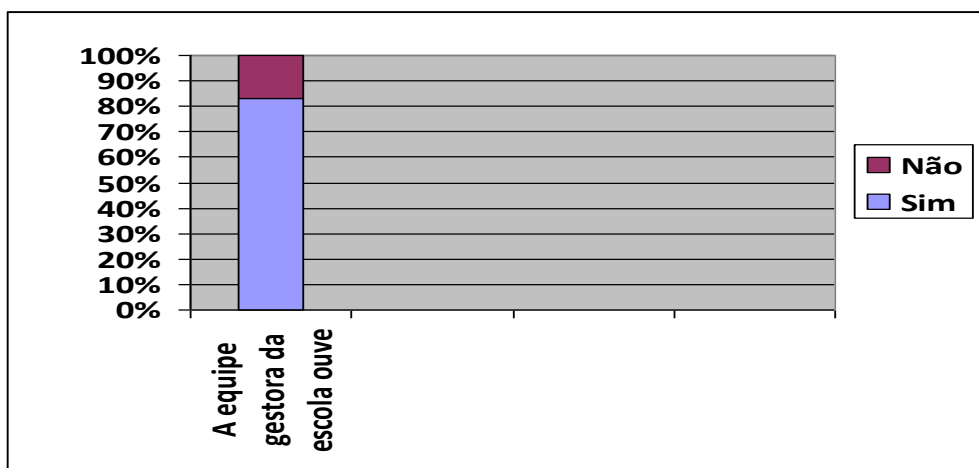
2.6- Discussão sobre a parte diversificada do currículo escolar.



2.7- Ações em conjunto com a comunidade

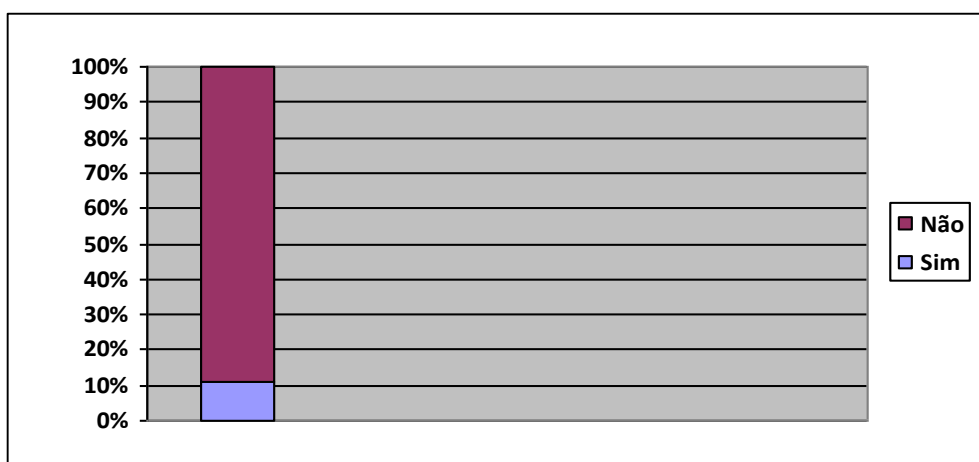


2.8- Equipe gestora ouve os pedidos da comunidade

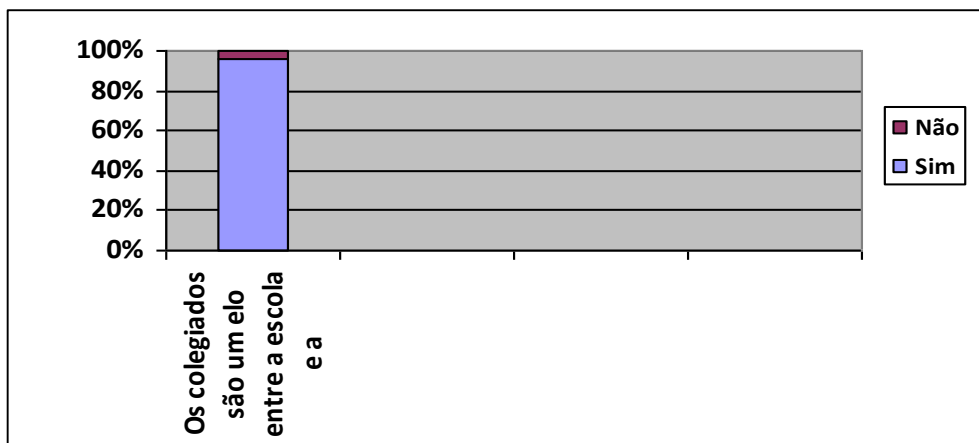


2.9- Disciplina implementada a pedido da comunidade

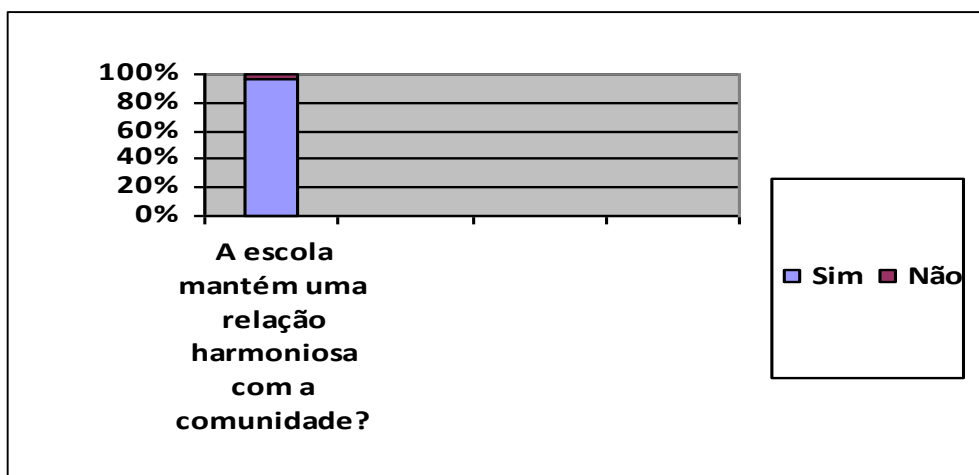
Alguma disciplina foi implementada a pedido da comunidade?



3.0- Colegiados como elo entre escola e comunidade



3.1- Manutenção de harmonia entre escola e a comunidade.



ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado Colega,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada **“ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PARTICIPACAO DOCENTE E COLEGIADA NO PROCESSO DE CONSTRUCAO E IMPLEMENTACAO DO CURRICULO DE TEMPO INTEGRAL, NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO, NA CIDADE DE TERESINA, PIAUÍ, EM 2016**, buscando descrever as etapas de construção e execução desse currículo em tempo integral, de como os professores compreendem esse currículo, como foi sua implementação, a prática pedagógica de professores e gestores, o modelo de formação docente continuada, a atuação da representação colegiada, as interlocuções da escola com a comunidade, compreendendo os diversos significados presentes nesse tipo de currículo numa realidade de escola de tempo integral pública.

Sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua autorização em anexo para participar da entrevista, realizada através de questionário, com questões semiestruturadas, bem como sua participação na entrevista, cara-a-cara, para a aplicação do formulário B para esclarecimentos de outras questões relativas as dimensões da pesquisa, esclarecendo sobre o tema, para a posterior publicação dos resultados obtidos.

Esclareço que seu nome permanecerá em anonimato e que as informações coletadas serão utilizadas eticamente apenas para fins de estudo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Telefone para

Contato: Anabela Cardoso Freitas

Telefone: 8825-5882

ANEXO B - DECLARAÇÃO**DECLARAÇÃO**

Eu, _____, declaro que fui esclarecida sobre os objetivos de pesquisa e justificativa deste estudo de forma clara, detalhada e que concordo em participar da entrevista.

DATA: ___/___/_____

Assinatura do Participante Assinatura do Pesquisador

ANEXO C- QUESTIONÁRIO A

QUESTIONÁRIO A

(DOCENTES/ MÚLTIPLA ESCOLHA E SEMIESTRUTURADO)

1- Nada 2- Em parte 3- Em grande parte 4- Totalmente

1) CURRÍCULO, PROGRAMA E DISCIPLINAS: PRÁTICA PEDAGÓGICA E METODOLOGIA DE TRABALHO.

1.1- Houve estudos e orientações sobre o currículo nesta escola de tempo integral?

Nada () Em parte () Em grande parte () Totalmente ()

1.2- Quantos estudos na fase de implementação?_____.

1.3- Houve na fase de elaboração do programa de tempo integral, uma parceria entre os técnicos da SEDUC (SEDE) e os docentes da escola?

Nada () Em parte () Em grande parte () Totalmente ()

1.4- Houve apresentação e orientação sobre a proposta da matriz curricular?

Nada () Em parte () Em grande parte () Totalmente ()

1.5 Houve a participação dos docentes na seleção das disciplinas, da parte diversificada, ou das oficinas, projetos e das atividades complementares?

Nada () Em parte () Em grande parte () Totalmente ()

1.6 Na fase de implementação do Programa de Tempo Integral, houve acompanhamento pela Sede do trabalho da docência?

Nada () Em parte () Em grande parte () Totalmente ()

1.7 Descreva quais foram às atividades de monitoramento e acompanhamento do trabalho dos docentes do TI, realizadas pelos técnicos da SEDUC.

2) **IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE TEMPO INTEGRAL: PLANEJAMENTO CURRICULAR, DISCIPLINAS E CONTEÚDOS DIVERSIFICADOS:**

2.1- Como você vê a distribuição da CH e do conteúdo das disciplinas trabalhadas em TI?

2.2- Na prática, como tem sido implementado o currículo na escola de tempo integral?

2.3- Quais os grandes desafios para a execução de um programa de tempo integral frente à realidade da escola?

- 2.4- Em relação à prática educativa, como o docente concilia o currículo formal com a proposta de escola de tempo integral?

- 2.5- De que forma se concilia os conteúdos da disciplina formal com as atividades concernentes à ampliação do tempo de permanência do aluno?

- 2.6- É realizado o planejamento das atividades, oficinas e projetos específicos do tempo integral?

Nada () Em parte () Em grande parte () Totalmente ()

- 2.7- É feita uma orientação sobre o trabalho com o horário de estudo (HE) na sua disciplina?

Nada () Em parte () Em grande parte () Totalmente ()

- 2.8 A ETI tem feito a inter-relação entre os conhecimentos trazidos pelos alunos e os conteúdos da grade de disciplinas do currículo formal?

Nada () Em parte () Em grande parte () Totalmente ()

3) REALIDADE E INTERFACES ENTRE A ESCOLA E COMUNIDADE ESCOLAR:
FORMAS E MEIOS DE INTERRELAÇÃO

3.1- A escola possui órgãos representativos da comunidade escolar funcionando?

Nada () Em parte () Em grande parte () Totalmente ()

3.2- Quais são esses órgãos representados na escola?

3.3- Quais são os segmentos da escola que são representados nesses órgãos?

3.3- Esses órgãos colegiados estão atuando de acordo, como instância representativa/ com sua função deliberativa da/ na escola?

Nada () Em parte () Em grande parte () Totalmente ()

3.4- Para você, qual devia ser o nível de atuação desses órgãos da/ na escola?

3.5- Quais são os tipos de assuntos comuns nas reuniões ou encontros desses órgãos?

3.6- Quais assuntos podem/ devem ser tratados por um órgão colegiado da escola?

3.7- Já participou de alguma discussão na escola que envolvesse questões de currículo e/ ou disciplinas?

Nada () Em parte () Em grande parte () Totalmente ()

3.8- Você já participou de discussão sobre a parte diversificada do currículo da escola?

Nada () Em parte () Em grande parte () Totalmente ()

ANEXO D - FORMULÁRIO B- PARA DOCENTES**FORMULÁRIO B- PARA DOCENTES**
(DICOTÔMICO/ ESTRUTURADO E FECHADO)**I- Informações Pessoais e Profissionais**

- 1) Qual sua faixa etária?
 - a) De 21 a 25 anos
 - b) De 26 a 30 anos
 - c) De 31 a 35 anos
 - d) De 36 a 40 anos
 - e) Mais de 40 anos
- 2) Qual seu nível de formação docente?
 - a) Graduação Superior
 - b) Graduação com uma especialização
 - c) Graduação em Bacharelado ou outra área de formação
 - d) Mestrado
 - e) Doutorado
- 3) Quanto tempo de atividade docente na Escola de Tempo Integral??
 - Apenas um ano
 - Menos de cinco anos
 - Entre 06 a 10 anos
 - Entre 11 a 15 anos
 - Mais de 15 anos

II- Informações sobre o aporte teórico-metodológico na ETI

- 1) Tem sido informado(a) pela Rede Estadual de Ensino sobre educação integral e escola de tempo integral ?
 - Sim
 - Não
- 2) Você participou de estudos prévios sobre escola de tempo integral antes de atuar nessa modalidade de ensino?
 - Sim
 - Não

- 3) Você participou de estudos em formação continuada sobre metodologias aplicadas na escola de tempo integral?

Sim

Não

- 4) Você participou de estudos em formação continuada sobre currículo, numa perspectiva de ensino na escola de tempo integral?

Sim

Não

III- Informações sobre formação docente

- 1) Você tem participado de formação continuada na Rede Pública Estadual de Ensino?

Sim

Não

- 2) Os modelos/ tipos de cursos que são ofertados na Rede Estadual de Ensino atendem às suas necessidades como docente de uma Escola de Tempo Integral (ETI)?

Sim

Não

- 3) Sua formação como docente atende às necessidades/ o esperado para você atuar numa ETI?

Sim

Não

- 4) Você tem interesse em um curso específico para docentes que atuam numa escola de tempo integral?

Sim

Não

IV- Informações sobre o currículo e escola de Tempo Integral

- 1) Você considera currículo da ETI “um currículo especial”?

Sim

Não

- 2) Você compreende o conceito de “educação holística” em relação ao currículo de ETI?
- Sim
- Não
- 3) O currículo atual da escola de tempo integral visa/ promove a “formação integral do aluno”?
- Sim
- Não
- 4) Você compreende o “conceito de hibridismo” na sua relação com o currículo numa escola de tempo integral?
- Sim
- Não

V- Informações sobre Mudança Sociocultural

- 1) Os órgãos colegiados da escola de tempo integral promovem/ fomentam a relação escola-comunidade?
- Sim
- Não
- 2) Os segmentos escolares (docentes, discentes, pais, comunidade e administrativo) participam dos processos decisórios e deliberativos da Escola de Tempo Integral (ETI)?
- Sim
- Não
- 3) A Escola de Tempo Integral (ETI) tem estabelecido parcerias/ conexões com a comunidade para trocas culturais e educacionais?
- Sim
- Não
- 4) A escola de tempo integral (ETI) tem realizado ações/ atividades compartilhadas com a comunidade escolar e seu entorno?
- Sim
- Não
- 5) A ETI instalou algum projeto pedagógico e/ ou uma disciplina na grade curricular (na parte diversificada) em atendimento à reivindicação da comunidade?
- Sim Não

ANEXO E - QUESTIONÁRIO C

QUESTIONÁRIO C
REPRESENTANTES DOS COLEGIADOS DA ESCOLA
(MÚLTIPLA ESCOLHA E SEMIESTRURADO/ DICOTÔMICO)

I. INFORMAÇÕES- MEMBROS DOS COLEGIADOS

1.1- Qual sua faixa de idade?

- 10 a 19
- 20 a 29
- 30 a 39
- 40 a 49
- 50 a 59

1.2- Qual sua naturalidade (Estado onde nasceu)? _____

1.3- Qual seu nível de estudo?

- Ens. Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Superior com Especialização
- Mestrado
- Doutorado

1.4- Tem algum outro curso (profissional)? SIM () NÃO (). _____

1.5- Tem filho matriculado nesta escola? SIM () NÃO ().

II. INFORMAÇÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO DOS COLEGIADOS ESCOLARES

2.1- Você participa de reuniões do colegiado escolar? Sim () Não ()

2.2- Qual colegiado você pertence? _____

2.3- Quais são os temas discutidos nessas reuniões?

2.4- Dos temas abaixo relacionados, quais temas você já ouviu ser discutido numa reunião colegiada?

- Problemas com alunos
- Problemas com Professores
- Planilhas financeiras da escola
- Temas de reivindicações da comunidade para a escola
- Problemas com o rendimento escolar dos alunos/ resultados
- Necessidades da comunidade que demandam para a escola

2.5- Você já participou de uma reunião por necessidade e/ ou convocação da comunidade escolar ou do seu entorno?

SIM () NÃO ()

2.6- Você já participou de discussão sobre a parte diversificada do currículo da escola?

SIM () NÃO ()

2.7 A escola desenvolve ações em conjunto com a comunidade?

SIM () NÃO ()

2.8- A Escola, especialmente sua equipe gestora, costuma ouvir e atender os pedidos da comunidade?

SIM () NÃO ()

2.9- Alguma disciplina foi implementada a pedido da comunidade?

SIM () NÃO ()

2.10- Na sua opinião, os colegiados da escola são um elo entre a escola e a comunidade?

SIM () NÃO ()

2.11- A Escola mantém uma relação harmoniosa com a comunidade?

SIM () NÃO ()

ANEXO F – FOTOS DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL



