

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

RENATA DO MONTE RODRIGUES

**AS DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO  
INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NO CETI ÁUREA PINHEIRO  
BRAGA EM MANAUS/AM**

JUIZ DE FORA

2017

**RENATA DO MONTE RODRIGUES**

**AS DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO  
INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NO CETI ÁUREA PINHEIRO  
BRAGA EM MANAUS/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Alviano Junior

JUIZ DE FORA

2017

RENATA DO MONTE RODRIGUES

**AS DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO  
INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NO CETI ÁUREA PINHEIRO  
BRAGA EM MANAUS/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.º Dr. Orientador

---

Membro da banca

---

Membro da banca

Dedico a conclusão deste mestrado em memória de meus amados pais, Raimundo Nonato Rodrigues e Tarcisa do Monte Rodrigues, que sempre nos motivaram ao estudo, proporcionando educação a todos os seus filhos e incentivando seus netos. Saudades.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina...”

Cora Coralina

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo desta caminhada, em muitos momentos, pensei estar sozinha, mas, ao levantar o rosto, não precisava olhar para frente e ver se havia alguém que pudesse me ajudar. Nesses momentos, bastava olhar para os lados para perceber que ali estavam pessoas que sempre tinham uma palavra confortadora ou de estímulo que me acompanharam neste percurso até a conclusão deste mestrado.

Agradeço a todos os meus amigos e familiares que fazem parte desta conquista.

Agradeço também à Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM), por ter ofertado, custeado e nos dado a oportunidade de crescimento profissional.

Ao Programa de Pós Graduação Profissional do CAEd/UFJF, que nos proporcionou um curso de qualidade e de aperfeiçoamento profissional.

Aos professores e tutores do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em especial ao meu orientador Prof. Dr. Wilson Alviano Junior e à minha querida suporte de orientação Mayanna Auxiliadora Martins, que me auxiliaram na escrita e nas orientações desta dissertação.

E a Deus, que sempre esteve à frente, em todas as decisões de minha vida. Ele sempre no comando de tudo.

## RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). O caso de gestão estudado tem como objetivo compreender quais dificuldades que o Centro de Educação em Tempo Integral (CETI) Áurea Pinheiro Braga têm para implementar as propostas pedagógicas para as escolas de educação em tempo integral, no estado do Amazonas. O CETI recebe orientações pedagógicas e administrativas da Coordenadoria Distrital de Educação 4 (CDE 4), que é responsável pela supervisão e orientação das escolas que fazem parte de sua jurisdição. Assume-se como hipótese o fato dos atores envolvidos no processo de implementação das propostas da educação em tempo integral na escola, desconhecerem as orientações pedagógicas pertinentes a esta modalidade de ensino. Essa realidade é diferente do que a proposta orienta e, nesse sentido, a pesquisa é pertinente, pois poderá contribuir para que a comunidade interna da escola se aproprie da proposta de educação em tempo integral e possibilite à CDE 4 refletir sobre as suas ações, em relação à supervisão da escola podendo assim, auxiliar na implementação das propostas previstas para a educação em tempo integral. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, tendo como instrumentos de pesquisa a observação, a consulta de dados do Serviço Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) e entrevistas semiestruturadas, realizadas com a gestora, a pedagoga, os três Coordenadores de Áreas, a Supervisora Pedagógica da CDE 4 que acompanha a escola. Este estudo foi baseado no documento da Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral, dialogando com as reflexões dos autores Ana Maria Cavaliere (2002a, 2002b, 2007a, 2007b), José Carlos Libâneo (2000, 2012), Vitor Henrique Paro (1988a, 1988b), Vitor Henrique Paro et al (1988), Lúcia Velloso Maurício (2014a, 2014b), Mainardes (2006), dentre outros que sustentam o referencial teórico desta pesquisa. A partir da coleta dos dados, foi possível analisar o que os sujeitos, que atuam na escola, pensam sobre o fato de a escola adotar somente a ampliação do tempo escolar, sem as atividades interdisciplinares que fazem o diferencial da educação em tempo integral. Após as análises reflexiva dos dados da pesquisa, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE). As ações propositivas do PAE foram definidas em quatro estratégias, abrangendo os principais entraves encontrados na pesquisa: desconhecimento da concepção de educação em tempo integral e das propostas pedagógicas adotadas pelo estado do Amazonas na oferta dessa modalidade de ensino; reestruturação da jornada escolar; reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola; e formação continuada, com ênfase na elaboração de projetos, com o intuito de contribuir para a implementação das propostas da educação em tempo integral, na escola em que se desenvolve este estudo.

**Palavras-Chave:** Educação em tempo integral. Formação Continuada. Políticas públicas.

## ABSTRACT

The following research is developed in the range of the Professional Master degree in Education Management and Evaluation of the Center of Public Policies and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAED/UFJF). The management case studied aims to understand what difficulties faced by the Center for Integral Education (CETI, in Portuguese) Aurea Pinheiro Braga to implement pedagogical proposals for full-time education schools in the state of Amazonas. CETI receives pedagogical and administrative guidance from the District Education Coordination 4 (CDE 4, in Portuguese), which is responsible for the supervision and orientation of schools within its jurisdiction. It is assumed as a hypothesis the fact that the actors involved in the process of implementing full-time education proposals at school do not know the pedagogical guidelines pertinent to this teaching modality, it is assumed as a hypothesis that this is one of the reasons why the school adopts only the extension of school time. This reality is different from what the proposal guides and, in this sense, the research is pertinent, as it may contribute to the internal community of the school to appropriate the full-time education proposal and enable the CDE 4 to reflect upon its actions regarding the school supervision. Being able to assist in the implementation of the proposals for full-time education. The methodology used in this research was the qualitative research, through a case study, having as observation instruments the consultation of data from the Integrated Service of Educational Management of Amazonas (SIGEAM, in Portuguese) and semi-structured interviews, carried out with the manager, the pedagogue, the three Area Coordinators and the CDE 4 Pedagogical Supervisor who monitors the school. This study was based on the document of the Pedagogical Proposal of the Schools of the State Network of Education for Full-time Education, engaging with the reflections of the authors Ana Maria Cavaliere (2002a, 2002b, 2007a, 2007b), José Carlos Libâneo (2000, 2012), Vitor Henrique Paro (1988a, 1988b), Vitor Henrique Paro et al (1988), Lúcia Velloso Maurício (2014a, 2014b), Mainardes (2006), among others that support the theoretical reference of this research. From the data collection, it was possible to analyze what the subjects, who work in school, think about the fact that the school only adopts the extended time, without the interdisciplinary activities that make the difference on full-time education. After the analysis of the research data, an Educational Action Plan (EAP) was proposed. The propositional actions of the EAP were defined in four strategies, covering the main obstacles encountered in the research: unfamiliarity with the conception of the full-time education and the pedagogical proposals adopted by the state of Amazonas in order to provide this kind of education; reconstruction of the school day; reconstruction of the School's Political Pedagogical Project; and continuous professional training, with emphasis on the elaboration of projects, with the purpose of contributing to the implementation of proposals of full-time education in the school where this study is developed.

**Key words:** Full-time education. Continuous Professional Training. Public policies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quantitativo dos CEPs no Estado do Amazonas – 1996 a 2002.....	33
Figura 2 – Estrutura Curricular do Ensino Fundamental das Escolas da Rede Estadual de Tempo Integral do Estado do Amazonas/2014. (em vigor a partir de 2015) .....	48
Figura 3 – Estrutura Curricular do Ensino Médio das Escolas da Rede Estadual de Tempo Integral do Estado do Amazonas – a partir de 2015.....	50
Figura 4 – Estrutura Administrativa e Pedagógica da CDE 4.....	58

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resoluções que validaram as alterações da estrutura curricular para as escolas de educação em tempo integral do Amazonas. ....	38
Quadro 2 – Funcionamento das escolas de educação em tempo integral – Estudantes .....	40
Quadro 3 – Funcionamento das escolas de educação em tempo integral – Professores .....	41
Quadro 4 – Orientações gerais/Processo Seletivo para as escolas de Educação em Tempo Integral .....	42
Quadro 5 – Critérios de Seleção/Processo Seletivo para as escolas de Educação em Tempo Integral .....	42
Quadro 6 – Quantitativo de estudantes por Turmas na Escola Estadual de Educação em Tempo Integral .....	44
Quadro 7 – Atividades de Enriquecimento Curricular .....	45
Quadro 8 – Perfil e competências dos profissionais que atuam nas funções de Coordenação Pedagógica, Técnico de Laboratório de Informática, Técnico de Laboratório de Ciências, Bibliotecário e Videolocador .....	51
Quadro 9 – Distribuição dos CAs por Área de Conhecimento .....	54
Quadro 10 – Atribuições dos Coordenadores de Áreas .....	54
Quadro 11 – Função e atribuições – Coordenadorias Distritais .....	59
Quadro 12 – Horário CETI Área Pinheiro Braga .....	62
Quadro 13 – Identificação dos entrevistados .....	79
Quadro 14 – Habilitação dos autores entrevistados .....	79
Quadro 15 – Conhecimento dos documentos que orientam as escolas de educação em tempo integral .....	84
Quadro 16 – Rotina Escolar .....	90
Quadro 17 – Suporte Pedagógico .....	94
Quadro 18 – Atividades interdisciplinares .....	97
Quadro 19 – Atividades dos CAs no CETI Área Pinheiro Braga .....	98
Quadro 20 – Principais desafios .....	100
Quadro 21 – Projeto Político Pedagógico: atividades interdisciplinares .....	103
Quadro 22 – Pontos Positivos .....	106
Quadro 23 – Pontos Negativos .....	108
Quadro 24 – Pontos de Melhoria .....	110
Quadro 25 – Estimativa de gastos para a execução da Ação 1 - Estratégia 1 .....	118
Quadro 26 – Resumo da AÇÃO 1 .....	119
Quadro 27 – Estimativa de gastos para a execução da Ação 1 - Estratégia 2 .....	120
Quadro 28 – Resumo da AÇÃO 1 .....	121

Quadro 29 – Resumo da AÇÃO 2.....	124
Quadro 30 – Estimativa de gastos para a execução da Ação 2 - Estratégia 2.....	126
Quadro 31 – Resumo da AÇÃO 2.....	127
Quadro 32 – Estimativa de gastos para a execução da Ação 3 .....	129
Quadro 33 – Resumo da AÇÃO 3.....	130
Quadro 34 – Estimativa de gastos para a execução da Ação 4 - Estratégia 1 .....	132
Quadro 35 – Resumo da AÇÃO 4.....	133
Quadro 36 – Estimativa de gastos para a execução da Ação 4 - Estratégia 2.....	134
Quadro 37 – Resumo da AÇÃO 4.....	135

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Concluintes do Ensino Fundamental e Médio – Amazonas .....	31
Tabela 2 – Índice de aprovação, reprovação e abandono escolar no Ensino Fundamental Brasil, Região Norte, Estado, Capital (Manaus) e Interior.....	31
Tabela 3 – Índice de aprovação, reprovação e abandono escolar no Ensino Médio –Brasil, Região Norte, Estado, Capital (Manaus) e Interior .....	32
Tabela 4 – Quantitativo de escolas de Educação em Tempo Integral do Estado do Amazonas/ 2001 – 2008 .....	35
Tabela 5 – Quantitativa das escolas estaduais de educação em tempo integral do Estado do Amazonas em 2016 – Interior.....	36
Tabela 6 – Quantitativo das escolas estaduais de educação em tempo integral do Estado do Amazonas em 2016 – Capital .....	37
Tabela 7 – Total de matrículas e número de turmas do CETI Áurea Pinheiro Braga/ 2017...	60

## LISTA D E ABREVIATURAS

AM	Amazonas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAs	Coordenadores de Áreas
CDE 4	Coordenadoria Distrital de Educação 4
CEE	Conselho Estadual de Educação
CETI	Centro de Educação de Tempo Integral
CEP	Centros de Excelência Profissional em Tempo Integral
CEPAN	Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta
CEE/AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEUS	Centros de Educação Unificados
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEPPE	Departamento de Políticas e Programas Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Escolas de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTPP	Horas de Trabalho Pedagógico dos Professores
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NPs	Normativas Pedagógicas
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE/AM	Plano Estadual de Educação do Amazonas
PPETI	Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em

	Tempo Integral
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SDGP	Suporte de Departamento de Gestão de Pessoas
SEDUC/AM	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas
SIGEAM	Serviço Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
<b>1 PANORAMA DA OFERTA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>23</b>
1.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL .....	24
1.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO AMAZONAS .....	28
1.3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DO AMAZONAS .....	40
<b>1.3.1 Os Coordenadores de Área (CAs).....</b>	<b>54</b>
1.4 O PAPEL DA COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 4 NO ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES ESCOLARES DO CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA .....	55
<b>1.4.1 Coordenadorias Distritais de Educação 4.....</b>	<b>56</b>
<b>1.4.2 CETI Áurea Pinheiro Braga – caracterizando o estudo de caso .....</b>	<b>60</b>
<b>2 CONCEPÇÕES, ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA .....</b>	<b>67</b>
2.1 CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO AMAZONAS .....	68
2.2 AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR E A SUA ARTICULAÇÃO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA ADOTADA NO ESTADO DO AMAZONAS.....	71
2.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA.....	75
<b>2.3.1 Abordagens metodológicas .....</b>	<b>75</b>
2.4 ANÁLISES E REFLEXÕES DOS DADOS COLETADOS .....	80
<b>2.4.1 Da concepção de educação em tempo integral à Implementação da proposta no CETI Áurea Pinheiro Braga .....</b>	<b>81</b>
<b>2.4.2 Da concepção da Ampliação do tempo escolar e o papel dos atores.....</b>	<b>88</b>
<b>2.4.3 Projeto Político Pedagógico: da construção do currículo à proposta de educação em tempo integral.....</b>	<b>101</b>
<b>2.4.4 Educação em tempo integral, da teoria à prática escolar: Aspectos Positivos/Negativos da proposta e pontos de melhorias.....</b>	<b>106</b>
2.5 SÍNTESE DA PESQUISA DE CAMPO.....	111

<b>3</b>	<b>AÇÕES E ESTRATÉGIAS DE MELHORIA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA.....</b>	<b>113</b>
3.1	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA A MELHORIA NO SUPORTE E ORIENTAÇÃO AO CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA.....	114
3.2	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DO PAE.....	115
<b>3.2.1</b>	<b>Ação 1: Apresentação da Proposta Pedagógica para as escolas de educação em tempo integral.....</b>	<b>116</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Ação 2: Reestruturação da Jornada Escolar.....</b>	<b>122</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Ação 3: Reformulação do Projeto Político Pedagógico do CETI Áurea Pinheiro Braga.....</b>	<b>128</b>
<b>3.2.4</b>	<b>Ação 4: Formação Continuada para a Supervisão da CDE 4, Coordenadores de Áreas, pedagoga e gestora do CETI Áurea Pinheiro Braga.....</b>	<b>131</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>137</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....</b>	<b>148</b>

## INTRODUÇÃO

O Brasil, nos últimos 20 anos, tem se empenhado para melhorar a qualidade da educação, com políticas públicas educacionais que favoreçam o aumento da jornada escolar e a ampliação da oferta de educação integral.

Entre essas políticas, podemos citar os marcos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96 (BRASIL, 1996a), a Lei nº 10.172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2011 (BRASIL, 2001), e, mais recentemente, a Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014, que aprovou o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), reforçado pelos fóruns de debate do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a aprovação da LDBEN nº 9.394/96, em seu Art. 34, foi estabelecida a ampliação da jornada escolar, no ensino fundamental, de 4 (quatro) horas de efetivo trabalho em sala de aula, sendo ampliada progressivamente a permanência do aluno na escola (BRASIL, 1996a). Os governos federal, estadual e municipal têm procurado implantar políticas educacionais efetivas que proporcionem uma educação de qualidade à sua população, e, entre essas políticas, está a oferta de escolas de educação em tempo integral.

Neste sentido, com o fim do Projeto dos Centros de Excelência Profissional em Tempo Integral<sup>1</sup> (CEPs) e buscando atender o que determina tal legislação, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) implementou, em 2000, um Projeto de educação integral, dando início ao desenho da oferta de educação em tempo integral no estado do Amazonas.

A partir do ano de 2000, a SEDUC colocou em prática o projeto Piloto de Educação em Tempo Integral, para duas escolas de Ensino Médio, que funcionou sem regulamentação<sup>2</sup>. Além disso, houve ampliação, em 2005, para outras escolas da rede estadual, que foram adaptadas para atender à clientela em maior período escolar. Estas escolas adaptadas foram denominadas de Escolas de Tempo Integral (ETI).

---

<sup>1</sup> O projeto de educação integral dos Centros de Excelência Profissional em Tempo Integral (CEPs) funcionou com base no Art. 39 da LDBEN Lei 9394/96, que estabelecia o ensino profissionalizante para a etapa de escolarização do Ensino Médio, no Estado do Amazonas. Algumas escolas funcionaram com essa oferta durante o período de 1996 a 2001, sendo totalmente extinto em 2002.

<sup>2</sup> O projeto das escolas de educação em tempo integral só foi regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM em 2008, através da Resolução n.º 112/2008 e reformulada posteriormente em 2011, sob as Resoluções 70/2011 e 17/2011.

Contudo, somente em 2008, o Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) da SEDUC/AM apresentou um Projeto Pedagógico Básico Integral, contendo um referencial teórico, para as escolas que já ofereciam educação em tempo integral, no estado do Amazonas, como política para melhorar os índices de aprovação e diminuir o abandono escolar.

Essas ações contribuíram para que a SEDUC/AM, através da Resolução nº 112/2008 (AMAZONAS, 2008a), tivesse a aprovação do documento norteador, a ser adotado nas escolas de educação em tempo integral do Estado do Amazonas pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), de acordo com a LDBEN nº 9396/96, com a Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 1996a; 2001) e a Lei nº 3268/08 – Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) (AMAZONAS, 2008b).

O documento intitulado Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral do Amazonas – PPETI/AM (AMAZONAS, 2008a) não só apresentava a ampliação da jornada escolar, como também trazia, em seu texto, a descrição de como a ampliação da jornada escolar deveria ser desenvolvida, de acordo com as orientações previstas na LDBEN nº 9396/1996, que estipulava o oferecimento de Oficinas Pedagógicas, Projetos Interdisciplinares e o Reforço Escolar. Em 2011, o documento foi revisado e a estrutura curricular foi acrescentada à proposta curricular<sup>3</sup>.

Com a implantação das escolas de educação em tempo integral, houve a necessidade de se ofertar formações para os professores, de forma que pudessem compreender as propostas contidas no documento norteador (PPETI/AM). Entretanto, não há registro dessas formações.

Sobre a formação para os professores, a SEDUC/AM disponibiliza um setor de formação na sede, o Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN), criado pelo Decreto nº 3.633/76. O centro tem o objetivo principal de coordenar o processo de definição, implementação, execução e avaliação das políticas de formação inicial e continuada para profissionais da educação e demais servidores estaduais.

A SEDUC/AM distribui a responsabilidade da supervisão das escolas estaduais da capital do Estado do Amazonas a 7 (sete) distritos, intitulados de Coordenadorias Distritais de Educação, estando, entre elas, a Coordenadoria Distrital de Educação 4 (CDE 4), que é a responsável pelo acompanhamento administrativo e pedagógico de 33 escolas e um anexo,

---

<sup>3</sup> CEE – Resolução 17/2011, aprovada em 15 de março de 2011: aprova a estrutura curricular para o ensino fundamental e médio das escolas de educação em tempo integral do Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2011a).

localizado nas áreas oeste e centro-oeste da cidade de Manaus e onde está inserido o Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Áurea Pinheiro Braga, que motivou esta pesquisa.

Para o acompanhamento das atividades das escolas, as CDEs dispõem *de Supervisores Pedagógicos*, que devem inspecionar todas as atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, como o Diário (digital ou físico), Horário de Trabalho Pedagógico dos Professores (HTPP), Planejamento, Plano de Ação ou Plano de Intervenções Pedagógicas, Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno, entre outras ações. Diante de tantas demandas a serem monitoradas e com o acúmulo das tarefas, é inevitável que algumas situações fujam da capacidade de acompanhamento de tais profissionais.

Atuando como Supervisora Pedagógica, de fevereiro de 2014 a julho de 2015, eu acompanhava as atividades pedagógicas das escolas, através de visitas técnicas, conforme calendário pré-estabelecido pela Coordenação Pedagógica da CDE 4.

Em 2015, o Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Áurea Pinheiro Braga passou a ser uma das escolas acompanhadas por mim. Durante a supervisão destas atividades, observei que algumas propostas, que deveriam estar sendo desenvolvidas no CETI, não estavam ocorrendo, principalmente no que se referia às Oficinas Pedagógicas e às atividades desportivas, conforme estabelecido na PPETI.

A escola recebe a nomenclatura de Centro, por apresentar uma infraestrutura diferenciada em relação às escolas de tempo regular, oferecendo educação em tempo integral nas etapas de ensino, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio, atendendo às orientações contidas no PPETI/AM, reformulado em 2011 (AMAZONAS, 2011c). Tal documento dispõe sobre a estrutura pedagógica e administrativa diferenciada para as escolas que ofertam a educação em tempo integral e, para tanto, são disponibilizados professores intitulados de Coordenadores de Áreas (CAs).

Os CAs têm a responsabilidade direta no desenvolvimento e acompanhamento das atividades dos professores que estão à frente dos projetos e oficinas pedagógicas do CETI. A relevância das funções e atribuições que esses atores têm na escola se torna fundamental para a implementação da política de educação de tempo integral, conforme disposto no documento norteador PPETI/AM (AMAZONAS, 2011c).

Os principais atores responsáveis pela supervisão das atividades pedagógicas, a serem desenvolvidas nas escolas da CDE 4, são os Coordenadores Adjuntos Pedagógicos do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), dos Anos Finais (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1ª a 3ª série), além dos Supervisores pedagógicos que atendem às escolas. Nas escolas, os

responsáveis são os gestores, pedagogos, professores e, mais especificamente, nas escolas de ensino médio que ofertam a educação em tempo integral, os Coordenadores de Áreas.

Entretanto, durante as minhas visitas técnicas ao CETI Áurea Pinheiro Braga, foi constatado que os CAs não estavam exercendo as suas atribuições de orientação e supervisão das atividades dos professores, pois as oficinas pedagógicas, o reforço escolar e as práticas desportivas não ocorrem conforme previsto no PPETI/AM (AMAZONAS, 2011c).

Ao tentar entender a razões desta ausência de atividades, a gestão da escola informou que os CAs não tinham participado de nenhuma formação e, por não saberem como agir, desenvolviam outras atividades, tais como: monitorar os estudantes nos corredores da escola e acompanhar o planejamento e lançamento dos conteúdos didáticos no Diário Escolar.

Ao sinalizar a situação para a Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio da CDE 4, eles informaram que não haviam solicitado uma formação específica para os Coordenadores de Área desde a implantação das escolas de tempo integral. Além disso, não havia registros de que o CEPAN houvesse disponibilizado uma formação para os CAs e demais atores envolvidos, no processo de implementação das propostas pedagógicas, das escolas de educação em tempo integral.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a gestora me informou que a primeira versão foi construída como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma pós graduação que a mesma estava realizando. Após análise do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), o documento voltou à escola para ajustes. Essa narrativa nos leva a supor que não houve a participação do coletivo na construção do documento pois não há registro de reuniões com a comunidade escolar.

A partir de setembro de 2016, assumi a função de Coordenadora Adjunta Administrativa da CDE 4, que, entre outras atribuições<sup>4</sup>, deve atuar de forma integrada na construção dos objetivos das escolas, colaborando na articulação das atividades programadas nas unidades escolares.

Diante do fato de a educação em tempo integral das escolas estaduais do Amazonas ser uma política educacional de estado, a pesquisa se torna relevante, pois inúmeros fatores tem dificultado sua implementação na escola. Entre esses fatores, podemos citar: i) adotar a educação em tempo integral como forma de resolver os problemas de evasão e repetência dos estudantes; ii) funcionamento da escola com a ampliação do tempo escolar, mas sem as

---

<sup>4</sup>Lei 3.642 de 26 de julho de 2011, que trata sobre as atribuições das Coordenadorias Distritais no âmbito da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino (AMAZONAS, 2011b).

atividades interdisciplinares; iii) ausência de pessoal de apoio para atender aos estudantes nos períodos de intervalo de aula; iv) ausência de formação continuada para os professores e Coordenadores de Área (CAs) das escolas que atendem a educação em tempo integral; v) demora na dispensa de sala de aula dos CAs; vi) dificuldade de permanência dos CAs na função, entre outros.

Apesar dos inúmeros vieses nas dificuldades de implementação da proposta de educação integral, a pesquisa de campo, a ser realizada, terá como objetivo entender as dificuldades que a escola tem ao implementar as propostas pedagógicas pertinentes a esta modalidade de ensino. Neste momento, essa modalidade está trabalhando com a ampliação do tempo escolar, sem a oferta das atividades interdisciplinares, previstas nas propostas do documento norteador adotado no estado do Amazonas. Nesse contexto, os estudantes são os mais prejudicados.

A pesquisa não tem a intenção de achar ou apontar culpados sobre as dificuldades de implementação da educação em tempo integral no CETI Áurea Pinheiro Braga, mas propor ações que contribuam para que o corpo docente seja preparado para atuar na escola, de modo que as propostas pedagógicas, das escolas de educação em tempo integral, sejam implementadas.

Esta dissertação tem como objetivos específicos: i) descrever quais as dificuldades que a escola tem na implementação da proposta de educação em tempo integral no CETI Áurea Pinheiro Braga; ii) analisar os dados encontrados, verificando o que os sujeitos, que atuam na escola e na coordenação, pensam sobre a escola estar ofertando somente a ampliação do tempo escolar como proposta de educação em tempo integral, havendo articulação com o referencial teórico que embasa esta pesquisa e; iii) propor um Plano de Ação Educacional que auxilie na formação de todos os sujeitos envolvidos no processo de implementação da proposta na escola.

Através deste estudo, a CDE 4 poderá promover ações para que esses atores possam desempenhar melhor as suas funções, que são específicas para as escolas de educação em tempo integral, o que contribui para a implementação desta política na escola.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, com a pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas, realizadas com a gestão da escola, com os Coordenadores de Áreas e com o Supervisor Pedagógico, que acompanha as atividades pedagógicas da escola.

Para o embasamento teórico, foi utilizado o documento norteador das escolas de tempo integral, adotado no estado do Amazonas PPETI/AM (AMAZONAS, 2011c). Além

disso, houve o diálogo com os autores Ana Maria Cavaliere (2002a, 2002b, 2007a, 2007b), Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho (2002, 2003), Lúcia Helena Alvarez Leite (1996), Lucia Velloso Maurício (2014a, 2014b, 2009, 2004), Marcelo Baumann Burgos, Paulo Freire (1996), Pedro Demo (2010), Vitor Henrique Paro (1988, 1988a, 1988b) sobre a educação integral e educação em tempo integral. Sobre a organização do tempo escolar utilizamos para fundamentação teórica os estudos de Antonio Sergio Gonçalves (2006), Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll (2012), Vera Maria Candau (1997), Vera Maria Candau e Flávio Barbosa Moreira (2007), Tomaz Tadeu da Silva (1999), Ana Maria Cavaliere (2007a). Para embasamento teórico da metodologia utilizada na pesquisa através da pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso e análises dos achados da pesquisa utilizamos estudos dos autores Eduardo Salomão Conde (2012), Evandro Ghedin (2012), Jaqueline Moll (2009), Jefferson Mainardes (2006), Jéferson Silveira Dantas e Juares da Silva Thiesen (2006), José Carlos Libâneo (2012, 2013, 2009, 2000), Jurjo Torres Santomé (1998) Juares da Silva Thiesen (2006), (2013), Moacir Gadotti (2009), Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (1991), Reinaldo Dias (2012), Rosália Duarte (2002), Vandrê Gomes da Silva e Roberta Guimarães Peres (2012), Robert K. Yin (2005), Rose Neubauer e Ghisleine Trigo Silveira (2009), dentre outros.

Para melhor compreensão deste estudo de caso, esta dissertação foi dividida em 3 (três) capítulos. No capítulo 1, apresento um panorama do contexto da educação de tempo integral no Brasil e no estado do Amazonas, abordando as concepções de educação integral como política pública nacional, voltada à melhoria da educação básica no Brasil e nas escolas na Rede Estadual do Estado do Amazonas. Além disso, é demonstrada a estrutura administrativa e pedagógica da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) e o papel das Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs) no sistema macro educacional da SEDUC. Por último, apresento também o documento básico construído pela SEDUC/AM, que orienta o funcionamento das escolas que ofertam a educação em tempo integral e a escola onde se desenvolve este estudo de caso de gestão, o Centro de Educação de Tempo Integral – CETI Áurea Pinheiro Braga, escola pertencente à Coordenadoria Distrital de Educação 4.

No capítulo 2, será apresentada a metodologia de pesquisa qualitativa adotada nesta pesquisa, o referencial teórico que embasa este estudo e as análises interpretativas dos resultados. No capítulo 3, serão apresentadas as proposições das ações que compõem o Plano de Ação Educacional (PAE).

As ações a serem propostas terão como base a ferramenta 5W2H e, dessa forma, serão construídas a partir das análises dos dados apresentados na pesquisa e relacionadas ao caso de gestão apresentado.

## **1 PANORAMA DA OFERTA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

O objetivo deste capítulo é apresentar um breve panorama sobre a oferta da educação em tempo integral como política pública nacional, voltada para a melhoria da educação básica, dialogando com os parâmetros legais que norteiam a política da educação integral.

Além disso, será apresentada uma breve contextualização da implantação das escolas de tempo integral na Rede Estadual do Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC). Para tanto, será descrita a estrutura da SEDUC e das Coordenadorias Distritais, além da proposta pedagógica para as escolas de educação em tempo integral. Por último, será apresentado o Centro de Educação de Tempo Integral – CETI Áurea Pinheiro Braga, local onde este estudo foi desenvolvido.

Para o entendimento deste estudo, é importante destacarmos que a concepção de *educação integral* é diferente de *educação em tempo integral*.

Segundo Maurício (2009), a *educação integral* se refere à oferta de uma educação, com o aumento da jornada escolar, e que promova o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físicos, sociais, dentre outros que se desenvolvam conjuntamente no processo educativo.

Nesse sentido, a *educação em tempo integral* se refere à oferta de uma educação integral, mas, além do aumento da jornada escolar, as escolas e secretarias de educação podem propor ou não uma adequação ao currículo escolar.

Para essa adaptação, as variáveis de espaços físicos dos ambientes da escola são fundamentais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas diferenciadas, uma vez que essa proposta de educação preconiza possibilitar ao estudante maior tempo efetivo da jornada escolar (BRASIL, 2016).

Dessa forma, o capítulo 1 será dividido em 4 (quatro) seções: na seção 1.1, será apresentada de que forma a política da educação integral e em tempo integral surgiu no contexto da educação brasileira.

É válido destacar que não tenho a pretensão de discutir os paradigmas nacionais, em relação à educação integral, mas apresentar um panorama sobre as primeiras impressões, relacionadas ao surgimento da política da educação integral, no contexto da educação pública brasileira.

Na seção 1.2, farei uma breve contextualização da implementação da oferta de educação em tempo integral no Estado do Amazonas, de 1999, com o fim da oferta da educação profissionalizante, a agosto de 2017.

Na seção 1.3, apresento a descrição do documento referente à proposta de educação integral, implementada nas escolas estaduais do Estado do Amazonas. Na seção 1.4, será apresentado, também, a estrutura administrativa da CDE 4, minha função enquanto Coordenadora Adjunta Administrativa (CAA), e as características do CETI Áurea Pinheiro Braga, escola onde se desenvolve este estudo.

## 1.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Durante as décadas de 1920 e 1930, as contribuições de Anísio Teixeira, defensor da corrente filosófica do americano John Dewey, possibilitaram o surgimento de um sistema de educação diferenciado. Diante desse sistema, surgiram as primeiras impressões sobre a educação integral, que anos mais tarde influenciariam as primeiras discussões sobre um plano para a Educação Básica na agenda pública da educação brasileira (BRASIL, 2010a).

As discussões possibilitaram reflexões sobre um novo modelo de organização das escolas, na busca de uma educação de qualidade. Estas iniciativas de propostas de educação em tempo integral ganharam destaque com a aprovação da Constituição Federal de 1988, nos artigos 205, 206, 207 (BRASIL, 1988) e na Lei nº 9.089/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990).

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a legislação brasileira teve um avanço significativo na oferta de educação integral como um direito de todos os cidadãos, o que garantiu maior envolvimento dos gestores públicos e da comunidade. Dessa forma, houve uma ampla participação nesses processos de implantação da oferta de uma educação pública de qualidade, procurando atender aos anseios da população do Brasil.

Portanto, no final da década de 1980 e durante os anos 1990, já havia iniciativas de uma educação que proporcionasse experiências voltadas para a perspectiva de educação integral, como podiam ser observadas nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e

nos Centros Integrados de Apoio à Criança<sup>5</sup>, no estado do Rio de Janeiro, e em São Paulo, com os Centros de Educação Unificados (CEUs)<sup>6</sup>.

O desenho da *educação em tempo integral* começou a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, que determina, em seu Art. 34, que a oferta do ensino fundamental seja em tempo integral e de forma progressiva: “[...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente, em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996a, p 18).

Entretanto, a concepção de educação integral ainda é um tema de muitas discussões. Tomemos, então, a definição de Maurício (2009):

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (MAURÍCIO, 2009, p. 54-55).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE I), por meio da Lei nº 10.172/2001 (2001-2010) (BRASIL, 2001) e com as metas da oferta da universalização do ensino, da diminuição das taxas de repetência escolar e da ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, como políticas públicas para a melhoria da educação, houve a necessidade de investimento por parte dos entes federados.

Partindo do pressuposto de que se há um aumento da jornada escolar com qualidade, aumentam-se também os gastos, era necessário garantir um equilíbrio entre os repasses federais, principalmente para os municípios, para o atendimento educacional.

Nesse sentido, a partir da Portaria nº 873/2010 (BRASIL, 2010b)<sup>7</sup>, os estados e municípios começaram a receber da União o repasse do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>8</sup> para financiar a educação integral.

---

<sup>5</sup> Instituições públicas de ensino fundamental, criadas pelo governador Leonel Brizola (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro, e pelo presidente Fernando Collor de Melo (CIACs), com propostas de desenvolver uma educação em tempo integral nas décadas de 1980 e 1990.

<sup>6</sup> Política no sistema educacional da cidade de São Paulo é de ampliação gradativa do horário escolar, ao lado das atividades do *Programa São Paulo é uma Escola*, que desenvolve, desde 2005, atividades de pós-escola nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e em outros espaços da cidade (CAVALIERE, 2007b).

<sup>7</sup> Portaria nº 873, de 1º de julho de 2010. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011. Brasília, DF, 2010 (BRASIL, 2010b).

<sup>8</sup> O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53, 19 de dezembro de 2006.

As instituições de ensino diversas informações e orientações sobre como as escolas deveriam se estruturar para ofertar a educação integral, já que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a financiar a implantação dessa política de ensino, por meio do Programa Mais Educação<sup>9</sup>, para as escolas com baixo desempenho e de regiões mais vulneráveis. Entretanto, não iremos discorrer sobre este programa, pois ele não é o foco deste estudo.

Na proposta de educação integral, realizada pelo MEC, por meio do Programa Mais Educação, o estudante retornava à escola no contra turno para completar a carga horária. Por outro lado, a proposta da educação em tempo integral, adotada no estado do Amazonas, orienta que o estudante permaneça as 7 (sete) horas na escola, com direito ao café, lanche, almoço e lanche da tarde.

A partir do Parecer nº 7/2010 da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) prevê a adoção de um currículo integrado<sup>10</sup> para as escolas de educação integral, determinando:

[...] o estudante tenha acesso à experimentação científica, cultura, artes, esporte, lazer, tecnologias de comunicação, direitos humanos, preservação do meio ambiente, saúde, entre outros componentes, que devem estar articulados às mais diversas áreas do conhecimento, vivências e práticas socioculturais. (BRASIL, 2010, p. 18).

Dessa forma, a sociedade começou a reivindicar mais escolas de educação integral e a política de educação integral começou a tomar um novo desenho, com *a educação em tempo integral*.

No estado do Amazonas, este desenho de educação em tempo integral se configurou pela ampliação do tempo escolar. Com a aprovação do PNE II<sup>11</sup> (2014-2024), através da Lei nº. 13.005, de 26 de junho de 2014, a educação em tempo integral teve um avanço significativo, pois a meta 6 previa que pelo menos 50% das escolas públicas deveria ofertar a educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

---

<sup>9</sup> O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, programa instituído como estratégia do Ministério da Educação para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2007a).

<sup>10</sup> Santomé (1998) explica que o conceito de 'currículo integrado' tem sido utilizado como forma de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de propostas de interdisciplinaridade na construção do trabalho escolar de diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/programas-metas>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

Além disso, o PNE II reafirma o compromisso da educação infantil em tempo integral para as crianças de até cinco anos, conforme determinado na Lei Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Além disso, acrescenta, ainda, em suas estratégias:

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

6.2. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, o programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014, p.60).

Diante de tantas perspectivas, em relação à política de educação em tempo integral, houve a necessidade de professores mais qualificados e preparados para atender as propostas dessas escolas. Nesse contexto, a oferta de formação continuada se tornou uma estratégia necessária para atender o perfil desses professores.

Para Libâneo (2000, p. 123), “a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”.

A LDBEN 9394/96, em seu Art. 67, determina que os sistemas de ensino promovam a valorização e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, através de programas de formação presencial ou à distância (BRASIL, 1996a). Entre os programas de formação continuada, oferecidos gratuitamente pelo MEC, estão o Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Portanto, poder fornecer oficinas pedagógicas de aperfeiçoamento a estes professores tende a influenciar de forma positiva na política de educação em tempo integral. O professor tem a necessidade de buscar diferentes estratégias pedagógicas para acompanhar as novas tecnologias, com o objetivo de motivá-los no processo de aprendizagem.

O professor de uma escola de educação em tempo integral precisa entender quais propostas pedagógicas norteiam uma escola que oferta esta modalidade de ensino, pois os estudantes permanecem na escola durante 7 (sete) horas diárias, em efetiva atividade escolar. Dessa forma, o contato com o professor é maior e a dinâmica das aulas também deve apresentar uma proposta diferenciada, sendo necessário pensar na organização da escola, e não somente na ampliação do tempo escolar.

O Estado do Amazonas possui um documento norteador, intitulado de Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral (PPETI/AM), que orienta as escolas que atendem à modalidade de educação em tempo integral. Em relação ao PPETI/AM, detalharemos mais adiante o que a proposta apresenta em seu texto.

A seguir, apresentaremos uma breve contextualização da implementação da política de educação de tempo integral no estado do Amazonas; da proposta pedagógica para as escolas de educação em tempo integral e do papel do Coordenador de Área (CA); da estrutura administrativa e pedagógica da Secretaria de Educação/AM; da Coordenadoria Distrital de Educação 4, onde atuo como Coordenadora Adjunta Administrativa; e do CETI Área Pinheiro Braga, escola que oferta educação em tempo integral nas modalidades de ensino do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e Médio, onde se desenvolve esta pesquisa.

## 1.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO AMAZONAS

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) foi criada no ano de 1946, através da Lei 1.596, de 05 de janeiro de 1946. Ela é responsável pela implementação de todas as políticas educacionais do Estado, incluindo a implementação da política de educação em tempo integral.

A SEDUC/AM é parte integrante da administração direta do Governo do Estado do Amazonas, tendo a finalidade de promover a formulação, supervisão, execução e avaliação da política estadual, na área da Educação. Ela é composta por uma sede Central, com suas Gerências e departamentos, 7 (sete) Coordenadorias Distritais<sup>12</sup> e 61 (sessenta e uma) Coordenadorias Regionais (sediadas uma em cada município do Estado).

---

<sup>12</sup> Segundo a Lei Delegada nº 78, de 18 de maio de 2007, as Coordenadorias fazem a supervisão pedagógica e administrativa das escolas que compõem os seus setores geográficos.

Na SEDUC/AM, o Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) é o setor responsável pela implementação das políticas e programas educacionais a serem adotadas nas escolas estaduais. O DEPPE é composto pelas Gerências do Ensino Fundamental I (anos iniciais), Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio e tem as suas competências definidas através da Lei Delegada nº 78/2007<sup>13</sup>.

A SEDUC/AM disponibiliza um centro de formações e aperfeiçoamento profissional denominado de Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN)<sup>14</sup>, criado pelo Decreto nº 3.633/1976.

Ainda sobre a responsabilização dos setores junto ao funcionamento das escolas, no organograma da SEDUC/AM, temos a Secretaria Executiva Adjunta da Capital, que tem o papel fundamental na articulação das ações da sede, com as Coordenadorias Distritais<sup>15</sup> (CDEs). A Secretaria Executiva é responsável pelo acompanhamento e supervisão das 07 (sete) CDEs, distribuídas em diferentes zonas geográficas da cidade de Manaus.

As CDEs foram criadas com o intuito de promover uma gestão mais descentralizada e que possibilitasse maior autonomia e eficiência nas ações das escolas. Sobre as competências<sup>16</sup> relacionadas às Coordenadorias, o documento discorre:

VIII – COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representação e intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à Instituição; co-responsabilização no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação das Escolas e Implementação de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, participação ativa nas ações referente ao acesso escolar, lotação de

---

<sup>13</sup> Os documentos norteadores do DEPPE são as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), a partir da Lei nº 3.268, de 07 de julho de 2008, e atualizado pela Lei 4.183 de 26 de junho de 2015, que aprovou o PEE II, através da Constituição Federal/88. A proposta da educação de tempo integral é uma das políticas implementadas pelo departamento como forma de melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

<sup>14</sup> CEPAN tem por objetivo principal coordenar o processo de definição, implementação, execução e avaliação das políticas de formação inicial e continuada para profissionais da educação e demais servidores, a fim de qualificá-los para o exercício das práticas educativas em suas diferentes dimensões (política, pedagógica e administrativa) e segmentos do ensino da educação básica, pautada no domínio das competências e habilidades definidas nas diretrizes curriculares para a educação básica na sede, (AMAZONAS, 2016). O CEPAN é o setor responsável por promover formações pontuais que atendam às propostas pedagógicas implementadas nas escolas estaduais do Amazonas.

<sup>15</sup> Lei Delegada nº 78/2007, que trata sobre as competências das Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação do Amazonas.

<sup>16</sup> As Coordenadorias Distritais são responsáveis pela assistência e assessoramento das escolas estaduais. Elas tiveram as suas atribuições ampliadas pela Lei 3.642, de 26 de julho de 2011, que reformulou as competências das Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação, antes, muito limitadas.

peçoal, distribuição da carga horária, cumprimento do calendário escolar, alcance de metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar (AMAZONAS, 2011c, p.02).

Dentre as 7 (sete) Coordenadorias, está a Coordenadoria Distrital de Educação 4 (CDE 4), onde hoje estou atuando como Coordenadora Adjunta Administrativa. A CDE 4 atende as normas estabelecidas pela Lei 3.642, de 26 de julho de 2011, e é responsável por 34 (trinta e quatro) escolas, localizadas nas zonas Oeste e Centro Oeste da cidade de Manaus.

No início, a política da educação integral, no Estado do Amazonas, surgiu da necessidade de diminuir a evasão e a reprovação escolar, que estavam ocorrendo, o que culminou no término do Projeto Centros de Excelência Profissional (CEPs)<sup>17</sup>, no ano de 1999, ficando somente as últimas turmas desta modalidade de ensino, que encerram o curso em 2002.

A retirada da oferta de educação profissional no estado ocorreu por diversos fatores, como: a reforma do ensino médio, prevista pela Lei nº 1.603/1996 (BRASIL, 1996b), efetivada pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997b) e regulamentada pelo Decreto nº. 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que discorre sobre a flexibilização do ensino médio acadêmico e do ensino profissionalizante, devido à baixa procura de matrícula desta modalidade de ensino no estado do Amazonas.

A visão mais propedêutica, proposta para a educação no estado, se desarticulou com as propostas do ensino técnico, que não estava mais atendendo às necessidades da comunidade escolar e da sociedade. O próprio discurso político, do então governador do Estado do Amazonas Eduardo Braga<sup>18</sup>, apresentava a extensão da jornada escolar como solução para diminuir o abandono escolar e melhorar os índices educacionais da educação básica, principalmente no Ensino Médio, etapa que apresentava menor número de concludentes e despertava a preocupação de todos, sendo utilizado pelos políticos que defendiam a educação como bandeira de campanha.

Com base nos dados apresentados no texto do Plano Estadual de Educação (PEE/AM) (AMAZONAS, 2008b), a Tabela 1 apresenta o número de estudantes que concluíram o ensino fundamental e o ensino médio, entre os anos de 1999 a 2002, e serve compreender o porquê de a oferta da educação em tempo integral ter iniciado pela etapa do ensino médio:

---

<sup>17</sup> O projeto ofertava o ensino profissionalizante aos alunos da etapa do Ensino Médio da rede estadual de ensino, com base no Art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96.

<sup>18</sup> Carlos Eduardo de Souza Braga foi eleito governador do Estado do Amazonas no período de 2002 a 2006 sendo reeleito para o governo em 2006.

**Tabela 1 – Número de Concluintes do Ensino Fundamental e Médio – Amazonas**

ANO	TAXA DE CRESCIMENTO					
	ESTADO		CAPITAL		INTERIOR	
	8ª/Fund.	3º/Médio	8ª/Fund.	3º/Médio	8ª/Fund.	3º/Médio
<b>1999</b>	35.712	23.501	24.216	16.637	11.496	6.864
<b>2000</b>	38.443	26.255	24.879	18.023	13.564	8.232
<b>2001</b>	50.767	37.680	36.282	28.652	14.485	9.028
<b>2002</b>	58.051	40.386	40.017	31.175	18.034	9.211

Fonte: Adaptado pela autora, com base no PEE (AMAZONAS, 2008b, p. 35).

Os dados apresentados na tabela 1, extraídos do Plano Estadual de Educação do Amazonas (2008), nos permitem fazer duas formas de análise: Quando analisamos os dados horizontalmente, o número de alunos concluintes, no último ano do ensino fundamental, foi maior do que o de concluintes no último ano do ensino médio, tanto no estado, como na capital e no interior. Quando analisamos os dados na diagonal, o número de estudantes que concluíram o ensino fundamental, em 1999, foi menor, em comparação ao de concluintes do ensino médio, em 2002.

Mas em relação aos concluintes do ensino médio, não podemos afirmar que são os mesmos estudantes, pois o dado não nos permite identificar se houve reprovação ou desistência, ou se houve transferência de estudantes da rede privada para a rede estadual. Estas análises podem ser utilizadas para outro estudo.

A Tabela 2 apresenta dados sobre os índices de reprovação, aprovação e abandono escolar no estado do Amazonas, nos anos de 1998 a 2002:

**Tabela 2 – Índice de aprovação, reprovação e abandono escolar no Ensino Fundamental Brasil, Região Norte, Estado, Capital (Manaus) e Interior.**

Região	1998			2002		
	Aprovado	Reprovado	Abandono	Aprovado	Reprovado	Abandono
<b>Brasil</b>	78,3	9,7	12,0	81,0	9,6	9,3
<b>Norte</b>	67,9	14,5	17,7	74,2	12,3	13,5
<b>Estado</b>	71,8	12,5	15,7	72,0	15,5	12,5
<b>Capital</b>	76,4	9,8	13,7	75,6	13,2	11,1
<b>Interior</b>	67,2	15,2	17,6	68,8	17,5	13,7

Fonte: Adaptado pela autora, com base no PEE (AMAZONAS, 2008b, p. 24).

Observando os dados acima percebemos que, quando analisamos o estado do Amazonas como um todo, o ensino fundamental teve um pequeno aumento no número de concluintes, na relação de um ano para o outro.

Mas quando analisamos os dados da capital (Manaus), os índices de reprovação e abandono mostram dados preocupantes.

Em relação ao Ensino Médio, ao analisar a Tabela 3 observamos que, apesar de apresentar melhores índices do que no ensino fundamental nos mesmos anos (1988 e 2002), verificamos uma taxa de abandono, em 2002, muito superior ao do ensino fundamental.

**Tabela 3 – Índice de aprovação, reprovação e abandono escolar no Ensino Médio – Brasil, Região Norte, Estado, Capital (Manaus) e Interior**

Região	1998			2002 <sup>(1)</sup>		
	Aprovado	Reprovado	Abandono	Aprovado	Reprovado	Abandono
<b>Brasil</b>	78,5	7,5	14	78,2	7	14,7
<b>Norte</b>	66,7	7,8	25,5	76,7	4,3	19
<b>Estado</b>	80,4	4,4	15,3	72,3	9,4	18,3
<b>Capital</b>	80,6	5	15,3	72,3	9,4	18,3
<b>Interior</b>	79,8	2,9	17,3	79,2	4,3	16,5

(1) Não inclusos o não-seriado nas taxas de reprovação.

Fonte: Adaptado pela autora, com base no PEE/AM (AMAZONAS, 2008b, p. 36).

Portanto, quando observamos as tabelas 2 e 3, podemos identificar que, apesar dos dados de 1998 e 2002 mostrarem que o ensino fundamental sinalizava altos índices de reprovação, em relação ao ensino médio no mesmo período, a política educacional do Estado do Amazonas priorizou a oferta da educação em tempo integral ao ensino médio, devido aos expressivos índices de abandono, apresentados nos anos de 1998 e 2002 desta etapa de ensino.

Diante dos índices acima apresentados, podemos supor que a educação profissionalizante não contemplava um ensino que motivasse os estudantes no ensino médio.

Outro ponto a ser observado era o forte apelo político da necessidade de mudança e, nesse sentido, a educação em tempo integral era vista como forma de diminuir a reprovação e o abandono escolar.

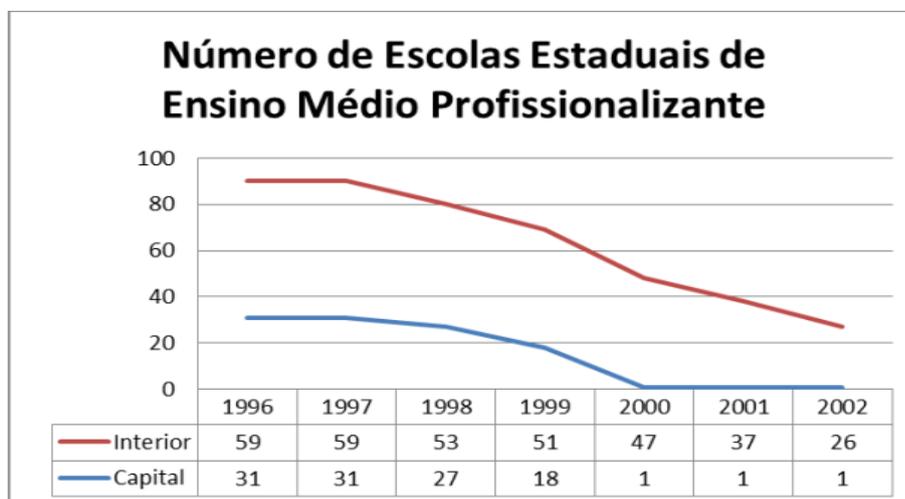
Independentemente dos fatores, a partir de 1999 a educação profissionalizante foi retirada da rede pública estadual do Amazonas, havendo a permanência, apenas, das últimas turmas do ensino profissionalizante, com a finalização completa em 2002.

Os dados fortaleceram os palanques das campanhas ao governo, em 2002. Com a eleição do então governador Eduardo Braga, a política de educação do estado do Amazonas teve que redefinir as suas ações.

Estudos da Gerência de Estatística da SEDUC/AM já acompanhavam o decréscimo de estudantes concluintes, principalmente no Ensino Médio, onde era ofertado o ensino profissionalizante.

Dessa forma, o ensino profissionalizante foi retirado das escolas da capital e, aos poucos, do interior, como pode ser observado na Figura 1, a seguir:

**Figura 1 – Quantitativo dos CEPs no Estado do Amazonas – 1996 a 2002**



Fonte: Ferreira (2012, p.50).

Com o término do Projeto dos CEPs e com a aprovação do Primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 10.172/01, a SEDUC/AM, em 2000, implantou um projeto piloto, com a política de *educação em tempo integral* para uma escola de ensino médio que apresentava baixos rendimentos escolares, a fim de que se observasse o impacto que esta medida apresentaria para os estudantes e para a escola.

Apesar da LDBEN 9394/1996, em seu Art. 34, preconizar que seja ofertado gradativamente o atendimento integral ao ensino fundamental, o estado ofereceu primeiramente a educação em tempo integral para o ensino médio (BRASIL, 1996a).

A partir da concepção de educação em tempo integral, como a ampliação do tempo escolar, a SEDUC/AM elaborou uma política de educação, com a finalidade de reproduzir os conhecimentos mais gerais e flexíveis, de forma que o estudante tivesse uma formação geral que, além de contemplar a matriz curricular básica, incluísse atividades interdisciplinares e projetos pedagógicos.

Baseada em uma *experiência pedagógica*<sup>19</sup>, pois a proposta de educação em tempo integral, adotada pelo estado do Amazonas, ainda não possuía uma regulamentação para

<sup>19</sup> A expressão “*experiência pedagógica*” está relacionada ao fato de que as primeiras escolas adaptadas para a educação em tempo integral funcionaram sem normativa até o ano de 2008, quando houve a regulamentação. Dessa forma, as atividades interdisciplinares ocorreram através de projetos escolares, apresentados pelo professor para cada turma/série.

educação em tempo integral<sup>20</sup>, a ampliação do tempo escolar funcionava da seguinte forma: durante o turno matutino, os estudantes teriam aulas com as disciplinas regulares do currículo básico e, no turno vespertino, seriam ofertadas outras atividades interdisciplinares, como o teatro, a música, oficinas pedagógicas e outras atividades.

A primeira escola piloto para a educação em tempo integral foi a Escola Estadual Petrônio Portela, que já funcionava como escola profissionalizante e possuía uma infraestrutura diferenciada.

A modelagem para esta oferta de educação integral se restringiu à organização do trabalho pedagógico, passando a substituir os horários destinados aos cursos profissionalizantes, que antes eram ofertados, por atividades diversificadas, através de oficinas pedagógicas, em horário ampliado, com a dupla jornada para os estudantes da própria escola, agora sem a oferta dos cursos profissionalizante.

O objetivo inicial do projeto de educação em tempo integral era a permanência do estudante na escola, criando condições para que a instituição pudesse desenvolver uma proposta pedagógica que estimulasse a aprendizagem e o fortalecimento da autoestima.

Com isso, objetivava-se elevar para 100% o índice de aprovação, erradicar a evasão escolar, e proporcionar aos estudantes alternativas de acesso ao campo social, cultural, esportivo e tecnológico. Nesse sentido, haveria a possibilidade do desenvolvimento de projetos e, assim, de fortalecer a sua estrutura cognitiva, o que iria contribuir com atitudes de valores éticos, morais, culturais e sociais para a sua formação cidadã.

Em 2002, o projeto foi ampliado para a Escola Estadual Marco Antônio Vilaça, que começou as suas atividades com a proposta da política de educação em tempo integral também para a etapa de escolarização do Ensino Médio.

Em 2005, a Escola Estadual Professor Djalma da Cunha Batista foi adaptada para atender a etapa de escolarização do 6º ao 9º ano do ensino fundamental com a política de educação em tempo integral.

Em 2007, foi implementada a primeira Escola Estadual de Educação em Tempo Integral para os anos iniciais do ensino fundamental, a Escola Estadual Professora Roxana Bonessi. As escolas adaptadas para a educação em tempo integral recebiam o nome de *Escolas de Tempo Integral* – ETI e as escolas construídas para atender às propostas de

---

<sup>20</sup> O projeto das escolas de educação em tempo integral só foi regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM em 2008, a partir da Resolução n.º 112/2008 e reformulado posteriormente em 2011, sob as Resoluções n.º 70/2011 e n.º 17/2011 (AMAZONAS, 2008 a; 2011a; 2011c).

educação em tempo integral, com infraestrutura diferenciada<sup>21</sup> recebiam o nome de *Centro de Educação em Tempo Integral – CETI*. Em 2008, o estado do Amazonas possuía 8 (oito) escola de educação em tempo integral, conforme a tabela 4 abaixo:

**Tabela 4 – Quantitativa de escolas de Educação em Tempo Integral do Estado do Amazonas/ 2001 – 2008**

nº	Escolas	Níveis			Matrículas	Início
		Turmas Anos Iniciais	Turmas Anos Finais	Turmas Ensino Médio		
1	ETI. Petrônio Portela	0	0	18	651	2000
2	CETI. Marco Antônio Vilaça	0	0	9	363	2002
3	ETI. Djalma da Cunha Batista	0	20	0	764	2002
4	ETI Roxana Pereira Bonessi	11	0	0	418	2006
5	ETI Almirante Barroso	6	0	0	210	2008
6	ETI. Santa Terezinha	5	0	0	151	2008
7	ETI. Marquês de Santa Cruz	0	10	0	317	2008
8	ETI. N. Sra. Das Graças	10	0	0	343	2008
Total de Turmas		22	30	27	2874	

Fonte: Elaborado pela autora (AMAZONAS, 2016).

Além da implementação de escolas de tempo integral, o Programa Mais Educação e o Projeto Jovem Cidadão<sup>22</sup> foram programas adotados pelo governo do estado do Amazonas como forma de se ofertar educação integral.

Entretanto, diferentemente da escola de educação em tempo integral, onde os estudantes permaneciam sete horas, nas escolas onde funcionava o Programa Mais Educação e ou o Projeto Jovem Cidadão, os alunos retornavam no contra turno para realizar diversas atividades<sup>23</sup>.

A partir de 2008, o Governo do Estado do Amazonas recebeu o parecer favorável do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), através da Resolução nº 112/2008 – CEE/AM, para o Projeto das Escolas de Tempo Integral operacionalizado pela SEDUC/AM (AMAZONAS, 2008a).

<sup>21</sup> Além dos espaços que normalmente as escolas possuem, os CETIs possuem Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Sala de Ginástica/Dança, Auditório climatizado, Piscina semiolímpica, vestiário masculino e feminino, sala de Administração.

<sup>22</sup> Projeto Jovem Cidadão: Programa do governo do Estado do Amazonas, instituído pela Lei Ordinária nº 3.145/2007, de 02/07/2007 tinha como objetivo assistir alunos entre 12 e 20 anos no contra turno escolar. O programa foi extinto no ano de 2014.

<sup>23</sup> Tanto o Programa Mais Educação como o Projeto Jovem Cidadão foram políticas públicas adotadas pelo governo do estado do Amazonas, com o intuito de se ofertar a educação integral para todas as escolas da capital e interior que não poderiam deixar de ser citadas, mas que não serão aprofundadas na abordagem, pois não são objetos de estudo nesta dissertação.

Após a regulamentação de 2011, o quantitativo de escolas de educação em tempo integral aumentou consideravelmente na capital do estado do Amazonas, atendendo às metas propostas no primeiro PEE/AM (AMAZONAS, 2008b). Nesse sentido, houve a ampliação para o interior do estado, no município de Parintins, com a inauguração do CETI Dep. Gláucio Gonçalves.

A reformulação do Projeto de educação em tempo Integral ocorreu em 2011, quando a SEDUC, através do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), apresentou ao EE/AM uma proposta para normatizar a estrutura curricular das escolas de educação em tempo integral do Estado, sendo autorizado pela Resolução nº 17/2011, que normatizou a estrutura curricular.

Em 27 de julho do mesmo ano, a Resolução nº 70/2011 – CEE/AM regulamentou a forma de ingresso dos candidatos às vagas dessas escolas, através de processo seletivo<sup>24</sup> (AMAZONAS, 2011a).

A partir de 2013, a oferta de escolas com educação em tempo integral no interior foi ampliada. Em 2016, 18 (dezoito) municípios já possuíam pelo menos uma escola atendendo esta modalidade de ensino, totalizando 23 (vinte e três) escolas, conforme demonstra Tabela 5:

**Tabela 5 – Quantitativo de escolas estaduais de educação em tempo integral do Estado do Amazonas em 2016 – Interior**

(continua)

nº	MUNICÍPIO	ESCOLAS	Níveis de Ensino			Matriculas	Início
			Turmas Anos Iniciais	Turmas Anos Finais	Turmas Ensino Médio		
01	Anori	ETI Pres. Costa e Silva	0	0	14	248	2013
02	Boca do Acre	ETI Danilo Correa	0	8	0	171	2013
03		ETI Antônio J. Bernardo	0	0	12	374	2013
04	Envira	ETI Benedita B. de Souza	9	0	0	244	2013
05	Irاندuba	CETI M <sup>a</sup> Izabel dos Desterro	0	20	4	720	2014
06	Itamarati	ETI Francineide S. Barroso	0	0	9	211	2013
07	Itapiranga	ETI Tereza dos Santos	0	0	8	270	2013
08	Japurá	ETI Dorothea de Souza Braga	0	6	0	124	2013
09	Lábrea	ETI Prof <sup>a</sup> . Balbina Mestrinho	0	14	0	382	2013
10	Maués	ETI Walton Bizantino	0	10	0	312	2013
11	Nhamundá	ETI Prof <sup>o</sup> . Enery Barbosa	0	0	11	374	2013

<sup>24</sup> Os critérios do processo seletivo serão descritos na p. 41.

**Tabela 5 – Quantitativo de escolas estaduais de educação em tempo integral do Estado do Amazonas em 2016 – Interior**

(conclusão)

nº	MUNICÍPIO	ESCOLAS	Níveis de Ensino			Matrículas	Início
			Turmas Anos Iniciais	Turmas Anos Finais	Turmas Ensino Médio		
12	Novo Airão	ETI Joaquim de Paula	9	0	0	200	2013
13		ETI Prof <sup>a</sup> . Balbina Mestrinho	0	13	0	333	2013
14		ETI Danilo de Matos Areosa	0	0	11	249	2013
15	Parintins	CETI Dep. Gláucio Gonçalves	0	17	7	652	2011
16	Sta. Isabel do Rio Negro	ETI Pe. José Schneider	0	0	9	239	2013
17	São Sebastião do Uatumã	ETI São Sebastião	0	0	8	225	2013
18	Urucará	ETI Lázaro Ramos	7	0	0	201	2013
19	Carauari	ETI Carauari	0	0	9	256	2015
20		ETI Sérgio Rufino de Oliveira	0	0	12	387	2015
21		CETI Pedro Alves da Silva	0	16	4	681	2015
22	Humaitá	ETI Álvaro Maia	0	3	11	392	2015
23	Novo Aripuanã	ETI Lourival Holanda S. Neto	0	10	0	240	2015
TOTAL			25	117	129	7485	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponíveis no SIGEAM (AMAZONAS, 2016).

Com a regulamentação, novas escolas foram adaptadas e construídas para atender à clientela na política de tempo integral. Em 2016, o estado possuía, na capital Manaus, 31 (trinta e uma) escolas atendendo esta modalidade de ensino, conforme pode ser observado na Tabela 6 abaixo:

**Tabela 6 – Quantitativo das escolas estaduais de educação em tempo integral do Estado do Amazonas em 2016 – Capital**

(continua)

nº	C D E	ESCOLAS	Níveis de Ensino			Matrículas	Início
			Turmas Anos Iniciais	Turmas Anos Finais	Turmas Ensino Médio		
01	1	ETI Helena Araújo	6	0	0	165	2009
02		ETI Hermenegildo de Campos	5	0	0	154	2013
03		Inst. de Educação do Amazonas	0	12	14	1.135	2012
04	2	ETI Roxana P. Bonessi	11	0	0	418	2007
05		ETI Machado de Assis	15	0	0	338	2009
06		ETI Isaac Benzecry	0	8	0	276	2010
07		CETI Gilberto Mestrinho	0	0	4	109	2011

**Tabela 6 – Quantitativo das escolas estaduais de educação em tempo integral do Estado do Amazonas em 2016 – Capital**

(conclusão)

n°	C D E	ESCOLAS	Níveis de Ensino			Matrículas	Início
			Turmas Anos Iniciais	Turmas Anos Finais	Turmas Ensino Médio		
08		ETI Djalma da C. Batista	0	20	0	764	2005
09		ETI Madre Tereza de Calcutá	13	0	0	367	2015
10		ETI José Carlos Mestrinho	4	9	0	380	2015
11	3	ETI Santa Terezinha	5	0	0	151	2008
12		ETI N. Srª. Das Graças	10	0	0	342	2008
13		ETI Almirante Barroso	6	0	0	210	2008
14		ETI Gonçalves Dias	14	0	0	477	2008
15		ETI Leonor Santiago Mourão	0	8	0	281	2012
16		ATI Altair Severiano Nunes	0	8	0	251	2009
17	4	ETI Francisca Botinelly	0	10	0	4000	2009
18		ETI Petrônio Portela	0	0	18	651	2000
19		ETI Marquês de Santa Cruz	0	10	0	317	2008
20		CETI Áurea Pinheiro Braga	0	13	11	898	2015
21	5	ETI Irmã Gabrielle	0	8	4	450	2010
22		CETI Elisa Bessa Freire	0	24	0	940	2011
23		CETI Profª Cinthia R. G. Livramento	6	13	5	750	2011
24		CETI Eng. Profº Sérgio P. Figueiredo	0	18	6	958	2011
25		ETI Maria Arminda de Andrade	0	10	0	266	2015
26	6	CET Marco Antônio Vilaça	0	0	9	363	2002
27		CETI Marco A. Vilaça II – CPM II	0	17	9	1569	2010
28	7	ETI Rafael Henrique P. dos Santos	12	0	0	413	2010
29		CETI Garcityzo do Lago e Silva	8	14	2	711	2010
30		CETI João dos Santos Braga	0	14	10	848	2010
31		CETI Dra. Zilda Arns	0	16	6	724	2010
Total			115	232	98	16076	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponíveis no SIGEAM (AMAZONAS, 2016).

Desde o surgimento das primeiras escolas piloto de educação em tempo integral, houve muitas alterações nas resoluções sobre a implementação desta política de estado.

No ano de 2014 foi aprovada a Matriz Curricular do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano e Ensino Médio. No Quadro 1, apresentamos as principais Resoluções que discutiram e orientam as escolas de educação em tempo integral, desde a primeira resolução em 2008:

**Quadro 1 – Resoluções que validaram as alterações da estrutura curricular para as escolas de educação em tempo integral do Amazonas**

(continua)

Resoluções	Alterações
<b>Resolução nº 112 20 de outubro de 2008</b>	Aprova o projeto das Escolas de Tempo Integral e outras recomendações. Projeto aprovado por dois anos.

**Quadro 1 – Resoluções que validaram as alterações da estrutura curricular para as escolas de educação em tempo integral do Amazonas**

(conclusão)

<b>Resoluções</b>	<b>Alterações</b>
<b>Resolução nº 11 29 de janeiro de 2010</b>	Aprova a estrutura curricular do Ensino Médio, das Escolas Públicas estaduais que funcionam em tempo integral, com vigência a partir do ano letivo de 2010.
<b>Resolução nº 58 11 de maio de 2010</b>	Aprova a estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos das Escolas Estaduais de Tempo Integral (ETI e CETI), a partir do ano letivo de 2010.
<b>Resolução nº 17 15 de março de 2011</b>	Aprova a operacionalização do Projeto de Educação em Tempo Integral para todas as escolas da rede pública, na forma do projeto; Autoriza o funcionamento do EF e EM, ofertado em Tempo Integral por um período de 5 (cinco) anos; Aprova a estrutura curricular do EF e EM, em vigência a partir do ano letivo de 2011.
<b>Resolução nº 70 27 de julho de 2011</b>	Aprova a alteração nº 01, referente à Proposta Pedagógica das Escolas de Educação de Tempo Integral, autorizada pela resolução 17/2011, em relação à atualização dos procedimentos de seleção, ingresso e matrícula dos alunos nessas instituições.
<b>Resolução nº 20 05 de Março de 2013</b>	Altera as matrizes curriculares dos Seguintes cursos e programas: Matriz Curricular do 1º ao 9º ano do EF das Escolas de Tempo Integral, publicada no Diário Oficial, no dia 19/03/2013
<b>Resolução nº 165 17 de dezembro de 2014</b>	Aprova a Matriz Curricular do EF e EM das Escolas de Tempo Integral da Capital e Interior, [...] a partir de 2015.

Fonte: Elaborada pela autora, com base na Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral (AMAZONAS, 2014b).

A Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental e Médio, das escolas do Projeto de Educação em Tempo Integral, também teve alterações, até ser aprovada a Estrutura Curricular que está em vigor. Entre as alterações no PPETI/AM, consta a inclusão do Componente curricular Metodologia do Estudo para as séries iniciais e finais do fundamental. Já para o 4º e 5º anos do fundamental, houve a inserção dos eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, sinalizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (CARDOSO, 2016).

O funcionamento de toda a estrutura administrativa e pedagógica dessas escolas era estabelecido através de Normativas Pedagógicas (NPs), elaboradas pela SEDUC/AM. As NPs eram enviadas no início do ano letivo às CDEs, que encaminhavam às escolas de educação em tempo integral, e eram cumpridas conforme as orientações estabelecidas, mas com a possibilidade de flexibilização do currículo, por parte da escola, para a oferta de atividades interdisciplinares. As NPs orientavam também que as atividades interdisciplinares deveriam ser oferecidas no turno vespertino da escola, ou seja, a escola funcionava na parte da manhã, com os tempos de aula para as disciplinas curriculares regulares, conforme as diretrizes educacionais da base comum.

No turno vespertino, deveriam ser oferecidas atividades de Reforço escolar, Oficinas pedagógicas e projetos voltados para as áreas científicas, desportivas e culturais. Entretanto, na prática, só observamos a ampliação do tempo escolar e, nesse sentido, as atividades interdisciplinares não saíram da proposta.

A seguir, apresentaremos o documento que orienta as atividades administrativas e pedagógicas da educação em tempo integral no estado do Amazonas.

### 1.3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DO AMAZONAS

Para orientar as escolas que ofertam a educação em tempo integral, a SEDUC/AM adota um documento, denominado Proposta Pedagógica das Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral (PPETI/AM).

O documento discorre não só sobre a ampliação do tempo escolar, mas prioriza o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições escolares. Durante esta permanência prolongada na escola, devem ser desenvolvidas atividades produtivas e que contribuam para formação dos estudantes (CAVALIERE, 2002b).

As diretrizes de funcionamento das escolas de educação em tempo integral estão contidas no documento PPETI/AM (AMAZONAS, 2011c) para as áreas administrativas pedagógicas das escolas. Em relação ao funcionamento das escolas, o período escolar, para os estudantes, deverá funcionar conforme o Quadro 2:

**Quadro 2 – Funcionamento das escolas de educação em tempo integral – Estudantes**

Turno	Horário	Intervalo
Matutino	7h – 11h15min (15min de intervalo)	11h15min – 13h (Horário destinado ao almoço e descanso)
Vespertino	13h – 16h (15min de intervalo)	

Fonte: Adaptado pela autora com base no PPETI (AMAZONAS, 2011c, p. 31).

No que se refere à carga horária dos professores, o docente deverá cumprir, no mesmo estabelecimento de ensino, prioritariamente, 40 horas, carga horária que inclui as horas destinadas ao HTPP. Caso haja a impossibilidade de completar essa carga horária, o (a) professor (a) deverá completar o seu horário com outro componente curricular, caso esteja habilitado para tal, ou com Atividades Complementares<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> As Atividades Complementares correspondem às oficinas e projetos de reforço a serem desenvolvidos nas escolas de educação em tempo integral.

O Planejamento Escolar dos professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio deverá ocorrer de acordo com o Calendário Escolar vigente da Rede Estadual de Ensino.

Em relação ao horário dos professores, a escola adotará o seguinte funcionamento:

**Quadro 3 – Funcionamento das escolas de educação em tempo integral – Professores**

<b>Turno</b>	<b>Horário</b>	<b>Intervalo</b>
Matutino	07h – 11h15min	(15min de intervalo)
Vespertino	13h – 17h15min	(15min de intervalo)
16h – 17h15min	Os professores utilizarão esse momento para organizar, na própria escola que atua como docente, as atividades pedagógicas	

Fonte: Adaptado pela autora com base no PPETI/AM (AMAZONAS, 2011c).

As atividades referentes aos temas transversais, como as fanfarras escolares, bibliotecas e ações do Programa Saúde do Escolar, que são desenvolvidas pelas gerências do Departamento de Gestão Escolar, deverão ser executadas por meio da Pedagogia de Projetos<sup>26</sup>.

Em relação à carga horária da estrutura curricular, ela deve contemplar as Oficinas e Projetos que serão desenvolvidos em cada Componente Curricular da Base Nacional Comum. Assim sendo, fica a critério de cada gestor (a) e da equipe pedagógica elaborar a distribuição da carga horária, de maneira flexível, atendendo tanto o horário matutino, quanto o vespertino.

A proposta discorre, ainda, sobre o Componente Curricular de Metodologia do Estudo, que deve desenvolver as suas atividades na forma de Orientação Pedagógica, em consonância com os conteúdos dos componentes curriculares da Base Nacional Comum.

Sobre o Reforço Escolar, a orientação é que ele deve ser contemplado através de Projetos Escolares, permeando todos os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum. Além disso, esses projetos devem ser repassados às coordenadorias, que deverão também encaminhá-los ao DEPPE/SEDUC.

O documento apresenta também orientações sobre a Avaliação curricular dos estudantes, que deve ter como objetivo o desempenho escolar no Plano Cognitivo, de forma que oportunize, ao estudante, o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, a escola deverá elaborá-lo com a Comunidade Escolar, com o objetivo de definir a sua identidade e o que ensinar com qualidade.

<sup>26</sup> Pedagogia de Projetos pode ser definida como um método no qual coloca o aluno em contato com algum projeto concreto em que esteja interessado, o próprio aluno constrói o conhecimento. O professor apenas propõe situações de ensino baseadas nas descobertas espontâneas e significativas dos alunos.

Em relação ao ingresso dos estudantes nas escolas de educação em tempo integral, o documento determina algumas orientações, que podem ser observadas no Quadro 4:

#### **Quadro 4 – Orientações gerais/Processo Seletivo para as escolas de Educação em Tempo Integral**

Para as Escolas Estaduais de Educação de Tempo Integral, em todos os níveis ocorrerá seleção, sempre que tiver vagas disponíveis.
A seleção para as Escolas Estaduais de Educação de Tempo Integral, com calendário especial em todos os níveis de ensino, será regida por edital específico.
Ocorrendo durante o ano letivo o surgimento de vagas, estas serão preenchidas por meio de processo seletivo, obedecendo aos critérios definidos de acordo com as orientações do processo seletivo para cada nível de ensino.
Os critérios definidos nos itens anteriores serão divulgados por meio de Edital da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, publicado no Diário Oficial do Estado e mídias impressas.
O candidato poderá se inscrever para o processo seletivo apenas em uma Escola Estadual de Educação de Tempo Integral.
A relação das escolas de educação de tempo integral e os respectivos bairros adjacentes no raio de 2 km serão divulgados no Edital de Seleção.

Fonte: Adaptado pela autora com base no PPETI (AMAZONAS, 2011c, p. 20).

Apesar da grande propaganda e ampliação da oferta de escolas de educação em tempo integral, o estado do Amazonas ainda não possui a quantidade de escolas em tempo integral necessária para atender à demanda de estudantes, tanto na capital, como no interior.

Dessa forma, o estudante deve participar de um processo de seleção para garantir o seu acesso a tais instituições. Os critérios de seleção estão descritos no quadro 5:

#### **Quadro 5 – Critérios de Seleção/Processo Seletivo para as escolas de Educação em Tempo Integral**

(continua)

<b>Nível de Ensino</b>	<b>CRITÉRIOS</b>
Fundamental 1º ao 5º ano	* Para ingresso no 1º ano do I Ciclo, o candidato deverá ter 06 anos completos ou completar até 31 de março do ano vigente. O acesso será por meio de Processo Seletivo, realizado via inscrição na Escola Estadual de Educação em Tempo Integral escolhida pelo responsável. Será preenchido um questionário sócio econômico, tendo como critérios a menor renda salarial e residir próximo à escola, obedecendo a um raio de dois quilômetros, exceto para as escolas: E.E.T.I. Santa Terezinha e EETI Almirante Barroso, porque a demanda é inferior à oferta de vagas. Em caso de empate, o critério de desempate será o maior número de dependentes.
Fundamental 6º ao 9º ano	* Para o ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental, os critérios serão: - Residir próximo à escola, obedecendo a um raio de dois quilômetros; - Maior nota: a partir do rendimento escolar até o 3º bimestre; Idade ano escolar (série): - 6º ano: ter 11 anos completos ou completar até 31 de março do ano vigente para ingresso; - 7º ano: ter 12 anos completos ou completar até 31 de março do ano vigente para ingresso;

**Quadro 5 – Critérios de Seleção/Processo Seletivo para as escolas de Educação em Tempo Integral**

(conclusão)

Fundamental 6º ao 9º ano	- 8º ano: ter 13 anos completos ou completar até 31 de março do ano vigente para ingresso; e - 9º ano: ter 14 anos completos ou completar até 31 de março do ano vigente para ingresso. Para a EETI Marquês de Santa Cruz, devido à demanda ser inferior à oferta de vagas, não se enquadrará, na seleção, o raio de dois quilômetros. A demanda para as vagas desta escola é oriunda de diversos bairros da cidade de Manaus. Dessa forma, tem como critério a maior nota e idade ano escolar (série).
Ensino Médio	* Para o ingresso no Ensino Médio, os critérios serão: - Residir próximo à escola, obedecendo a um raio de dois quilômetros; - Maior nota: a partir do rendimento escolar até o 3º bimestre; - Idade série: * 1ª série ter 15 anos completos ou completar até 31 de março do ano vigente para ingresso; * 2ª série ter 16 anos completos ou completar até 31 de março do ano vigente para ingresso e; * 3ª série ter 17 anos completos ou completar até 31 de março do ano vigente para ingressar na 3ª série. * Para o Instituto de Educação do Amazonas, devido à demanda ser inferior à oferta de vagas, não se enquadrará, na seleção, o raio de dois quilometro. A demanda para as vagas desta escola é oriunda de diversos bairros da cidade de Manaus. Dessa forma, tem como critério a maior nota e idade série.
Escolas Militares	O Processo Seletivo para o CETI- Marco Antônio Villaça II - Colégio Militar da Polícia Militar obedecerá aos seguintes critérios: a distribuição das vagas obedecerá ao percentual de 70% para dependentes de Policial/Bombeiro Militar do Estado do Amazonas, e 30% para os dependentes de civil.

Fonte: Adaptado pela autora com base no PPETI (AMAZONAS, 2011c, p. 18).

O edital do processo seletivo para as escolas de educação em tempo integral contempla os encaminhamentos sobre o processo seletivo, tendo como critérios de seleção as notas do 1º ao 3º bimestre do ano corrente, com exceção das escolas militares.

Em caso de empate de notas entre estudantes da rede pública e estudantes da rede privada, o estudante da rede pública tem prioridade no processo seletivo.

Os estudantes regularmente matriculados na rede estadual de ensino, em Escola Estadual de Educação em Tempo Integral (5º ano do II Ciclo e 9º ano do Ensino Fundamental), poderão prosseguir os seus estudos nas escolas que ofertam ensino médio com educação em tempo integral.

Para isso, o responsável deverá realizar a inscrição para a escola desejada e, em seguida, a Gerência de Matrícula fará a designação para que o responsável efetive a matrícula, sem precisar realizar um novo processo seletivo.

O documento PPETI/AM também determina o número máximo de estudantes por turma, conforme o Quadro 6:

**Quadro 6 – Quantitativo de estudantes por Turmas na Escola Estadual de Educação em Tempo Integral**

Nível de Ensino	Quantidade de Estudantes por Turma
Fundamental - 1º ano do I Ciclo	30
Fundamental - 2º ano ao 5º ano	35
Fundamental – 6º ao 9º ano e Ensino Médio	40

Fonte: Adaptado pela autora com base no PPETI (AMAZONAS, 2011c).

A proposta contida no PPETI/AM sobre Currículo, Aprendizagem e Conhecimento, nos níveis Fundamental e Médio, propõe ações pedagógicas que visam a motivação de professores, alunos e demais técnicos, através de trabalhos em grupo e da convivência no ambiente escolar.

Na escola de educação em tempo integral, a proposta do currículo é oportunizar a oferta do currículo básico e ampliar as experiências cognitivas que favoreçam ao aprimoramento dos estudantes, tanto pessoal, social, esportivo e cultural, em toda a sua extensão.

Além disso, o “*dever de casa*” deverá ser realizado na escola, sob a supervisão dos professores responsáveis, procurando promover maior aproveitamento do tempo escolar.

Para tanto, a referida proposta pedagógica sinaliza a importância da elaboração e do desenvolvimento de Projetos Pedagógicos, que despertem o espírito de investigação, autonomia e o gosto pela leitura dos estudantes. Além disso, devem ter como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Sobre a leitura, a proposta discorre:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem a sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modeladoras. [...] As atividades de leitura remetem a uma concepção de linguagem cujos sentidos e significados se constroem nas diversas interações sociais. Assim, o sentido das palavras, frases e textos devem ser buscados na interação dos sujeitos interlocutores entre si, com seu ambiente social e com objeto do conhecimento – a língua. Saber ler, escrever, ouvir, compreender, implicam na capacidade do sujeito de criar e interpretar formas simbólicas (falas, manifestações visuais, sonoras, lingüísticas, quase – lingüísticas) portadoras de sentidos (AMAZONAS, 2011c, p. 24).

As atividades Interdisciplinares e Oficinas Pedagógicas devem estar relacionadas às necessidades e habilidades do estudante, através dos Projetos. Nesse sentido, devem ser desenvolvidas atividades a partir de um tema que caracterize situações conflituosas e que

provocam o baixo rendimento. Dessa forma, a partir dessas caracterizações, essas atividades podem promover mudanças comportamentais positivas do grupo.

O Quadro 7 exemplifica como elas podem ser desenvolvidas:

**Quadro 7 – Atividades de Enriquecimento Curricular**

Orientação em Pesquisa
Orientação de Estudos
Prática no Laboratório de Informática
Prática no Laboratório de Ciências Naturais
Trabalho em equipe
Desenvolvimento de Projetos (Reforço Escolar) e interdisciplinares
Olimpíadas (Matemática e Língua Portuguesa)
Concursos (Redação, literatura, e os indicados pelo Departamento de Gestão Escolar)
Biblioteca (Trabalhos de pesquisas, concursos literários, etc)
Sala de Multimídias (TV Escola)

Fonte: Adaptado pela autora com base no PPETI (AMAZONAS, 2011c, p. 28).

O planejamento dessas atividades interdisciplinares e Oficinas Pedagógicas deve propor temas, de modo a definir onde se deseja chegar e quais etapas precisam ser pensadas para alcançar determinado objetivo, em detrimento da problemática que gera conflitos.

As Oficinas Pedagógicas podem ser desenvolvidas dentro ou fora do âmbito escolar, com o intuito de promover experiências significativas e diferentes para o estudante, contribuindo para o processo de aprendizagem. Além disso, são responsáveis por proporcionar habilidades e experiências que aprimorem o intelecto dos estudantes, sendo desenvolvidas de forma interdisciplinar com todos os componentes curriculares.

Portanto, é necessário que todos participem do planejamento, da realização e da avaliação dos resultados, sejam eles alcançados ou não. Além disso, é fundamental reformulá-los se assim houver necessidade, com o objetivo de fazer com que o estudante não só participe do processo, mas também planeje e avalie o projeto, compartilhando as suas experiências.

Essa troca de experiências é uma estratégia para a formação crítica, que poderá auxiliar na autonomia do estudante.

O currículo descrito na proposta segue as concepções de Ghedin (2012), que o define como um projeto que deve contribuir para a formação cultural, por meio de uma escola onde o estudante possa contextualizar as experiências vividas.

Assim, as atividades propostas devem apresentar significado ao estudante e, nesse sentido, devem ser inseridas em todos os componentes curriculares da base nacional comum, conforme orienta o PPETI/AM:

As atividades de aquisição de conhecimentos significativos devem ser desenvolvidos nos componentes curriculares do ensino fundamental específicos da base nacional comum: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Educação Física e Ensino Religioso, e os componentes curriculares do ensino médio específicos da base nacional comum Língua Portuguesa, Matemática, História Geografia, Química, Biologia, Física Filosofia, Sociologia, Arte, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física considerando-se os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização dos conhecimentos e da transversalidade (AMAZONAS, 2011c, p. 21).

Quanto à Estrutura Curricular do Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos, das Escolas da Rede Estadual de Tempo Integral do Estado do Amazonas, o ensino é ofertado com uma carga horária de 1.800 horas e 200 dias letivos.

Os Temas Sociais Urgentes (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo) deverão ser trabalhados de forma transversal, em todos os Componentes Curriculares do Ensino Fundamental.

Sobre o Ensino Religioso, ele é facultativo para o aluno e será desenvolvido conforme o Artigo 1º, da Lei nº 9.475/1997 (BRASIL, 1997a), § 9º da Resolução nº 99/1997 do CEE/AM (AMAZONAS, 1997a), sendo trabalhado de forma interdisciplinar nas atividades propostas pela escola.

Os conhecimentos do Currículo, que tratam da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, serão trabalhados nos seguintes componentes curriculares: História, Artes e Língua Portuguesa (Literatura), conforme a Lei nº 10.639/2003, e a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008).

Os conteúdos de Língua Estrangeira Moderna serão trabalhados apenas em um dos componentes curriculares: Inglês, Francês ou Espanhol, visando atender às peculiaridades locais.

A Educação Fiscal será tratada de forma transversal, permeando todos os componentes do currículo.

As Atividades Artísticas, dentro do componente curricular de Arte, serão definidas pela escola, na forma de Projeto, dentre as atividades correspondentes (Arte Visual, Música, Dança, Teatro e etc.).

As Atividades Esportivas, Motoras e Atividades de Participação Social, desenvolvidas no componente curricular de Educação Física, serão definidas pela escola, em forma de Projeto, dentre as atividades correspondentes (Jogos, Ginástica, Xadrez e etc.).

As aulas no Laboratório de Informática serão desenvolvidas em todos os componentes curriculares.

O componente Curricular de Metodologia do Estudo será desenvolvido mediante a Orientação Pedagógica e em todas as atividades pedagógicas que permeiam os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum.

A carga horária do professor deverá ser de 40 horas, sendo que 5 horas serão destinadas para outras atividades pedagógicas.

Na Figura 2, podemos observar a distribuição das disciplinas e cargas horárias do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano:

**Figura 2 – Estrutura Curricular do Ensino Fundamental das Escolas da Rede Estadual de Tempo Integral do Estado do Amazonas/2014.  
(em vigor a partir de 2015)**

Legislação	Área do Conhecimento	Componente Curricular	I CICLO						II CICLO				6.º Ano		7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		Carga Horária Total
			1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		S	A	S	A	S	A	S	A	
			S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	
Lei Federal N.º 9.394/96 RES. N.º 02/98/CNE RES. N.º 09/9/97 CEE/AM	Linguagens	Língua Portuguesa	10	400	10	400	10	400	10	400	10	400	8	320	8	320	8	320	8	320	3280
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120	880
		Ed. Física	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1440
		L.Estrangeira Moderna: Inglês, Francês ou Espanhol	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	4	160	4	160	4	160	4	160	1040
	Ciências Naturais e Matemática	Matemática	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320	2880
		Ciências	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	5	200	5	200	5	200	5	200	1600
	Ciências Humanas e Sociais	História	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	5	200	5	200	5	200	5	200	1600
		Geografia	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	5	200	5	200	5	200	5	200	1600
		Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
	Parte Diversificada	Metodologia do Estudo	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			40	1600	40	1600	40	1600	40	1600	40	1600	45	1.800	45	1.800	45	1.800	45	1.800

**Legenda:** S: semanal - A: anual      Semanas: 40h

Fonte: PEETI (AMAZONAS, 2014b, p.40).

Quanto à Estrutura Curricular do Ensino Médio das Escolas da Rede Estadual de Tempo Integral do Estado do Amazonas, ela também é composta por uma carga horária de 1.800 horas/200 dias letivos e deverá funcionar das 7h às 17h15min, incluindo as aulas complementares, o reforço e os projetos.

O documento apresenta também algumas observações a serem seguidas sobre os conteúdos de Redação e de Literatura Brasileira. Estes serão trabalhados no Componente Curricular de Língua Portuguesa.

Os conteúdos de História do Amazonas e Geografia do Amazonas serão trabalhados nos componentes curriculares de História e Geografia, de acordo com a Resolução nº 98/1997 CEE/AM (AMAZONAS, 1997b).

As aulas no Laboratório de Informática serão desenvolvidas em todos os componentes curriculares. A preparação para o trabalho deverá destacar a relação da teoria com a prática, em todos os conteúdos curriculares, e a Educação Fiscal será tratada em temas transversais.

As Atividades Artísticas (Arte Visual, Música, Dança, Teatro etc.) serão trabalhadas no componente curricular de Arte e serão definidas pela escola em forma de Projeto.

As Atividades Esportivas, Motoras e Atividades de Participação Social (Jogos, Ginástica, Xadrez etc.) serão trabalhadas no componente curricular de Educação Física e serão definidas pela escola em forma de Projeto.

Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas Brasileiros, Educação Ambiental e Educação Fiscal deverão ser trabalhados como temas transversais, permeando todos os componentes do currículo.

A carga horária do professor também deverá ser de 40 horas, sendo 5 horas para outras atividades pedagógicas.

Na Figura 3, podemos observar a estrutura curricular desta etapa de ensino:

**Figura 3 – Estrutura Curricular do Ensino Médio das Escolas da Rede Estadual de Tempo Integral do Estado do Amazonas – a partir de 2015**

Legislação		Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Carga Horária Total			
				AS	HA	AS	HA	AS	HA				
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9394/96	Resolução nº 003/98 CNE	BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	720		
				Língua Inglesa	3	120	3	120	3	120	360		
				Língua Espanhola	3	120	3	120	3	120	360		
				Arte	2	80	2	80	2	80	240		
				Educação Física	3	120	3	120	3	120	360		
			Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	4	160	4	160	4	160	480		
				Química	4	160	4	160	4	160	480		
				Biologia	4	160	4	160	4	160	480		
				Matemática	5	200	5	200	5	200	600		
			Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	3	120	3	120	3	120	360		
				Geografia	3	120	3	120	3	120	360		
				Sociologia	2	80	2	80	2	80	240		
				Filosofia	2	80	2	80	2	80	240		
			Subtotal				44	1.760	44	1.760	44	1760	5.280
			Parte Diversificada			Metodologia do estudo	1	40	1	40	1	40	120
			<b>Carga Horária Total</b>				<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1.800</b>	<b>45</b>	<b>1.800</b>	<b>5.400</b>

**Legenda:** A.S = Aula Semanal      H.A = Hora Anual      Semanas: 40

Fonte: PEETI (AMAZONAS, 2014, p.40).

O documento orienta ainda sobre a Avaliação dentro da proposta de educação em tempo integral e está baseado nas concepções de Perrenoud (1999), ou seja, os critérios da avaliação da aprendizagem escolar devem ser contínuos e não somente o resultado dos exercícios e provas. Nesse sentido, outros pontos de observação, como as participações em atividades interdisciplinares, devem ser levados em conta (AMAZONAS, 2011c).

Para tanto, o professor deve deixar claro ao grupo que esses outros critérios serão somados ao valor final da nota. Ou seja, a avaliação deve ter caráter diagnóstico, de forma a possibilitar ao professor quais novos caminhos deverão ser planejados, para que melhore o processo ensino-aprendizagem do grupo.

Quanto às avaliações externas, o PPETI discorre:

É importante que o professor tenha um olhar sobre a avaliação de pequena escala, ou seja, a avaliação realizada por ele e que também tenha um conhecimento de como elaborar as suas avaliações periódicas levando em consideração as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Assim, avaliar deve ser considerada como meta de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e aprendizagem (AMAZONAS, 2011c, p. 29).

O documento também discorre sobre o perfil e as competências dos profissionais que atuam na escola com o cargo de supervisão, conforme o Quadro 8:

**Quadro 8 – Perfil e competências dos profissionais que atuam nas funções de Coordenação Pedagógica, Técnico de Laboratório de Informática, Técnico de Laboratório de Ciências, Bibliotecário e Videolocador**

(continua)

Função	Coordenador Pedagógico (Pedagogo)
<b>Perfil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Licenciatura Plena em Pedagogia com Especialização;</li> <li>▪ Efetivo (a) ou Integrado (a);</li> <li>▪ Experiência na área pedagógica;</li> <li>▪ Experiência na construção, implantação e execução do Projeto Político Pedagógico Escolar;</li> <li>▪ Conhecedor (a) e cumpridor (a) das atribuições e da importância do papel do Pedagogo (a) na escola;</li> <li>▪ Dinâmico (a), participativo (a), atuante;</li> <li>▪ Informática básica;</li> </ul>

**Quadro 8 – Perfil e competências dos profissionais que atuam nas funções de Coordenação Pedagógica, Técnico de Laboratório de Informática, Técnico de Laboratório de Ciências, Bibliotecário e Videolocador**

(continua)

<b>Função</b>	<b>Coordenador Pedagógico (Pedagogo)</b>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contribuir na seleção do corpo docente da escola;</li> <li>▪ Coordenar e acompanhar o planejamento dos Professores;</li> <li>▪ Contribuir na ambientação do novo professor na escola, repassando a cultura, os modos, os procedimentos, os valores, as regras básicas e as expectativas do seu trabalho;</li> <li>▪ Coordenar e engajar os professores no desenvolvimento, elaboração ou revisão do Projeto Político Pedagógico;</li> <li>▪ Supervisionar diretamente os professores, em relação à metodologia das aulas, ao cumprimento do Plano do Componente Curricular e ao Plano de Aula;</li> <li>▪ Avaliar os resultados das ações dos professores;</li> <li>▪ Apoiar os professores em atividades de planejamento e de avaliação do seu Plano de Componente Curricular e de Aula;</li> <li>▪ Planejar e Coordenar a formação contínua, através de estratégias e metodologias, como: estudos, registros e outras que promovam a reflexão sobre a prática pedagógica;</li> <li>▪ Estimular os professores a se engajarem em outras atividades e projetos da escola;</li> <li>▪ Acompanhar, analisar e avaliar os Rendimentos Escolares, elaborando intervenções pedagógicas que garantam a aprendizagem e, conseqüentemente, a aprovação do educando;</li> <li>▪ Organizar, orientar e participar de reuniões, da avaliação final dos alunos e da avaliação do Conselho de Classe;</li> <li>▪ Outras atividades delegadas pela gestão escolar, através de Ato Administrativo.</li> </ul>
<b>Função</b>	<b>Técnico de laboratório de Informática</b>
<b>Perfil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professor com formação em informática avançada;</li> <li>▪ Efetivo (a) ou Integrado (a);</li> <li>▪ Experiência na área;</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Operar, instalar, configurar, manter e monitorar equipamentos de informática, e sistemas de informações;</li> <li>▪ Zelar pela guarda, conservação, manutenção e limpeza dos equipamentos e materiais peculiares ao trabalho;</li> <li>▪ Identificar necessidades e coordenar levantamento de dados, documentos e informações;</li> <li>▪ Planejar e acompanhar manutenções preventivas e corretivas da rede elétrica, física e de comunicação;</li> <li>▪ Proceder ao cadastro, habilitar e prestar suporte técnico aos usuários de sistemas;</li> <li>▪ Desempenhar outras atividades correlatas e afins.</li> </ul>
<b>Função</b>	<b>Técnico de Laboratório de Ciências</b>
<b>Perfil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Graduado (a) e/ou Especialização em Ciências, Biologia, Química ou Física;</li> <li>▪ Efetivo (a) ou Integrado (a);</li> <li>▪ Curso de capacitação em Laboratório de Ciências;</li> <li>▪ Informática básica.</li> </ul>

**Quadro 8 – Perfil e competências dos profissionais que atuam nas funções de Coordenação Pedagógica, Técnico de Laboratório de Informática, Técnico de Laboratório de Ciências, Bibliotecário e Videolocador**

(conclusão)

<b>Função</b>	<b>Técnico de Laboratório de Ciências</b>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaborar o calendário de aulas práticas no laboratório;</li> <li>▪ Manter organizados e conservados os equipamentos, vidrarias e mobiliários do laboratório de ciências;</li> <li>▪ Auxiliar as atividades experimentais junto aos docentes;</li> <li>▪ Auxiliar na elaboração de manuais, materiais didáticos, roteiros e procedimentos experimentais e circunstanciados do setor;</li> <li>▪ Responder pelo espaço físico, bem como pelo patrimônio pertencente ao laboratório;</li> <li>▪ Controlar o estoque de material de consumo.</li> </ul>
<b>Função</b>	<b>Bibliotecário</b>
<b>Perfil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnico de Auxiliar de Biblioteca;</li> <li>▪ Efetivo (a) ou Integrado (a);</li> <li>▪ Dedicção exclusiva preferencialmente;</li> <li>▪ Curso de Relações Humanas;</li> <li>▪ Informática básica.</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Executar e planejar os serviços bibliotecários;</li> <li>▪ Planejar o espaço físico da biblioteca;</li> <li>▪ Organizar o acervo bibliográfico;</li> <li>▪ Selecionar e classificar os livros da biblioteca;</li> <li>▪ Planejar e divulgar as atividades da biblioteca;</li> <li>▪ Manter atualizado o cadastro de empréstimo de livros.</li> </ul>
<b>Função</b>	<b>Videolocador</b>
<b>Perfil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Efetivo (a) ou Integrado (a);</li> <li>▪ Dedicção exclusiva preferencialmente;</li> <li>▪ Curso de Vídeo educador;</li> <li>▪ Professor (a) readaptado (a) ou Auxiliar Administrativo (a);</li> <li>▪ Curso de Relações Humanas.</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assiduidade e Pontualidade;</li> <li>▪ Gravar e registrar os programas veiculados;</li> <li>▪ Organizar o acervo em prateleiras;</li> <li>▪ Divulgar os programas veiculados para professores, técnicos alunos e demais funcionários;</li> <li>▪ Participar do planejamento dos professores;</li> <li>▪ Elaborar o cronograma de atendimento;</li> <li>▪ Estimular, junto aos professores e alunos, a integração com a videoteca;</li> <li>▪ Informar sistematicamente, ao pedagogo e Gestor, as condições dos equipamentos;</li> <li>▪ Zelar pelos equipamentos;</li> <li>▪ Registrar na ficha adequada o acervo.</li> </ul>

Fonte: Adaptado pela autora com base no PPETI/AM (AMAZONAS, 2011c, p. 31).

Com as novas orientações pedagógicas, a figura do Coordenador de Área (CA) nas escolas de educação tempo integral passou a ter um papel importante.

A figura do Coordenador de Área (CA) é de extrema importância nas questões relacionadas aos Projetos e Oficinas, pois ele, além de supervisionar as atividades, assume a

postura de motivador e intermediador entre os demais professores. A seguir, apresentaremos a função do CA e o seu papel na proposta de educação em tempo integral.

### 1.3.1 Os Coordenadores de Área (CAs)

Na proposta pedagógica para as escolas de educação em tempo integral, está previsto um professor efetivo de 40 horas, que deve ser lotado integralmente na escola de educação em tempo integral, sendo ele intitulado de Coordenador de Área (CA). Este professor não deve ser lotado em sala de aula, a fim de atender às especificidades das escolas que possuem um número igual ou superior a 12 turmas. São designados 3 (três) CAs, distribuídos por área de conhecimento, conforme Quadro 9 abaixo:

**Quadro 9 – Distribuição dos CAs por Área de Conhecimento**

Áreas de Conhecimentos
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Artes;
Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia;
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Matemática, Física, Química e Biologia.

Fonte: Adaptado pela autora com base no PPETI/AM (AMAZONAS, 2011c).

Conforme observamos no quadro 9, para cada área de conhecimento, é disponibilizado 1 (um) Coordenador de Área (CAs), que possui competências específicas, de acordo com a PPETI/AM. Elas podem ser observadas no Quadro 10, que discorre sobre as suas funções e atribuições:

**Quadro 10 – Atribuições dos Coordenadores de Áreas**

(continua)

Atribuições
Coordenar e acompanhar o planejamento pedagógico dos Professores;
Promover a socialização do novo Professor na Escola, repassando a cultura, os modos, os procedimentos, os valores, as regras básicas e as expectativas do seu trabalho
Coordenar e engajar o Professor no desenvolvimento, elaboração ou revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola – PPPE e Regimento Escolar;
Supervisionar diretamente os Professores, em relação à frequência de sala de aula, metodologia das aulas, cumprimento do Plano do Componente Curricular e do Plano de Aula;
Avaliar os resultados da ação do Professor;
Apoiar o Professor em atividades de planejamento e avaliação do seu Plano de Componente Curricular e de Aula;
Estimular o Professor a trocar experiências com os demais colegas;
Apoiar o Professor na superação de dificuldades de conteúdo, método, domínio de classe, relacionamento com pais ou responsáveis, alunos e colegas;

### Quadro 10 – Atribuições dos Coordenadores de Áreas

(conclusão)

Atribuições
Estimular o Professor a se engajar em outras atividades e projetos da escola;
Elaborar o Plano de Ação por Área de Conhecimento.

Fonte: Adaptado pela autora com base no PPETI (AMAZONAS, 2011c).

Conforme observado no quadro 10, os CAs atendem diretamente no suporte, supervisão e orientação ao professor.

As Oficinas e o Reforço Escolar fazem parte da carga horária dos professores, devendo ser distribuídas de acordo com as orientações da PPETI/AM (AMAZONAS, 2011c), que propõe:

6.3 A distribuição da carga horária da Estrutura Curricular contempla as Oficinas e Projetos que serão desenvolvidos em cada Componente Curricular da Base Nacional Comum. Assim sendo, fica a critério de cada gestor (a) e da equipe pedagógica elaborar a distribuição da carga horária, de maneira flexível, atendendo tanto o horário matutino quanto o vespertino.

6.4 O Reforço Escolar é imprescindível, deve ser contemplado na elaboração de Projetos Escolares permeando todos os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e repassado às coordenadorias que deverão também encaminhá-los ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais (AMAZONAS, 2011c, p. 16).

Diante das descrições da proposta de educação em tempo integral aqui apresentada, acreditamos que a natureza fundamental da proposta não é só a ampliação do tempo escolar, mas o acesso, a permanência e o sucesso do alunado nas escolas públicas estaduais, com a perspectiva de melhoria da aprendizagem, com base no pensamento de que quanto mais tempo o estudante permanecer na escola, mais longa será a sua exposição a conteúdos didáticos que aprofundarão a sua formação.

A seguir, apresentaremos a estrutura administrativa da CDE 4, demonstrando a caracterização da escola em estudo.

#### 1.4 O PAPEL DA COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 4 NO ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES ESCOLARES DO CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA

Nesta seção, faremos a descrição do papel da Coordenadoria Distrital de Educação 4, enquanto estrutura organizacional administrativa e pedagógica que tem como objetivo dar

suporte às escolas da zona oeste e centro-oeste de Manaus, trazendo a descrição do CETI Áurea Pinheiro Braga, escola onde foi desenvolvida esta pesquisa.

#### **1.4.1 Coordenadorias Distritais de Educação 4**

A CDE 4 é responsável pela supervisão de 34 (trinta e quatro) escolas, localizadas nas regiões oeste e centro-oeste de Manaus. Dessas, 30 (trinta) são escolas de ensino regular, 2 (duas) de ensino em tempo integral: a Escola de Tempo Integral – ETI Marques de Santa Cruz (atende os níveis de ensino do 6º ao 9º do Ensino Fundamental), e o Centro de Educação em Tempo Integral – CETI Áurea Pinheiro Braga (atende os níveis de ensino do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e Ensino Médio), além de 1 (uma) escola rural, Escola Estadual Samsung Amazonas (que atende a comunidade através do ensino por Mediação Tecnológica).

As etapas de escolarização, oferecidas pelas escolas pertencentes à CDE 4, são: Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, nas modalidades de ensino regular, educação em tempo integral, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Projeto Avançar e por Mediação Tecnológica (EJA Fundamental e Médio).

A CDE 4 possui: 1 (uma) Coordenadora Distrital, 1 (uma) Coordenadora Adjunto Administrativo, 1 (uma) Coordenadora Adjunto Pedagógico do Ensino Fundamental I, 1 (uma) Coordenadora Adjunto Pedagógico do Ensino Fundamental II e 1 (um) Coordenador Adjunto Pedagógico do Ensino Médio.

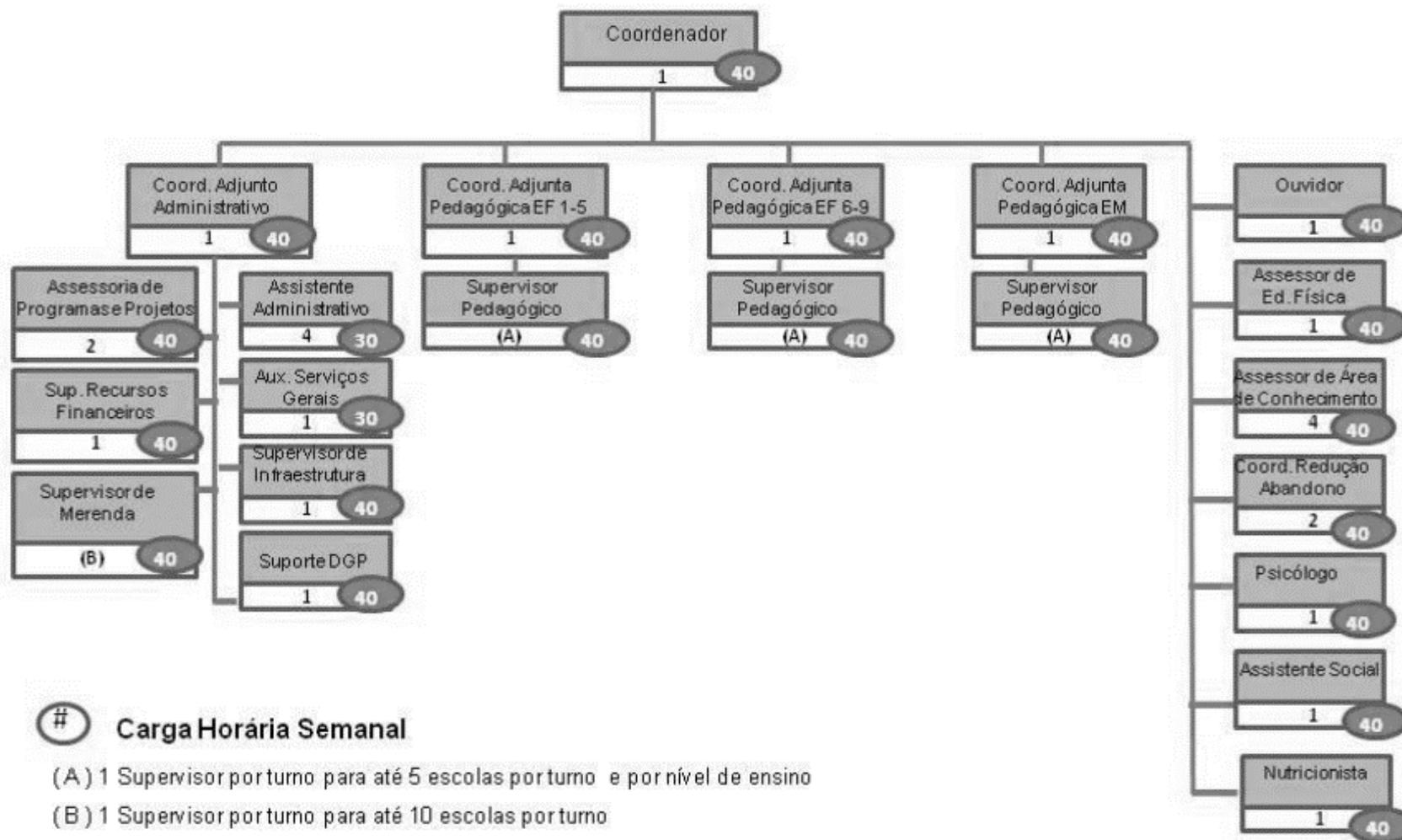
Cada Coordenador Adjunto Pedagógico acompanha uma quantidade variável de Supervisores Pedagógicos, de acordo com o número de escolas. Atualmente são 19 (dezenove) Supervisores Pedagógicos na CDE 4, sendo assim distribuídos: 4 (quatro) do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), 5 (cinco) do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 3 (três) do Ensino Médio.

O critério que define o quantitativo de Supervisores Pedagógicos para cada etapa de ensino é definido conforme o quantitativo de turnos de funcionamento das escolas e o nível de ensino ofertado no turno. Cada Supervisor Pedagógico pode atender, no máximo, 5 (cinco) escolas por turno semanal.

Além dos Supervisores Pedagógicos, a CDE 4 possui, ainda: 4 (quatro) Supervisores da Merenda Escolar, 2 (dois) Supervisores de Programas e Projetos, 1 (um) Supervisor de Infraestrutura, 1 (uma) Supervisora dos Recursos Financeiros, 1 (uma) Suporte de RH (Recursos Humanos), 1 (uma) Assessora de Educação Física, 1 (uma) Coordenadora para Redução e Abandono Escolar, 1 (uma) Ouvidora Distrital, 1 (uma) Nutricionista, 1 (uma)

Psicólogo, 2 (duas) Bibliotecárias e 2 (duas) Assistentes Administrativos, todos com finalidade de assessorar os gestores escolares nas diversas áreas de atuação da escola, representados na Figura 4:

Figura 4 – Estrutura Administrativa e Pedagógica da CDE 4



Sobre as responsabilidades e funções dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no quadro 11 são descritos somente os cargos que estão relacionados diretamente à pesquisa, cujas ações contribuem nas orientações pedagógicas repassadas às escolas:

**Quadro 11 – Função e atribuições – Coordenadorias Distritais**

<b>Função</b>	<b>Atribuições</b>
<b>Coord. Distrital</b>	Articular com a equipe e comunidade escolar o planejamento, a divulgação e avaliação das atividades pedagógicas e administrativas no âmbito de sua competência, em consonância com o Projeto Pedagógico da Secretaria de Educação; Acompanhar a execução da Metodologia de Gestão Escolar, o processo das avaliações externas e diagnósticas; os resultados dos indicadores; supervisionar a implantação de programas e projetos pedagógicos, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Educação e Ministério da Educação; Promover a lotação de pessoal, bem como o acompanhamento da distribuição de carga horária nas Unidades Escolares, sob sua jurisdição.
<b>Coord. Adj. Administrativo</b>	Executar, sob supervisão direta, atividades de natureza administrativa em geral, abrangendo a execução de trabalhos de redação de expedientes, correspondências oficiais, informações em processos e outras atividades correlatas; Assistir ao Coordenador Distrital na definição das linhas de atuação, pedagógicas e administrativas, de acordo com os objetivos e metas estabelecidos, viabilizando a melhoria da qualidade de ensino; Assumir competências do Coordenador Distrital, quando necessário; Atuar de forma integrada na consecução dos objetivos da escola; colaborar na articulação das atividades programadas nas unidades escolares; Participar da elaboração de planejamentos ou propostas anuais de atividades da coordenação em que atua; Organizar, produzir dados, informações educacionais e outras atividades correlatas.
<b>Coord. Adj. Pedagógico<sup>27</sup></b>	Coordenar, planejar, acompanhar, assessorar e avaliar todo o trabalho pedagógico, de forma a articular e integrar as atividades pedagógicas das escolas estaduais; Estimular, acompanhar e participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico junto com os demais segmentos da comunidade escolar; Organizar e produzir dados e informações educacionais e outras atividades correlatas; Acompanhar e monitorar o abandono escolar, o HTP, o absenteísmo docente, o Diário Digital e o cumprimento do calendário escolar; Monitorar os Programas e Projetos nas Unidades Escolares sob sua jurisdição, em consonância com as orientações da Coordenadoria, da SEDUC e do MEC.
<b>Supervisor Pedagógico<sup>28</sup></b>	Os supervisores pedagógicos são responsáveis pelo assessoramento das escolas; acompanhando e inspecionando todas as atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, como o Diário (digital ou físico), Horário de Trabalho Pedagógico dos professores (HTP), Planejamento, Plano de Ação ou Plano de Intervenções Pedagógicas, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno.

Fonte: Adaptado pela autora com base na Lei 3.642 de 26 de julho de 2011 (AMAZONAS, 2011b).

<sup>27</sup> Na SEDUC/AM, o Coordenador Adjunto Pedagógico é um professor lotado na Coordenadoria Distrital, responsável pelas orientações pedagógicas oriundas das gerências pedagógicas Fundamental I, Fundamental II ou Médio da Secretaria/Sede para as escolas e para os Supervisores Pedagógicos.

<sup>28</sup> O Supervisor Pedagógico é um professor lotado na Coordenadoria Distrital que assume a função de acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas, de acordo com as orientações recebidas dos Coordenadores Adj. Pedagógicos.

Como pode ser observado no quadro 11, o Supervisor pedagógico é quem faz o assessoramento das escolas.

A seguir, será apresentado o CETI Áurea Pinheiro Braga, escola onde se desenvolverá esta pesquisa de estudo de caso, e que oferece educação em tempo integral. Entretanto, ele apresenta dificuldades na implementação das propostas de educação em tempo integral.

#### **1.4.2 CETI Áurea Pinheiro Braga – caracterizando o estudo de caso**

O Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Áurea Pinheiro Braga foi inaugurado por meio da Lei nº 3.026, de 07 de junho de 2010. O prédio, inaugurado em 2010, teve as suas instalações cedidas à Coordenadoria Distrital de Educação 3 (CDE 3) para a Escola de Tempo Integral Petrônio Portela, que estava com o seu prédio original em reforma e lá permaneceu até o final do ano letivo de 2014.

A escola recebe a nomenclatura de Centro, por apresentar uma infraestrutura diferenciada, em relação às escolas de tempo regular. Além dos ambientes tradicionais, como biblioteca e laboratório de informática, o prédio apresenta outros ambientes, como: laboratório de ciências, sala de dança, quadra poliesportiva, piscina semiolímpica, refeitório, sala de artes visuais, teatro e auditório climatizado.

Somente a partir de 2015, o CETI Áurea Pinheiro Braga começou, de fato, a funcionar nas instalações com clientela própria (professores, administrativos e estudantes) e com o código do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), além de começar a ser supervisionado pela CDE 4.

O CETI Áurea Pinheiro Braga oferece educação em tempo integral nas etapas de ensino, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste ano de 2017, o CETI recebeu 924 matrículas, divididas nas etapas de ensino, conforme Tabela 7:

**Tabela 7 – Total de matrículas e número de turmas do CETI Áurea Pinheiro Braga/ 2017**

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Alunos matriculados</b>	<b>Turmas</b>
Ensino Médio	438 alunos	12
Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano	486 alunos	12
Total de alunos matriculados	924 alunos	24

Fonte: Dados retirados do SIGEAM (AMAZONAS, 2017).

A forma de ingresso na escola é realizada através de processo seletivo, com inscrição e critérios de seleção já descritos anteriormente na apresentação do PPETI/AM.

A escola segue o Calendário de Planejamento Escolar, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM, atendendo às orientações relacionadas às paradas técnicas para o Planejamento Escolar, realizado em conjunto por todos os professores.

Os professores têm formação superior na disciplina que ministram e, devido às especificidades da educação em tempo integral, as HTPP podem ser individuais ou por área de conhecimento, de acordo com o planejamento proposto pela gestão da escola.

Em seu quadro administrativo, a escola possui uma gestora; uma administradora; uma secretária; três administrativos; uma pedagoga; três Coordenadores de Áreas (CAs); uma bibliotecária de formação; 11 (onze) agentes de serviços gerais (terceirizados); 4 (quatro) agentes de portaria (terceirizados); e 40 (quarenta) professores de sala de aula, 9 (nove) com carga horária de 20h (um período), e 31 (trinta e um) de 40h (integral).

Como observamos na distribuição dos professores acima, a PPETI/AM orienta que os professores, lotados nestas escolas, sejam efetivamente de 40 horas semanais, devido às particularidades das atividades pedagógicas destas escolas.

No entanto, estas orientações não são completamente atendidas, pois a Gerência de Lotação da SEDUC/AM acaba lotando professores de 20 horas e, quando o professor não possui turmas suficientes para completar a sua carga horária, ele é encaminhado para outra escola, a fim de complementar sua carga horária de 20 ou 40 horas.

No CETI, existem 9 (nove) professores nesta situação e, nessa perspectiva, ocasionalmente ocorrem inconvenientes nos encontros pedagógicos do planejamento escolar. Essa realidade dificulta o envolvimento de alguns professores nas atividades escolares, devido ao fato de os mesmos não permanecerem integralmente na escola.

O CETI possui uma pedagoga de formação, responsável por atender às demandas diretas que envolvem estudantes, professores e pais. A pedagoga também é responsável pelo acompanhamento da frequência escolar e organiza, juntamente com os CAs, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante os bimestres, conforme Calendário das Atividades Escolares.

O CETI Área Pinheiro Braga ainda está construindo seu PPP e, dessa forma, as primeiras informações que recebi sobre o PPP foi que ele havia sido enviado para apreciação e análise do CEE/AM. Entretanto, ele foi retornado, pois o texto não apresentava as propostas de acordo com a modalidade ofertada pela escola, ou seja, não contemplava a proposta de educação em tempo integral.

Entretanto, o DEPPE, que gerência as políticas educacionais a serem adotadas nas escolas estaduais em consonância com CEE/AM, tem permitido o funcionamento da escola, com base somente na ampliação do tempo escolar, ou seja, 7 (sete) tempos efetivos de disciplinas do componente curricular, sem a oferta das atividades interdisciplinares e dos projetos, conforme orienta a proposta pedagógica para as escolas de educação em tempo integral.

O Quadro 12 abaixo apresenta o horário de funcionamento do CETI, conforme orienta o PPETI/AM:

**Quadro 12 – Horário CETI Áurea Pinheiro Braga**

<b>PARA OS ALUNOS</b>	<b>Horários</b>
MATUTINO	07h às 11h15min.
Recreio	15 min.
INTERVALO (destinado ao almoço, repouso e atividades recreativas)	11h15min. Às 13h
VESPERTINO	13h às 16h15min.
Recreio	15 min.
<b>PARA OS PROFESSORES</b>	
MATUTINO	07h às 11h15min.
Recreio	15 min.
INTERVALO (destinado ao almoço, repouso)	11h15min. Às 13h
VESPERTINO	13h às 17h15min.
Recreio	15 min.

Fonte: Adaptado pela autora PPETI (AMAZONAS, 2011c).

Como podemos observar no Quadro 12, em relação aos horários dos professores e estudantes, não há dificuldade de cumprimento do que é estabelecido no documento norteador.

Os estudantes possuem intervalo de 1h e 45m (uma hora e quarenta e cinco minutos) para o almoço. Na proposta, não há orientação sobre quem deveria ficar monitorando os estudantes neste período. Nesse sentido, a supervisão dos estudantes é realizada pelos próprios professores (oito no total), que recebem horas extras (regime complementar de carga horária) para monitorar os estudantes. Essa foi a forma que a escola adotou para que eles não ficassem sem supervisão, sendo ela autorizada pela SEDUC, que realiza o pagamento das horas extras desses professores.

A escolha desses professores é feita pela gestora e, caso o professor aceite, ela informa ao Suporte de Departamento de Gestão de Pessoas (SDGP) da CDE 4, que formaliza a informação ao setor de Lotação da SEDUC/AM.

A rotina escolar compreende em um período de 45 horas semanais, com tempos de aula com duração de 1 (uma) hora, em salas climatizadas. As atividades em outros ambientes,

como os laboratórios ou auditório, são previamente agendadas, evitando que duas ou mais turmas estejam juntas no mesmo ambiente.

A carga horária está estabelecida, até o momento, pela ampliação do tempo escolar e está de acordo com a BNCC. A parte da carga horária do professor, que deveria ser destinada as atividades interdisciplinares e Projetos, ainda não é contemplada pela escola.

Dessa forma, os estudantes permanecem com 7 (sete) tempos diários de aula, não havendo muita diferença em relação às demais escolas de ensino regular.

O aumento dos tempos de aula tem deixado o estudante cansado e desestimulado, pois, apesar da grande estrutura da escola, não há espaço para aqueles que realmente desejam descansar. Dessa forma, eles ficam no refeitório, na biblioteca ou, ainda, na quadra de esportes, locais inadequados para o descanso.

Em relação à parte diversificada, proposta pelo PPETI/AM, os professores, por iniciativas próprias, procuram dinamizar as atividades pedagógicas, devido à ampliação do tempo de aulas. Nesse sentido, a aprendizagem fica muito restrita apenas ao que o professor ensina. A troca de experiências só ocorre no ambiente da sala de aula.

Essa situação ficou muito visível na vista *in loco*, realizada durante a pesquisa exploratória para a caracterização do caso de gestão identificada, como *fase de observação*.

A *fase de observação* ocorreu no período do dia 1º ao dia 10 de junho de 2016, sendo que nos dias 8 e 9, procurei direcionar as conversas com a gestora e com um dos CAs sobre as dificuldades de implementação das propostas para a educação em tempo no CETI.

Para a gestora, devido ao fato de os estudantes ficarem mais tempo na escola, o quadro de funcionários para monitorá-los não é suficiente, principalmente para os momentos de intervalo, como a merenda, o almoço e o lanche da tarde. Para minimizar essa falta de mão de obra, a SEDUC/AM paga um complemento de horas para os professores que ficam monitorando os estudantes, conforme descrito anteriormente.

Sobre a escola estar adotando somente ampliação do tempo escolar, a gestora relata que este ponto gera algumas situações de conflito, quando os pais dos estudantes vêm confirmar a matrícula e percebem que, na realidade, a escola não oferece nada de diferente das escolas de ensino regular.

Para os pais, o funcionamento da escola de educação em tempo integral era composto pelo horário da manhã, com aulas regulares, e, durante a tarde, os filhos iriam ter outras atividades ou cursos que pudessem prepará-los para o vestibular ou para o mercado de trabalho.

Segundo a gestora, muitos pais optam por não fazer a matrícula ou pedem a transferência de seus filhos para outra escola após o primeiro bimestre, quando percebem que não há a oferta de atividades diferenciadas.

Quando conversei com um dos CA sobre se conhecia as propostas para a educação em tempo integral, ele me respondeu que sim. Segundo ele, no início do ano letivo, durante a semana pedagógica, a gestora apresentou o documento que orienta o funcionamento das escolas de educação em tempo integral. Além disso, durante esta apresentação, ele foi convidado a assumir uma coordenação de área.

Perguntei, também, o que achava do fato de a escola ainda não desenvolver os projetos e ele me respondeu que entendia que a proposta descreve os projetos como parte do currículo e que a ausência dessas atividades torna a rotina escolar desestimulante, tanto para os professores, como para os estudantes, pois a escola oferece uma infraestrutura diferenciada, não sendo ela aproveitada da forma como deveria.

Essa percepção reforça que a ampliação do tempo escolar, dentro da proposta de educação em tempo integral, não deve ser apenas o aumento da jornada escolar de uma escola regular.

Segundo Gonçalves (2006), a ampliação do tempo escolar deve estar relacionada ao aproveitamento qualitativo do tempo escolar, com atividades que protagonizem o caráter pedagógico, considerando os espaços e os objetivos dessas atividades desenvolvidas.

Para o CA, a rotina escolar se torna ainda mais complicado, devido ao fato de a escola oferecer diferentes níveis de ensino (a escola oferta o ensino fundamental do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> e Ensino Médio).

As diferentes faixas etárias dos estudantes não contribuem para a organização do tempo escolar. A necessidade de desenvolver atividades diversificadas, com o uso de espaços que proporcionem uma rotina agradável de convivência para todos, principalmente nos intervalos de aula (lanche) e no período do almoço, fica comprometida, pois o cuidado com os estudantes mais novos e a atenção com os mais velhos, em um mesmo espaço, dificulta o convívio escolar.

Quanto às atividades interdisciplinares, tanto a gestora, como o CA concordam que mesmo a escola ainda não tendo concluído o Projeto Político Pedagógico, algumas atividades poderiam estar sendo desenvolvidas, mas os projetos não são concretizados.

Ao ser indagado sobre quais são as dificuldades para dinamizar os projetos, o CA respondeu que não sabia como começar a proposta do projeto, isto é, quem deveria participar e qual o modelo a ser seguido.

Além disso, falou que a Supervisora Pedagógica da coordenadoria já tentou repassar algumas orientações, mas, como ele só fica fora de sala de aula em somente um período (vespertino), sempre existem outras situações para serem resolvidas e, nesse sentido, nem sempre conseguia dar a devida atenção às orientações.

Percebi, na fala do CA, que ele realiza muitas atividades ao mesmo tempo e não tem uma organização de como deve proceder, dificultando o processo de desenvolvimento dos projetos para as atividades interdisciplinares.

A escola, até o momento, só está ofertando um aumento de tempos de aula, o que nos leva à reflexão de que não adianta aumentar o tempo escolar, seja em anos ou em tempos de aulas, sem que a proposta tenha um verdadeiro significado para a clientela escolar e, sobretudo, sem que seja de qualidade (COÊLHO, 2003).

Essa compreensão nos leva a pensar na adequação da escola às novas condições da rotina da vida familiar ou, ainda, como rever o papel da escola na formação dos indivíduos, a partir da mudança de pensamento sobre a concepção do que é a educação escolar e o seu papel na sociedade.

Essa organização escolar adotada deve ser pensada de forma a potencializar as atividades que representem algum aprendizado aos estudantes, mesmo de forma indireta (CAVALIERE, 2007a), pois o aprendizado também pode ocorrer através do convívio social.

Vale ressaltar que, apesar das diretrizes da proposta de educação em tempo integral, adotadas no estado do Amazonas, promoverem a flexibilidade das atividades, na prática, observou-se que a escola tem grandes dificuldades em implementar uma das principais características da proposta: as atividades interdisciplinares.

Assim, em minhas visitas ao CETI, durante as conversas realizadas com a equipe gestora da escola, me inquietou saber que não havia registro de que tenha sido ofertada formação específica para os atores que atuam no CETI e que gestão escolar se manteve passiva a esta problemática, que interferia na implementação das propostas pedagógicas na escola.

Outro fato observado é que os Coordenadores Adjuntos Pedagógicos da CDE 4 informaram que, em 2015, não receberam projetos do CETI para serem analisados e encaminhados à SEDUC, o que divergia das orientações da PPETI/AM (AMAZONAS, 2011c). Os Coordenadores Adjuntos Pedagógicos da CDE 4 informaram, também, que quando a escola passou a ser supervisionada pela CDE 4, em 2015, foi apresentado, à comunidade escolar do CETI, o documento que orienta as escolas de educação em tempo integral.

Ressalto, novamente, que o PEETI/AM é um documento básico de orientação, sobre o funcionamento administrativo e pedagógico das escolas estaduais que funcionam na modalidade de educação em tempo integral. O documento possibilita a flexibilização, em relação à construção dos Projetos e atividades interdisciplinares, sendo que eles devem estar contidos no PPP da escola.

A partir do dia 12 de setembro de 2016, assumi a função de Coordenadora Adjunta Administrativa. Minha atual função na CDE 4 me possibilita promover ações para melhorar o atendimento pedagógico às escolas, auxiliando-as nas problemáticas sinalizadas pela gestão escolar.

Diante da realidade observada no CETI Áurea Pinheiro Braga, busco encontrar respostas para a questão norteadora desta pesquisa: *“De que maneira a CDE 4 pode auxiliar o CETI Áurea Pinheiro Braga na implementação da política de educação em tempo integral?”*.

Neste contexto, a pesquisa se torna relevante, pois, através dela, poderemos compreender o que está dificultando a implementação da política de educação em tempo integral na escola e que atinge diretamente as ações desses atores e de toda a comunidade escolar.

A partir das reflexões propostas neste estudo de caso, será possível criar alternativas para intervenções pedagógicas que realmente auxiliem a gestão escolar a implementar as propostas pedagógicas da educação em tempo integral e que, de fato, ocorra um aproveitamento qualitativo do tempo escolar. O estudo possibilitará, também, à CDE 4, que ela reveja as suas ações para melhor orientar e supervisionar as atividades pedagógicas, em relação às escolas de educação em tempo integral que estão sob sua responsabilidade.

Neste sentido, no capítulo 2, serão apresentados os achados da pesquisa de campo, realizado no CETI Áurea Pinheiro Braga. Além disso, serão descritas as impressões dos principais atores envolvidos no processo de implementação das propostas pedagógicas nas escolas de educação em tempo integral do estado do Amazonas. Eles apresentarão as dificuldades, encontradas na escola, para que as propostas sejam realmente implementadas, conforme o documento PEETI/AM orienta.

## **2 CONCEPÇÕES, ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA**

No capítulo 1, apresentamos um breve histórico sobre a educação em tempo integral no Brasil e no estado do Amazonas. Discorremos sobre a Proposta Pedagógica para as escolas de educação em tempo integral, adotada pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), bem como as legislações que amparam esta modalidade de ensino.

Apresentamos, ainda, a estrutura da Coordenadoria Distrital de Educação 4 e as suas atribuições dentro do sistema macro da educação estadual, além do papel da supervisão pedagógica nas escolas da CDE 4.

E, por fim, caracterizamos o Centro de Educação em Tempo Integral – CETI Áurea Pinheiro Braga, onde se desenvolve esta pesquisa. Além disso, trouxemos as primeiras impressões da rotina escolar, como escola de educação em tempo integral.

Descrevemos, também, o papel dos autores envolvidos na pesquisa, para que possamos compreender as dificuldades que cada personagem encontra para exercer as suas funções e atribuições que contemplam a proposta pedagógica da educação em tempo integral no CETI.

O objetivo do Capítulo 2 é analisar o processo de implementação da proposta de educação em tempo integral no CETI Áurea Braga, a partir dos dados obtidos, tendo como base o documento PPETI/AM (AMAZONAS, 2011c). Além disso, haverá diálogo com o referencial teórico de autores, como Vitor Henrique Paro (1988a, 1988b), Vitor Henrique Paro et al (1988), Ana Maria Cavaliere (2002a, 2002b, 2007a, 2007b), Dantas e Thiesen (2016), Demo (2002) Gadotti (2009), Ghedin (2012) Gonçalves (2006), José Carlos Libâneo (2000, 2012), Lúcia Velloso Maurício (2014a, 2014b), Moll (2010) e outros que auxiliam no entendimento deste estudo.

Dessa forma, o segundo capítulo está dividido em 5 (cinco) seções: na *primeira seção*, abordaremos algumas concepções sobre a educação integral e de tempo integral que nortearam a implementação desta política na rede pública do Estado do Amazonas e sustentam este estudo de caso.

Na *segunda seção*, buscamos compreender a utilização da ampliação da jornada escolar e o currículo, na proposta de educação em tempo integral, no estado do Amazonas, a partir de estudiosos que embasam esse estudo.

Na *terceira seção*, serão abordados os aspectos metodológicos desta pesquisa, realizada através de um estudo de caso, com base no método qualitativo, apresentando os conceitos dos autores que embasam o referencial teórico deste estudo.

Na *quarta seção*, serão apresentadas as análises dos dados coletados, através do método qualitativo, que trouxeram informações e contribuíram para os encaminhamentos deste estudo. Por fim, na *quinta seção*, será apresentada uma síntese da pesquisa de campo realizada.

Esta pesquisa terá como base as concepções apresentadas sobre a educação em tempo integral, a partir da ampliação da jornada escolar, como forma de garantir o desenvolvimento de múltiplas experiências intelectuais, cognitivas, culturais e esportivas, que poderão contribuir para a formação de cidadãos produtivos para a sociedade.

## 2.1 CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO AMAZONAS

O desenho da proposta pedagógica da educação em tempo integral no Amazonas propõe uma flexibilização dos conteúdos relacionados aos Projetos e Oficinas pedagógicas, possibilitando à escola certa autonomia para a construção dessas atividades. Entretanto, não há orientação sobre como deverá ocorrer a formação dos atores envolvidos na implantação da política de educação em tempo integral adotada pelo estado.

A partir das diretrizes já sinalizadas no capítulo 1, onde descrevemos o contexto em que as concepções de educação em tempo integral surgiram no desenho da educação pública brasileira, podemos entender que a educação integral propõe uma integração, que se refere à escola enquanto instituição, em relação à preparação do indivíduo para a vida e o trabalho, podendo, assim, possibilitar melhor qualidade de vida.

Dentro desta perspectiva, Libâneo (2012) define a educação integral como uma estratégia política, no sentido de que esta modalidade de ensino propõe mais diminuir a pobreza do que se ofertar uma educação de qualidade.

Quando nos apropriamos das diretrizes do documento que norteia as escolas de educação em tempo integral no estado do Amazonas (AMAZONAS, 2014b), percebemos que a proposta inicial direciona para a ampliação do tempo escolar com outra perspectiva: a de diminuir a reprovação, o abandono escolar e de melhorar os índices educacionais.

Contudo, a educação em tempo integral não deve ser entendida como uma escola de dupla jornada escolar, mas como uma forma de ampliação de atividades que proporcionem a

formação integral dos estudantes, ou seja, “[...] O horário integral não deve significar uma carga maior de aulas. Deve significar atividades adicionais, complementares, por professores complementares” (BUARQUE, 1994, p. 136 *apud* COELHO, 2002, p. 144).

No que se refere ao papel da escola, Cavaliere (2002a) afirma que a escola hoje assume outras funções, além da instrução. Dessa forma, para o aprendizado ocorrer, é necessário que sejam observados, além disso, os hábitos de higiene, alimentação e saúde, para que o educando desenvolva as suas potencialidades, ou seja, esses hábitos também podem ser ensinados na escola.

Os dois autores concordam que não basta somente o estudante estar na instituição, mas que a escola ofereça conhecimentos complementares, que contribuam para a formação sua formação como um cidadão.

Partindo desta concepção, Leclerc e Moll (2012) definem que a educação integral se refere ao reconhecimento das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, ou seja, é necessário que seja inserido no cotidiano escolar dos estudantes atividades culturais, esportivas, laboratoriais e de cidadania. Enfim, é necessário que o intelecto dos estudantes seja estimulado não só com o currículo básico, havendo, além disso, a abordagem do protagonismo juvenil no espaço escolar.

Porém, Cavaliere (2007a) salienta que somente a ampliação do tempo escolar não é determinante para uma educação de qualidade. A educação integral só passará a ter um resultado significativo na rotina escolar se realmente a escola propuser mudanças nos processos pedagógicos.

Portanto, é importante que a escola conheça a comunidade que atende e que tenha a construção de seu Projeto Político Pedagógico com a participação de todos, no intuito de que a sua comunidade se identifique com a proposta da escola.

Dessa forma, é necessário que escola construa e delineie seus objetivos e não somente siga os padrões, pois não existe uma fórmula mágica que direcione a gestão escolar na maneira de inserir a educação integral.

O posicionamento de Cavaliere (2007a) vai ao encontro do que é proposto no PPETI/AM (2011), ou seja, proporcionar “uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar, [...]” (AMAZONAS, 2011c, p. 11). Entretanto, na prática, essa realidade ainda não pode ser observada, pois as atividades interdisciplinares e os projetos não são ofertados como discorre na proposta.

Portanto, Cavaliere (2002a) defende que “[...] a permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares os quais seriam ferramentas para a emancipação” (p. 93).

Porém, Paro (1988a) critica a forma como a política de educação em tempo integral é utilizada como uma política social para a promoção do estado, indo de encontro ao pensamento de Cavaliere (2007a), que critica a política de educação em tempo integral, devido ao fato de que não se consegue atender a todas as classes e se torna um privilégio para poucos.

Segundo Paro et al (1988), os projetos de educação de tempo integral surgem como estratégias de governo para elucidar os problemas sociais:

[...] os projetos de escola pública de tempo integral parecem constituir tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de políticas sociais – a da educação e a da promoção social. No primeiro caso os projetos apresentam-se como alternativas para enfrentar os sérios problemas de fracasso escolar que percorrem a rede pública de ensino de ponta a ponta, mantendo elevados os índices de evasão e repetência. No segundo, eles constituem busca de soluções para o problema de abandono real ou latente de crianças e adolescentes e em alternativas de prevenção da delinquência (PARO et al, 1988, p. 17).

Ou seja, em ambos os casos, o projeto de educação em tempo integral seria uma tentativa de minimizar determinadas situações que o poder público não consegue atingir, e não de efetivamente propor uma educação de qualidade.

Essa crítica também se sustenta diante do fato de que o ingresso a estas escolas ainda é facultativo ao processo seletivo<sup>29</sup>, pois o estado não consegue oferecer vagas para todos os estudantes que procuram as escolas de educação de tempo integral.

Nas reflexões que faremos na próxima subseção, apresentaremos alguns conceitos sobre a ampliação da jornada escolar, com o aporte teórico que embasa a proposta pedagógica, dentro da política de educação em tempo integral do estado do Amazonas.

---

<sup>29</sup> Os critérios de seleção e ingresso nas escolas de educação em tempo integral estão disponibilizados no documento Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral. (AMAZONAS, 2011c).

## 2.2 AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR E A SUA ARTICULAÇÃO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA ADOTADA NO ESTADO DO AMAZONAS

No Brasil, a ampliação da jornada escolar é expressada na permanência do estudante, no âmbito da escola, mediante as atividades ofertadas através dos projetos organizados pela própria escola e financiados pelo governo.

Para Cavaliere (2007a), a abrangência do termo ampliação do tempo escolar apresenta as seguintes reflexões:

[...] A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007a, p. 1.016).

Para tanto, a rotina escolar deve permitir tais vivências e, dessa forma, a organização do tempo escolar deve ser pensada de acordo com a proposta educacional a que ela está inserida. A organização do tempo escolar deve ser pensada de forma a auxiliar o estudante no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

A partir dessas reflexões, observamos que a proposta implementada no estado do Amazonas está pautada na ampliação do tempo, como forma “de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares” (CAVALIERE, 2007a, p. 1017).

Contudo, Dantas e Thiesen (2016) alertam que se a escola adotar somente a ampliação da jornada escolar, sem a oferta de demais conhecimentos que já são ofertados nas escolas de ensino regular, “[...] perder-se-á a chance de fortalecer a formação de crianças e jovens que dependem da escola para se apropriarem de tais conhecimentos” (DANTAS; THIESEN, 2016, p. 107).

Diante do exposto pelos autores citados, apesar de a política de educação em tempo integral, no estado do Amazonas, possuir diretrizes bem definidas na PPETI/AM (2014), o CETI Áurea Pinheiro Braga adota somente a ampliação do tempo escolar, divergindo, em

alguns pontos, na implementação da proposta, principalmente em relação às orientações sobre as atividades interdisciplinares, que não estão sendo oferecidas aos estudantes.

Em relação à organização dos espaços e da comunidade escolar, Gonçalves (2006) defende que não basta a escola oferecer espaços e condições físicas para o seu perfeito funcionamento. Para ele, é necessário que a comunidade interna esteja preparada e que tenha consciência de seu papel. Nesse sentido, é preciso que a comunidade participe das decisões relacionadas à forma da organização do espaço escolar (GONÇALVES, 2006).

Para tanto, é necessário que a organização do tempo e espaço escolar seja consolidada através das políticas educacionais, adotadas pelo estado e inseridas no projeto político pedagógico das escolas. Nesse sentido, todos devem ser responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem. A partir desta conscientização, a proposta de melhoria na educação se torna possível.

Segundo Cavaliere (2007a), a organização do tempo escolar deve ir:

[...] além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. (CAVALIERE, 2007a, p. 9).

Neste sentido, a escola precisa apresentar uma estrutura física apropriada para que os estudantes tenham um espaço adequado para passar o dia inteiro, sem sofrer com a falta de estrutura física de espaços e ambientes para descanso, ou para a realização das diferentes atividades propostas.

Estas reflexões também podem ser observadas na definição de organização escolar definida por Moll (2010), que defende a organização do tempo escolar para além do tempo na escola, de forma que as necessidades sócio cognitivas e motoras sejam relevantes para a vida do estudante (MOLL, 2010 *apud* LECLERC; MOLL, 2012, p.36).

Tanto Cavaliere (2007a) quanto Moll (2010), citados acima, reforçam a importância dos projetos e atividades interdisciplinares na organização do tempo escolar. Portanto, o desenvolvimento dos projetos pedagógicos na proposta de educação em tempo integral são importantes, pois podem propiciar o fortalecimento da autonomia e o desenvolvimento do espírito de investigação aos discentes.

Sobre esta discussão conjunta, Dantas e Thiesen (2016) argumentam que é importante que a escola pública integral tenha um projeto político pedagógico construído com o envolvimento de todos e que os conselhos participem, além disso, dos momentos de deliberação na escola.

Com base ainda nos argumentos de Dantas e Thiesen (2016), os professores precisam ter jornada de 40 horas na própria escola e devem ter a compreensão de seu papel no processo da educação integral. Além disso, é necessário que a comunidade esteja presente na escola, participando democraticamente das decisões escolares.

Assim, no que se refere ao currículo e à política de educação em tempo integral no Amazonas, há a orientação:

O currículo, intencionalmente construído, tem compromisso com a formação de cidadãos críticos, solidários, promotores do bem-estar pessoal e coletivo, por isso, propõe-se um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda, um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos (AMAZONAS, 2011c, p. 22).

A caracterização do currículo, contida no PPETI/AM, é semelhante ao que é proposto por Thiesen (2006). O autor sinaliza que a proposta central do currículo integrado está “na diversidade, pois é na diversidade e na dinâmica das ações desenvolvidas pela escola em torno de eixos integradores que ela produzirá sua unidade enquanto proposta pedagógica” (THIESEN, 2006, p. 6).

O autor complementa, ao destacar, ainda, que é importante que a escola elabore a sua matriz curricular, de modo a integrar as diferentes ações, estejam elas no campo da ciência, da arte, da cultura, da expressão, da linguagem, etc. Dessa forma, há a possibilidade de que todos os componentes curriculares possam, assim, se articular transversalmente aos eixos mais estruturantes do currículo.

A lógica que estamos apontando parte da ideia de um currículo em processo de construção, permitindo a flexibilidade das atividades, sem a perda do sentido da unidade. Dessa forma, será produzida uma nova dinâmica para a organização dos tempos da criança, o que favorece o equilíbrio entre as ações de caráter mais científicas e lúdicas, exigindo maior articulação da equipe pedagógica no processo de redefinição e reorganização das ações. (THIESEN, 2006, p. 7).

Concordando com Thiesen (2006), Moreira e Candau (2007) destacam a importância da inclusão desses conhecimentos relevantes e significativos para os estudantes. Segundo os

autores, é essa ação que permitirá que eles (os estudantes) possam se tornar sujeitos ativos na mudança de seu contexto (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Para Ghedin (2012), o currículo permite que a prática pedagógica esteja sempre em construção, se adequando as condições do contexto em que a escola está inserida.

Entretanto, Silva (1999) alerta que o currículo:

[...] é um desses elemento mais sujeitos não somente às definições consensuais e às regulamentações estaduais, mas também ao peso de suas determinações.

Exatamente como nenhum currículo é centralmente responsável pelo processo social, nenhum currículo vai garantir a transformação social (SILVA, 1999, p. 5).

Ou seja, o autor alerta que o currículo não pode ser entendido como uma ferramenta que, sozinha, irá transformar a sociedade, através de diferentes práticas pedagógicas. Segundo Ghedin (2012, p.15), “a legitimação e decisão sobre os conteúdos do currículo há de se dar pelo coletivo e não pela imposição de poder hegemônicos”, ou seja, a escola precisa reorganizar as suas ações de acordo com a realidade que apresenta.

As experiências e práticas que os estudantes vivenciam, em seu dia a dia, também são possibilidades de aprendizagem. Com base nos estudos de Silva (1999), esses conhecimentos fazem parte do currículo oculto, e devem ser motivados pelos docentes (SILVA, 1999).

Neste caso, Demo (2010) defende que a organização do tempo é fundamental para que o estudante possa construir conhecimentos significativos, participando de atividades coletivas para incentivar a pesquisa e a investigação e que contribuam para o seu aprendizado.

Em relação ao currículo, proposto para as escolas de educação em tempo integral do Amazonas, a proposta prevê uma parte diversificada, a ser contemplada através das atividades interdisciplinares, sob forma de projetos e oficinais, e estão em consonância ao art. 26 da Lei nº 9394/96, que discorre que:

Os currículos do ensino fundamental e ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, e da clientela (BRASIL, 1996a, p.16).

A proposta defende a adoção de um currículo que possibilitará a “formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar coletivamente de uma sociedade democrática” (AMAZONAS, 2011c, p. 15).

Podemos perceber que no campo pedagógico, o desafio da política de educação em tempo integral da rede estadual do estado do Amazonas está na implementação do desenho das atividades interdisciplinares, por meio dos projetos, uma vez que as orientações existem, mas ainda não estão sendo cumpridas conforme a proposta curricular.

Seguindo este caminho, o estudo nos possibilitou observar as dificuldades, por parte dos atores responsáveis, em relação à implementação das propostas, através dos dados coletados para a análise.

Na próxima seção, serão descritos os caminhos adotados na realização deste estudo de caso, através da pesquisa qualitativa, com o objetivo de entender as dificuldades que os atores envolvidos neste processo estão encontrando para implementar as propostas pedagógicas desta política no CETI Áurea Pinheiro Braga. Além disso, esses dados serão analisados para auxiliar na construção do Plano de Ação Educacional (PAE).

## 2.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA

O procedimento metodológico para a realização da pesquisa é o estudo de caso, estando ele pautada na concepção qualitativa para a coleta dos dados deste estudo.

Para tanto, apresentaremos os conceitos do que é um estudo de caso e as suas características. Além disso, será descrita o que é uma pesquisa de campo e como ela foi realizada, além dos autores envolvidos e os instrumentos utilizados na pesquisa para o entendimento deste trabalho.

Os critérios utilizados, nas abordagens metodológicas dos estudos e da pesquisa, estão embasados nos estudos de Yin (2005), Demo (2000), André (2013), Duarte (2002), entre outros, que definem os caminhos a serem desenvolvidos para a análise da questão.

### 2.3.1 Abordagens metodológicas

A abordagem metodológica da pesquisa está embasada na concepção qualitativa, que, segundo Demo (2000), está pautada na busca pela compreensão dos fenômenos, a partir do ponto de vista dos participantes, através de uma observação criteriosa sobre o tema da pesquisa, o objeto de estudos e o método a ser utilizado na pesquisa.

O método qualitativo permitirá a análise e interpretação dos dados coletados, acerca do fenômeno estudado. De acordo com essa análise, é necessária a formação dos personagens envolvidos na pesquisa, de modo que possam promover o suporte necessário para que a escola

potencialize os seus projetos e oficinas, de forma a contemplar as propostas pedagógicas contidas no PPETI/AM.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso, metodologia que possibilita, ao investigador, um contato direto e prolongado com os envolvidos na questão do estudo. Esse contato permite, além disso, descrever ações e comportamentos, observando as suas reações, dentro do próprio contexto do fenômeno estudado.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é uma estratégia para investigar acontecimentos contemporâneos, não havendo como manipular os comportamentos dos envolvidos.

A estratégia também possibilita lidar com diferentes mecanismos que coletam evidências dos fatos, através de documentos, artefatos, entrevistas e observação, sendo esses elementos diferenciais do estudo de caso.

Nesta perspectiva, Neves (1996) argumenta:

[...] compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados que tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social: trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e prática, entre contexto e ação (NEVES, 1996, p. 1).

Do ponto de vista de Neves (1996), o estudo de caso possibilitará um envolvimento maior com os atores envolvidos na pesquisa, pois tanto o pesquisador como o pesquisado podem manter um contato mais direto e informal na abordagem dos assuntos relacionados à pesquisa.

Contudo, Duarte (2002) alerta que é necessário que o pesquisador desenvolva um olhar diferenciado. Dessa forma, ao se deparar com a realidade encontrada, o pesquisador precisa ter, como base, conhecimentos que o proporcionem uma observação mais criteriosa e imparcial dos fatos.

Neste sentido, é necessário que se utilize a análise interpretativa e subjetiva do que envolve o fenômeno social a ser investigado.

O método da pesquisa qualitativa adotada permitirá entender o processo no âmbito educacional, que, segundo André (2013), possibilita investigar “*um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade*” (grifo da autora). Além disso, complementa:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Seguindo a percepção de André (2013), todo o percurso metodológico, adotado pela pesquisa, tem por objetivo compreender o problema, identificando as ações pedagógicas desenvolvidas na própria escola onde os atores envolvidos na pesquisa trabalham. Dessa forma, é possível que sejam realizadas as análises do cotidiano escolar, com subsídios teóricos que sustentam a pesquisa.

Entretanto, para a compreensão do estudo, Neves (1996) ressalta que é necessário que o pesquisador delimite o espaço, tempo e sujeitos que serão pesquisados no estudo. Esse recorte possibilitará a definição do campo e a dimensão de desenvolvimento da pesquisa, além de quais dados serão coletados.

Portanto, o cenário onde o fenômeno será estudado é o CETI Áurea Pinheiro Braga, escola que oferta educação em tempo integral e apresenta dificuldades na implementação da proposta adotada no estado.

O campo de pesquisa envolve, ainda, a gestão da escola (gestora e Pedagoga) os Coordenadores de Áreas do CETI, além da Supervisão Pedagógica da CDE 4, que é responsável pela orientação e supervisão das atividades da escola, conforme caracterizado no capítulo 1.

A pesquisa ocorreu, primeiramente, em dois momentos: *no primeiro momento*, foram observados os fatos, durante as visitas técnicas pedagógicas ao CETI, onde foram coletados registros da coordenação pedagógica da CDE 4, que faz a supervisão na escola.

Além disso, houve conversas informais com a gestão da escola e com os CAs, de forma a caracterizar e descrever os autores envolvidos no estudo, para a construção da realidade encontrada na escola a ser estudada.

Durante a observação, foi possível, também, registrar os procedimentos e a rotina da organização do cotidiano escolar, o comportamento e a postura dos atores envolvidos no estudo, estando eles inseridos no próprio ambiente onde ocorre o estudo de caso, sendo possível verificar situações que, na entrevista, não poderiam ser observadas.

No segundo momento, foram feitos os primeiros levantamentos concretos, referentes ao CETI: análise da PPETI/AM e Matriz Curricular das Escolas de Tempo Integral de 2015, PPP da escola, relatórios de acompanhamento pedagógicos e dos técnicos da CDE 4<sup>30</sup>.

Partindo para a pesquisa de campo, ocorreu o terceiro momento, com as entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados, no CETI, a gestora, os 3 (três) Coordenadores de Áreas e a pedagoga. Por último foi entrevistada a Supervisora Pedagógica da CDE 4, que acompanha a escola.

Para Lakatos e Marconi (1991), as entrevistas semiestruturadas ocorrem a partir de questionamentos básicos, com base em teorias e hipóteses, de modo a favorecer tanto a descrição dos fatos como a sua explicação e compreensão, permitindo a formulação de novas hipóteses.

Portanto, para essa etapa de definições dos instrumentos, não foi utilizado somente um instrumento de pesquisa. Nesse sentido, foi utilizado, como ponto de reflexão, os estudos de Yin (2001):

O uso de várias fontes de evidências [...] permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes [...] (YIN, 2001, p. 121).

O autor defende que é necessária a utilização de outras fontes na coleta de dados para se obter o maior número de informações que sustentarão a pesquisa de estudos de caso.

Segundo Duarte (2002), as entrevistas são:

Fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2002, p.215).

As entrevistas foram realizadas com o objetivo compreender as percepções dos atores sobre a implementação da proposta na escola, correlacionando-os com os entraves que ocorrem neste processo, bem como identificar qual desenho de funcionamento está sendo hoje praticado na escola. Para as entrevistas, foi organizado um roteiro de perguntas, que está disponível no apêndice do trabalho.

---

<sup>30</sup> As CDEs possuem outros campos de atuação além do pedagógico, conforme o organograma apresentado nesta pesquisa na p. 56. Os relatórios dos demais técnicos aqui citados foram os da Nutricionista da CDE 4, das Supervisoras da Merenda e Suporte de Departamento Pessoal (DGP).

As entrevistas foram agendadas previamente com a gestão da escola e foi solicitado que houvesse a disponibilidade de um espaço físico para a gravação das entrevistas, de modo que não ocorressem interrupções<sup>31</sup>.

Elas foram gravadas com autorização dos entrevistados, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento e concordaram em fornecer as informações para fins de pesquisa.

Além disso, depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas, para serem analisados juntamente com os demais dados coletados ao longo da pesquisa. Para a identificação dos entrevistados nas análises dos dados, adotaremos o padrão apresentado no Quadro 13:

**Quadro 13 – Identificação dos entrevistados**

<b>Entrevistados</b>	<b>Identificação</b>
Gestora da Escola	GEST
Coordenador de Área de Humanas	CA1
Coordenador de Área de Linguagens	CA2
Coordenador de Área de Exatas	CA3
Pedagoga da escola	PED
Supervisora Pedagógica da Coordenadoria	SPCDE4

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGEAM (AMAZONAS, 2017).

É válido ressaltar que os autores envolvidos possuem qualificação para exercerem as funções que hoje desempenham na escola e, nesse sentido, atendem às orientações contidas no PPETI/AM, conforme observamos no Quadro 14:

**Quadro 14 – Habilitação dos autores entrevistados**

<b>Entrevistados</b>	<b>Formação</b>
GEST	Licenciatura Plena em Letras/Pós graduada em Gestão Escolar
CA1	Licenciatura Plena em História
CA2	Licenciatura Plena em Letras
CA3	Licenciatura Plena em Matemática
PED	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGEAM (AMAZONAS, 2017).

Para a análise dos dados da pesquisa, além do referencial teórico, foram utilizados: as anotações feitas no período de observação, os relatórios de visitas técnicas da CDE 4, as transcrições das entrevistas realizadas e dados do SIGEAM.

<sup>31</sup> Apesar dessas solicitações, durante as entrevistas do CA2 e da PED houve pequenas interrupções por parte de terceiros, mas elas não atrapalharam o percurso da entrevista.

Neste contexto, a partir dos relatos dos entrevistados e das reflexões dos autores apresentados no referencial teórico, serão apresentados, na próxima seção, os 4 (quatro) eixos de análises de maior relevância coletados. São eles: a concepção de educação em tempo integral e os fundamentos legais que amparam esta política educacional no estado do Amazonas; como a escola está administrando a ampliação do tempo escolar; o Projeto Político Pedagógico e o currículo escolar proposto na escola; os pontos fortes e as dificuldades na implementação das propostas pedagógicas para as escolas de educação em tempo integral.

## 2.4 ANÁLISES E REFLEXÕES DOS DADOS COLETADOS

Nesta seção, propomos uma análise crítica, com base na compreensão dos atores entrevistados na escola onde se desenvolve este estudo, com o intuito de elencar quais os entraves encontrados que dificultam o processo de implementação da proposta, conforme orientam os documentos normativos desta política educacional, adotada no estado do Amazonas.

As análises dos resultados desta pesquisa foram realizadas com base nos estudos de Condé (2012), Ghedin (2012), Rua (2012), Mainardes (2006), Dias (2012), Gonçalves (2006) e Frey (2000). Além disso, foram utilizados os documentos legais que orientam a proposta de educação em tempo integral no Amazonas e outros que subsidiaram as reflexões em torno dos relatos dos entrevistados.

A análise dos dados foi dividida em 4 (quatro) subseções: Na subseção 1, apresentamos a compreensão dos entrevistados sobre o que é educação em tempo integral e os fundamentos legais que amparam esta política como modalidade de ensino adotada no estado.

Na *subseção 2*, são apresentadas as percepções dos entrevistados sobre como a escola está trabalhando a ampliação do tempo escolar, o papel que desenvolvem atualmente na escola e os reflexos desta rotina no processo educativo dos estudantes.

Na *subseção 3*, será abordado o Projeto Político Pedagógico da escola, o currículo escolar e o entendimento dos entrevistados sobre como a escola está ofertando a proposta de educação em tempo integral.

Na *subseção 4*, apresentamos as percepções dos sujeitos amostrais sobre as dificuldades e os pontos positivos da proposta de educação em tempo integral. Ao final do Capítulo 2, apresentamos uma síntese dos achados da pesquisa que nortearam a construção do Plano de Ação Educacional (PAE).

#### **2.4.1 Da concepção de educação em tempo integral à Implementação da proposta no CETI Áurea Pinheiro Braga**

Nesta subseção, procuramos entender como os sujeitos amostrais compreendem o que seria a educação em tempo integral e a fundamentação legal que ampara o funcionamento de uma escola que atende tal modalidade de ensino, procurando descrever que tipo de suporte tiveram para implementar as propostas pertinentes à educação em tempo integral.

As análises dialogam com as concepções dos autores apresentados no referencial teórico desta pesquisa.

Segundo Rua (2012), as políticas públicas (*policies*) resultam das atividades políticas (*politics*) e a fase da implementação consiste em:

Um conjunto de decisões a respeito da operação das rotinas executivas das diversas organizações envolvidas em um política de tal maneira que as decisões inicialmente tomadas deixem de ser apenas intenções e passam a ser intervenção na realidade (RUA, 2012, p. 38).

A partir do entendimento dos estudos de Mainardes (2006), de que os sujeitos entrevistados são responsáveis pela implementação de uma política e estão sujeitos a diferentes interpretações, é compreensível serem apresentadas diferentes visões de uma mesma realidade.

Ainda, segundo Mainardes (2006), as diferentes interpretações de uma política estão sujeitas a influências que os autores dos textos políticos não podem controlar, pois “uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos”, não há como direcionar os pensamentos para uma única visão (BALL; BOWE, 1992, p. 22 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

Para Frey (2000), é importante que os sujeitos envolvidos no processo de implementação participem também do processo de resolução de um problema, o que percebemos, pelos relatos dos entrevistados, isso não ocorreu em relação à implementação das propostas da educação em tempo integral adotada no estado nas escolas que passaram a atender esta modalidade de ensino.

Portanto, é importante conhecermos os perfis e experiências dos profissionais que participaram das entrevistas, para que se possa entender as suas percepções, diante da realidade do ambiente em que se desenvolve este estudo, de modo a contribuir para o levantamento dos dados desta pesquisa.

Os sujeitos amostrais são: a gestora, a pedagoga e os 3 (três) Coordenadores de Áreas do CETI Áurea Pinheiro Braga e a Supervisora Pedagógica da CDE 4, que realiza a supervisão escolar do CETI.

A gestora atua na gestão da escola desde o início das atividades do CETI, em 2015. Ela é formada em Gestão Escolar e é professora concursada, 40h na rede estadual, com cedência de mais 20h da Secretaria de Educação do Município de Manaus.

A pedagoga (PED) iniciou as suas atividades no CETI em 2016. Por ter trabalhado em uma Coordenadoria Distrital de Educação como Supervisora Pedagógica, já tinha conhecimento prévio do funcionamento e da proposta de uma escola de educação em tempo integral.

No que se refere aos CAs: o CA1 iniciou as suas atividades no CETI em 2016 como professor de História, com carga horária de 40h/semanais e, a partir de 2016, assumiu a função de Coordenador de Área de Humanas. O CA2 está no CETI desde 2015, como professora de Língua Portuguesa. Em 2016, atuou como apoio pedagógico no ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e, em 2017, assumiu a função de Coordenadora de Área de Linguagens. A CA3 está no CETI desde 2015 como professora de Matemática e, em 2017, assumiu a Coordenação de Área de Exatas.

Após apresentação dos perfis dos entrevistados, passaremos às análises proposta para esta subseção.

A primeira pergunta realizada para os entrevistados foi sobre como eles definem o que seria uma escola de educação em tempo integral. Segundo Gadotti (2009), a escola em tempo integral não deve ser definida como uma mera ampliação da jornada diária do aluno, mas sim como uma forma de repensar a sua proposta pedagógica.

Com base neste conceito, o primeiro problema identificado na pesquisa foi sobre a compreensão que os atores entrevistados têm em relação à educação em tempo integral.

Foi possível perceber que eles apresentam diferentes concepções, sendo que elas se confundem entre o que é educação em tempo integral com a educação integral. Isso pode ser observado na fala da gestora.

[...] A escola integral, onde o aluno ele fica das 7 às 16 horas, que no caso é o caso do CETI, né! onde os alunos eles tem um horário estendido, é (pausa) das disciplinas também uma quantidade de... de... de turmas, no caso de aulas aumentadas com relação à escola regular (GEST, entrevista concedida em 27 de julho de 2017).

Para os demais entrevistados, a ideia do que seja educação em tempo integral se baseia em:

[...] Educação em tempo integral é aquela que prepara para é que trabalha diversos aspectos da vida do estudante, [...] a escola de tempo integral, ela visa trabalhar com os alunos, né, por meio de projetos. Então, quando a gente fala de educação em tempo integral é isso trabalhar aquele conteúdo né, Português, Matemática, História, por meio de projetos complementar esses estudos, então essa é a concepção que eu tenho escola de tempo integral, é onde os alunos vão estar ali inseridos em um novo contexto, com novas ferramentas, como uma nova proposta pedagógica, né! (CA1, entrevista concedida em 4 de agosto de 2017).

[...] teoricamente, a escola de tempo integral, eu vejo que poderia trabalhar de uma maneira [...] mais concreta na questão da interdisciplinaridade, isso para mim é muito forte [...] em um turno, nós teríamos a base nacional comum e no outro turno, seriam projetos né! (PED, entrevista concedida em 15 de agosto de 2015).

Essas percepções são bem diferentes do que a Supervisora Pedagógica da CDE expõe:

[...] vi que é algo, que algo diferenciado né! [...] de acordo com as demais escolas que a gente acompanha tem as disciplinas né, ditas normais né! Que faz parte da grade curricular, mas na escola integral tem algumas a mais né! (SPCDE4, entrevista concedida em 04 de agosto de 2017).

Diante dessas falas, percebemos que tanto o CA1 quanto a PED têm uma concepção que se assemelha à visão de Freitas (1996), no que se refere à definição do que é uma escola em tempo integral.

Porém, a gestora e a supervisora têm um entendimento diferente, sendo que elas percebem a educação em tempo integral como o aumento da quantidade de aulas.

As percepções da SPCDE4 e da gestora sobre o que seria educação em tempo integral nos permite avaliar que essa é uma visão distorcida sobre o desenho da concepção da proposta de educação em tempo integral, uma vez que desconsideram a questão da reformulação curricular e demais implicações da implementação da proposta na escola.

Essas diferentes percepções nos leva à inferir que não houve uma apresentação clara, aos sujeitos entrevistados, sobre o que seria uma escola de educação em tempo integral, de acordo com a concepção que orienta o desenho desta política pública educacional, adotada no estado.

No estado do Amazonas, a educação em tempo integral possui, além das bases legais nacionais apresentadas neste estudo, duas legislações que abordam esta modalidade de ensino na educação pública do estado: o PEE/AM (2014) e o PEETI/AM (2011), que é o documento

norteador adotado pela SEDUC/AM que orienta o funcionamento das escolas de educação em tempo integral descrito no capítulo 1.

Ao serem perguntados sobre quais documentos norteiam a educação em tempo integral no Amazonas, os entrevistados tiveram diferentes respostas, conforme consta no quadro 15:

**Quadro 15 – Conhecimento dos documentos que orientam as escolas de educação em tempo integral**

Entrevistados	Você tem conhecimento dos documentos que orientam a educação em tempo integral adotada no estado do Amazonas?
GEST	“Sim, nós tivemos conhecimento da proposta ano passado, da proposta de tempo integral, nós até fizemos um grupo de trabalho com relação a isso para debater né, como é que a gente poderia fazer esse trabalho com a escola de tempo integral, porque realmente a gente encontra esse entrave, né! Nós seguimos uma coisa, mas a proposta diz outra, [...]”
PED	“Sim, já tive conhecimento, porque anterior, anteriormente, eu trabalhava em uma coordenadoria, então a gente tinha acesso a essas informações [...]”
SPCDE4	“Bem, eu tive acesso à grade curricular, né! A ... matriz curricular este documento”
CA1	“Não. Eu já tinha, como eu já te falei, já tinha trabalhado numa escola, num ETI, então lá a gente já tinha acesso mesmo. Então eu mesmo por curiosidade busquei, dei uma breve lida no documento né! E já tinha realmente esse acesso.”
CA2	“Olha, o que eu tenho de documento eu, foi pesquisando na escola nós não recebemos né, nenhum documento eu acredito que todo mundo que trabalha aqui no CETI, desde que entrou, não recebeu nenhum documento formalmente né, que tenha vindo assim, mostrando a estrutura ou explicando.”
CA3	“Sim. Tem um documento que diz que nós teremos que fazer projetos, que diz que teríamos que ter sala de descanso, pros nossos alunos, que as crianças poderão desenvolver outras atividades lúdicas, outras atividades como música, como teatro, como dança [...]”

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas entrevistas.

Percebemos nas respostas dos entrevistados uma divergência no que se refere ao conhecimento e acesso aos documentos que orientam o funcionamento das escolas de educação em tempo integral no estado.

Analisando a fala da gestora, percebemos que ela teve acesso aos documentos sobre a proposta de educação em tempo integral, através de um estudo em grupo, para traçar estratégias de como a escola poderia implementar as propostas da educação em tempo integral. Segundo ela, a proposta propõe uma coisa e a escola executa outra, ou seja, a gestora tem consciência que a escola não segue as orientações da proposta da educação em tempo integral.

Quando analisamos a fala da PED, ela relata que já tinha um conhecimento prévio da proposta, devido ao fato de ter trabalhado anteriormente em uma coordenadoria distrital.

Além disso, ao ser questionada sobre se houve um momento em que todos puderam discutir o documento, ela nos informou que também participou do grupo de debate sobre a proposta de educação em tempo integral em 2016.

A CA3 informa que ela sabe que há um documento que orienta o funcionamento da escola. Quando perguntei se houve uma reunião para que este documento fosse apresentado para todos, ela me relatou que no início (2015) “Não houve, porque quando nós assumimos a escola, a escola começou sem gestor, [...]” (CA3, entrevista concedida em 14 de agosto de 2017). Entretanto, no ano passado (2016), ela também participou do grupo de estudo sobre a proposta e, aí sim, ela teve acesso ao documento básico da proposta.

Os três entrevistados acima sinalizaram que tiveram acesso e que, de certa forma, a proposta foi apresentada, *mas será que, realmente, houve apropriação do que o texto propõe para a escola de educação em tempo integral?*

Pelo relato da gestora, percebemos que mesmo ela tendo participado de um estudo em grupo sobre a proposta da educação em tempo integral, a sua resposta, em relação ao que seria uma escola de educação em tempo integral, diverge do texto da proposta.

Os demais CAs entrevistados (CA1 e CA2) deixaram claro que foi através de atitudes próprias que conseguiram informações sobre a proposta de educação em tempo integral e, nesse sentido, podemos supor que eles não participaram do grupo de debate da proposta.

Além disso, essa falta de orientação, por parte da gestão da escola e da supervisão da CDE 4, é reforçada pela fala da supervisora (SPCDE4), pois ela relata que também não teve acesso ao documento da proposta na íntegra.

O relato da SPCDE4 é extremamente esclarecedor e preocupante, pois o papel dos supervisores pedagógicos está relacionado às orientações que devem ser repassadas às escolas, dando suporte e auxiliando nas dificuldades que a gestão ou os professores sinalizam ter. Se a SPCDE4 informa que não teve acesso ao documento, *como ela poderá auxiliar na implementação de uma política que ela desconhece?* Ou seja, o acompanhamento, por parte da CDE 4, não está ocorrendo de forma adequada.

Um dado importante, sinalizado pela gestora, é que ela cita que somente em 2016 a comunidade escolar teve acesso às orientações sobre a proposta de educação em tempo integral.

Esse desconhecimento da proposta, por parte da gestão, interfere diretamente na organização do tempo escolar, pois estas orientações estão contempladas no documento pedagógico, que orienta sobre o funcionamento das escolas de educação em tempo integral no Amazonas e no PNE I (2001), através da Meta 21:

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos 07 (sete) horas diárias, com previsão de professores, equipe multidisciplinar e funcionários em número suficiente durante a vigência deste Plano (BRASIL, 2001, p. 62).

Quanto ao processo de implementação da proposta no CETI, a gestora e a SPCDE4 responderam:

Eu vou lhe dizer que sinceramente caí de paraquedas aqui, eu não sabia o que era, não sabia como era né! Só me falaram tu vais para uma escola de tempo integral, e aí quando eu recebi a escola, eu fui aprender tudo, mas eu só vim ter acesso a esta proposta, porque até então eu não conhecia realmente a proposta, não vou mentir, quando houve esse estudo. (GEST, entrevista concedida em 27 de julho de 2011).

[...] Não sei lhe informar (SPCDE4, entrevista concedida em 4 de agosto de 2017).

Dessa forma, as preocupações da gestora, diante do fato, e a fala da SPCDE4 sobre não ter tido acesso à proposta ou conhecimento de como a escola iniciou as suas atividades é um dado importante e reforça o que já analisamos anteriormente. Esse fato demonstra que o acompanhamento da CDE 4, em relação à escola, não tem se mostrado eficiente para a proposta da educação em tempo integral.

Em relação, ainda, sobre o processo de implementação, retornemos ao relato da CA3, quando perguntamos se havia tido uma apresentação da proposta:

[...] Não houve, porque quando nós assumimos a escola, a escola começou sem gestor, nós viemos ter gestor já “tava” com 3 meses que iniciou, e aí foi aquela correria, porque só tinha as pedagogas, pouquíssimos professores, inclusive quando eu vim para cá, foi para coordenar a escola, só que eu pedi pra sair da coordenação, porque não existia professor, [...]. Então, eu creio que nós não tivemos esse momento. Outro momento nós paramos no início do ano passado, vimos né, a proposta inicial qual era para a escola de tempo integral, né! Para que realmente ela foi fundada, mas que está muito distante de nossas realidade (CA3, entrevista concedida em 14 de agosto de 2017).

Essa percepção é reforçada pela fala da CA3, quando ela diz que “a escola começou sem gestor, nós viemos ter gestor já *tava* com três meses que iniciou [...]” (CA3, entrevista concedida em 14 de agosto de 2017).

Esse relato compactua com os estudos de Condé (2012), quando ele alega que a fase da implementação de uma política pública depende de diferentes variáveis, que vão desde o desenho traçado, à escolha da gestão.

As dificuldade em entender e ter acesso às informações é um fator negativo e preocupante no processo de implementação de uma política pública

Para efeito de esclarecimento e delineamento teórico sobre política pública, tomemos como conceito a definição de Dias (2012):

A definição de política pública pode ser sintetizada da seguinte maneira: são ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que todos possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana (p. 12).

No processo de elaboração e planejamento da proposta de educação em tempo integral, adotado no estado do Amazonas, o que pudemos observar é que a SEDUC/AM inseriu um modelo de implementação tipo *top-down* (de cima para baixo).

Segundo Mainardes (2006), as políticas não são simplesmente implementadas (contexto da prática), elas sofrem influências e diferentes interpretações. O que os atores, envolvidos no processo, pensam, interpretam e acreditam exerce um papel importante na implementação de uma política.

A SEDUC/AM, apesar de ter realizado alguns diálogos no processo de planejamento e construção do documento que orienta as escolas de educação em tempo integral (PPETI/AM), deixou as coordenadorias distritais, a gestão, os pedagogos e os Coordenadores de Áreas, atores importantes para a execução da política, fora das demais discussões. Aparentemente podemos inferir que a SEDUC/AM possivelmente contou que a experiência e o conhecimento desses atores pudessem ser suficientes para que a escola implementasse as ações propostas.

Entretanto, apesar do PPETI/AM, a SEDUC/AM parece não ter uma definição quanto à proposta do currículo da escola de educação em tempo integral e parece que centraliza algumas ações, de modo que a escola não potencialize essa reflexão sobre o currículo com a comunidade escolar.

Esse entendimento pode ser observado na fala da gestora, quando foi perguntado que tipo de orientação ela tem recebido da SEDUC/AM ou por parte da CDE 4:

[...] este ano a única coisa que aconteceu é que eu fui chamada na reunião para participar do grupo de trabalho, né! Porque no ano passado foi a reunião com os professores e depois este ano, eu tive que ir para SEDUC para

participar do grupo de trabalho na questão da mudança da estrutura curricular, né! [...] vamos também fazer um trabalho agora, em setembro, as escolas integrais vão estar fazendo uma atividade para mostrar a rotina das escolas integrais [...] (a) SEDUC sede que vai realizar esse trabalho, na verdade, a gente foi lá, participou [...] de uma reunião e a gente vai montar esse trabalho para setembro, no caso via [...] Departamento de Ensino Fundamental II que fui convocada (GEST, entrevista concedida em 27 de julho de 2017).

Diante do relato da gestora, percebemos também que sendo uma ação da secretaria de educação, a CDE 4 deveria ter participado desta discussão, mas, aparentemente, essa foi uma ação do Departamento de Ensino Fundamental II da sede que a CDE 4 não teve acesso

Tanto Condé (2012) quanto Mainardes (2006) defendem que os atores locais são importantes no processo de implementação de uma política educacional e devem participar de todas as ações.

Nesse sentido, a CDE 4, no papel de suporte e supervisão das atividades pedagógicas do CETI, não deveria ter sido excluída dessas ações da secretaria.

Os diferentes entendimentos sobre a proposta de educação em tempo integral, a partir dos relatos dos entrevistados, refletem as dificuldades que os atores entrevistados têm em entender o que a proposta espera que a escola desenvolva.

No próximo eixo de análise, apresentaremos as impressões dos entrevistados sobre o funcionamento da escola e como ela está conduzindo a ampliação do tempo escolar.

#### **2.4.2 Da concepção da Ampliação do tempo escolar e o papel dos atores**

Diante das diferentes concepções do que seria educação em tempo integral e das dificuldades em se entender os processos de implementação da proposta, a escola tem funcionado com a ampliação do tempo escolar somente com o aumento da carga horária de algumas disciplinas.

Sobre a rotina escolar, a gestora, o PED e o CA1 descrevem da seguinte forma:

[...] os alunos, eles entram às 7h e saem às 16h, se alimentam dentro da escola, né, só que a gente acaba não levando em consideração a proposta que seria trabalhar com projetos, a gente só tem uma extensão do horário do aluno na escola, com o aumento... com o aumento de turmas, de aulas e do tempo dessas aulas (GEST, entrevista concedida em 27 de julho de 2017).

[...] o funcionamento é conforme é orientado pela secretaria, nós temos essa carga horária estendida, né! [...] manhã e tarde nós temos aulas, é ... as

disciplinas ministradas (PED, entrevista concedida em 15 de agosto de 2015).

[...] na verdade, a jornada começa às 7 horas da manhã, né! Os tempos são de uma hora. Às 9 horas até as 9:20 tem o intervalo, o café da manhã geralmente é sempre o mesmo que é café ...café com pão e manteiga e o horário do almoço, o horário de já de 11:20 até uma hora [...] os alunos retornam a uma hora e ficam até às 16 horas, né! (CA1, entrevista concedida em 4 de agosto de 2017).

Segundo Gonçalves (2006), a ampliação do tempo escolar não deve ser somente o aumento dos tempos de aula.

Nesse sentido, é necessário que sejam ofertadas atividades que promovam, de forma qualitativa, o aproveitamento do tempo dos estudantes estão na escola.

É importante salientar que essa ampliação deve apresentar algum sentido para os estudantes e professores, afim de que se tenha, realmente, um aproveitamento do tempo do estudante na escola e, sobretudo, fazer sentido para a família (GADOTTI, 2013).

Nos relatos da gestora e CA1, percebemos que, com exceção dos intervalos, os estudantes permanecem o tempo todo em sala de aula, ou seja, só houve um aumento dos tempos de aula, não sendo, ainda, ofertadas as atividades interdisciplinares.

Um relato que chamou a atenção foi o da PED, já que mesmo tendo conhecimento da proposta, ela afirma que a escola funciona “conforme é orientado pela secretaria” (PED, entrevista concedida em 15 de agosto de 2015).

Entretanto, a forma como a escola está trabalhando a ampliação do tempo escolar não segue o que é orientado pela PPET|I/AM.

O documento orienta que a Estrutura Curricular deve contemplar as Oficinas e Projetos, a serem desenvolvidos de forma interdisciplinar e que “fica a critério de cada gestor (a) e da equipe pedagógica elaborar a distribuição da carga horária, de maneira flexível, atendendo tanto o horário matutino quanto o vespertino” (AMAZONAS, 2011c, p. 17).

A secretaria tem permitido que escola funcione somente com a ampliação dos tempos de aulas, devido ao fato de que não foi apresentado, até o momento, propostas para as atividades interdisciplinares, que deveriam ser ofertadas através de projetos. Percebemos um equívoco no entendimento da PED.

Essa rotina escolar gera diferentes pontos de vista sobre como a escola está ofertando a educação em tempo integral.

No Quadro 16, apresentamos as percepções dos entrevistados sobre a rotina escolar adotada na escola:

**Quadro 16 – Rotina Escolar**

Entrevistados	Como os autores percebem a rotina escolar
GEST	[...] aquela que foi é a implementada mesmo pela secretaria [...] pelo MEC, onde os alunos, eles entram às 7 e saem às 16, se alimentam dentro da escola, né, só que a gente acaba não levando em consideração a proposta que seria trabalhar com projetos, a gente só tem uma extensão do horário do aluno na escola, com o aumento, com o aumento de turmas de aulas e do tempo dessas aulas [...].
PED	[...] nós tínhamos uma saída de alunos muito grande depois do almoço, [...]a gente começou a observar que talvez pudesse ser o cansaço. E a gente percebia isso também dos professores, [...] um cansaço no vespertino [...]
SPCDE4	[...] Eles estudam de manhã, [...] a tarde também! É atividade, é tarefa né!
CA1	[...] na minha concepção, é uma carga horária exaustiva, né, tendo em vista que não é trabalhado um conteúdo com [...] um currículo mais flexível por parte da tarde. [...] pelo período da tarde, realmente, o que a gente observa é que os alunos estão cansados, muitos dormem, fica com sono, né, e aí o que eu vejo é que essa ampliação não tem causado resultados, né! De que adianta a gente ampliar o tempo do aluno em sala de aula se não oferece algo novo, algo inovador.
CA2	[...] o próprio currículo da escola de tempo integral, ele foi pensado diferenciado, né! Ele não foi pensado apenas como “ <i>estendimento</i> ” de carga horária, mas que o aluno tivesse projetos, tivesse outras atividades desse horário, né! E isso, infelizmente, muitas vezes não ocorre.
CA3	[...] Os tempos funcionam normais, [...] Uma outra coisa que tem deixado muito a desejar, aqui dentro, é o almoço, que as crianças não estão comendo, não comem mesmo, porque a comida, ela se repete [...]a tarde vocês já percebem nitidamente que o aprendizado já não flui, né! Isso precisaria também melhorar. E além disso, também elas não tem um lugar para descansar. [...] Então, quando chega o horário de voltar para a sala, elas estão assim, extremamente cansada. [...] A tarde é bem difícil de se trabalhar né!

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas entrevistas.

Observamos que tanto a gestora, como a SPCDE4 percebem, na rotina escolar, somente o aumento dos tempos de aulas. Além disso, a gestora demonstra insegurança sobre as orientações do funcionamento da escola, confundindo as orientações da SEDUC/AM com as orientações do Ministério da Educação (MEC).

Essas visões não correspondem ao que é proposto pelo PPETI/AM e nem pelos conceitos dos autores Gonçalves (2006) e Gadotti (2013) aqui apresentados. Os autores defendem que a ampliação do tempo escolar não deve ter somente o aumento dos tempos de aulas, mas que a escola ofereça outras atividades para os estudantes e não somente o aumento do número de aulas dos componentes curriculares.

Entretanto, as falas do CA1 e CA2 são muito próximas ao que a proposta descreve sobre como deveria ocorrer a ampliação do tempo escolar, por “meio de projetos e oficinas [...], a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante” (AMAZONAS, 2011c, p. 16).

Ainda, sobre a ampliação do tempo escolar, a escola não oferece as atividades interdisciplinares, conforme orienta a proposta pedagógica, e um dos principais motivos relatados pela gestora é que a própria SEDUC/AM não flexibiliza a carga de horas aulas para o professor assumir os projetos que contemplam a proposta:

[...] a gente não tem horário para realizar esse trabalho, o professor, ele não pode também ultrapassar a quantidade de horário deles em sala de aula, a única coisa que nós fizemos esse ano foi [...] os professores de exatas, alguns de humanas de Filosofia e Sociologia e Língua Portuguesa, eles estão trabalhando com o reforço [...] depois do expediente para complementar as vinte e seis horas em sala de aula, né! [...] porque, para eu colocar a proposta em prática, eu teria que diminuir o tempo escolar para eu poder fazer com que os professores pudessem trabalhar os projetos (GEST, entrevista concedida em 27 de julho de 2017).

Segundo Neubauer e Silveira (2009, p.92 *apud* BURGOS, 2013, p. 12), a autonomia escolar “significa transferência de responsabilidades para a escola, acompanhada de recursos para que ela possa assumi-las”. A ideia de centralização das ações, por parte da secretaria de educação, é reforçada pela fala da PED:

A secretaria, ela não te dá uma é ... uma autonomia vamos dizer assim para que você procure diferenciar um pouco a tua rotina. Não que isso seja culpa da secretaria, mas eu vejo que está muito amarrado em leis, né! Que a gente precisa cumprir aquela carga horária, mas é algo até hoje que me incomoda sim! (PED, entrevista concedida em 15 de agosto de 2015).

Diante dessas respostas, percebemos que apesar do PPETI/AM (2011) ser um documento que orienta sobre o funcionamento da escola, a sua efetividade, em alguns aspectos, esbarra na própria secretaria, que não disponibiliza os profissionais para atuarem nas diversas áreas e ambientes, conforme a proposta pedagógica.

Esse fato é reforçado pelo desabafo da gestora que, no ano de 2015, não possuía o quadro completo de funcionários:

Na verdade, no primeiro ano eu nem Coordenador de Área tinha, eu só tinha duas pedagogas em 2015. Aí, no meio do ano, saíram as duas pedagogas, e agora vou fazer o quê? [...] o problema também que a gente encontra hoje na escola é que a gente inicia o ano letivo sem esse profissional fora de sala, aí depois que você já tá colocou todos os profissionais na sala, aí não aí agora pode lotar o Coordenador de Área, aí tu vais tirar esse Coordenador de Área que já tá lotado na sala [...] vamos desmembrar a carga entre os colegas que já estão na escola, porque às vezes (a SEDUC) não manda um professor, aí nesse desmembramento da carga, mexe com o diário digital. [...] se tivesse como organizar isso desde o início também, o professor já vir lotado no

início do ano letivo, já vem lotado como Coordenador, o Apoio pedagógico até hoje eu não tenho, eu só tenho uma pedagoga, eu teria direito a uma pedagoga e um apoio, [...] conseguiria fazer um trabalho bem melhor desde o início do ano (GEST, entrevista concedida em 27 de julho de 2017).

Portanto, essa realidade, relatada pela gestora, demonstra que a própria secretaria não segue à risca as orientações contidas na proposta, dificultando, ainda mais, a implementação das atividades interdisciplinares na escola.

Segundo Maurício (2014a), a ampliação do tempo escolar deve incluir também a alimentação, higiene e as atividades diversificadas, pois são fatores que influenciam no bem estar dos estudantes e que devem ser direcionadas, com o intuito de garantir o melhor aproveitamento do tempo do estudante na escola.

Pelos relatos dos entrevistados (PED, CA1 e CA3), além da rotina escolar não cumprir com a proposta, pode-se dizer que a extensão da carga horaria não está sendo produtiva para os estudantes.

A PED descreve que a rotina com a extensão dos tempos de aula tem gerado desconfortos entre os estudantes, ao ponto de que no turno vespertino ocorram solicitações de saída da escola, com diferentes justificativas.

A fala da PED é reforçada pelos relatos dos CA1 e CA3, que, após o intervalo do almoço, os estudantes não apresentam disposição para os estudos no turno vespertino, apesar de terem visões diferentes dos motivos que isso ocorre.

Para o CA1, o fato de os estudantes não terem um local adequado para o descanso, após o almoço, é um fator negativo que influencia o aproveitamento dos estudos no turno vespertino.

Para o CA3, além do fato relatado pelo CA1, o desestímulo ocorre, em parte, por conta da qualidade da alimentação dos estudantes.

Apesar da proposta de educação em tempo integral descrever que os estudantes terão direito a quatro refeições na escola (café da manhã, lanche, almoço e lanche da tarde), o PPETI/AM não descreve como deverá ser fornecida a merenda escolar.

Sobre a merenda escolar, o CA3 mostra preocupação em relação à alimentação fornecida para a escola, sendo que esse posicionamento é reforçado pelas falas do CA1, que também fala sobre a alimentação escolar no CETI:

[...] o café da manhã geralmente é sempre o mesmo que é café ... café com pão e manteiga [...] é uma empresa terceirizada que inclusive ela coleciona denúncias, né, [...] Então há uma reclamação muito grande em relação à comida (CA1, entrevista concedida em 4 de agosto de 2017).

Atualmente, a merenda escolar para as escolas de educação em tempo integral é fornecida por empresas terceirizadas e os lanches e refeições já chegam prontos à escola, sendo necessário somente mantê-las aquecidas ou refrigeradas, conforme a natureza do alimento. Essa observação relatada sobre a alimentação tem gerado insatisfação por parte dos estudantes e foram confirmados pelos registros feitos pela supervisão da merenda escolar da CDE 4<sup>32</sup>.

Com base nos relatos, sobre a rotina que a escola estava adotando na ampliação do tempo escolar, perguntei à gestora como era o acompanhamento realizado pela supervisão pedagógica da CDE 4 das atividades da escola:

Ela vem, mas tem vindo para realizar a supervisão a nível de (pausa) de disciplina, né, acompanhamento do professor, mas nada direcionado para a proposta em si, que é a que é válida, né! que é a que trabalhando com os projetos não tem essa orientação com relação ao trabalho com projetos [...] (GEST, entrevista concedida em 27 de julho de 2017).

A fala da gestora demonstra que a supervisão da CDE 4 é frágil em relação às orientações sobre o acompanhamento pedagógico, sendo esse fato reforçado pelo relato da SPCDE4, quando perguntei se ela havia recebido alguma orientação diferenciada, em relação à escola de educação em tempo integral:

Na escola de tempo integral assim específico não, a gente vai fazer o acompanhamento como faz nas outras escolas né! [...] A orientação é para observar o que se observa nas demais também [...] (SPCDE4, entrevista concedida em 4 de agosto de 2017).

Diante da resposta da SPCDE4, percebemos que, com base na Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011 (AMAZONAS, 2011b), sobre as atribuições do Supervisor Pedagógico<sup>33</sup>, o acompanhamento pedagógico da escola pesquisada não está ocorrendo de acordo com as especificidades da escola que está ofertando educação em tempo integral.

---

<sup>32</sup> O acompanhamento da alimentação escolar é realizado pela nutricionista da CDE 4 e pelas Supervisoras da Merenda. Há registros de reclamações, por parte dos estudantes e professores, da qualidade da merenda que é servida na escola, inclusive com registros de fornecimento de lanches estragados e mal condicionados, chegando à escola sem condições para o consumo.

<sup>33</sup> Os supervisores pedagógicos são responsáveis pelo assessoramento das escolas; acompanhando e inspecionando todas as atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, como o Diário (digital ou físico), Horário de Trabalho Pedagógico dos professores (HTPP), Planejamento, Plano de Ação ou Plano de Intervenções Pedagógicas, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno.

O Quadro 17 apresenta a síntese dos entrevistados sobre como são realizadas as orientações por parte da supervisão pedagógica da CDE 4:

**Quadro 17 – Suporte Pedagógico**

<b>Entrevistados</b>	<b>Vocês receberam alguma orientação por parte da supervisão Pedagógica da CDE 4 ou pela SEDUC sobre como exercer suas funções?</b>
GEST	[...] Só me falaram, tu vai para uma escola de tempo integral e aí, quando eu recebi a escola, eu fui aprender tudo [...]
PED	[...] em termos de formação continuada via secretaria de educação, não que eu tenha participado! Nós não temos nenhuma orientação [...]
CA1	[...] a única coisa que eu recebi, quando assumir como Coordenador de Área, foi apenas [...] uma folha né, onde dizia as competências do Coordenador de Área, essa folha ela refere-se à proposta pedagógica das escola de tempo integral de 2011 [...]
CA2	[...] nós não recebemos nenhuma formação específica pela Seduc enquanto Coordenadores de Áreas, né! Nós recebemos as orientações enquanto gestão da escola e foi passado para a gente direitinho, a gestora passou todos os informes dos documentos e os regimentos, em relação a função de Coordenadora de Área.
CA3	[...] houve pela parte da gestora e da pedagoga, que elas fizeram uma reunião conosco, com os coordenadores, nos passaram o que nós deveríamos fazer né, nosso papel.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas entrevistas.

As escolas de educação em tempo integral possuem particularidades relacionadas ao funcionamento e atuação dos diversos segmentos internos que a escola possui. Existe um documento que orienta o funcionamento da escola e uma Matriz Curricular diferenciada para esta modalidade de ensino.

Dessa forma, entendemos que é necessário um acompanhamento diferenciado para atender a essas demandas específicas da escola. Conforme observamos nas falas dos entrevistados, novamente há diferentes informações sobre como as orientações chegam à escola e como elas são repassadas.

A gestora, a princípio, não recebeu nenhuma orientação sobre a escola, ou seja, esse fato reforça o entendimento que não houve um direcionamento, por parte da supervisão da CDE 4, desde o início, comprometendo o processo de implementação da proposta.

Para os CAs, as orientações foram repassadas pela gestão da escola, apesar de o CA1 relatar que só recebeu uma folha, contendo as suas atribuições.

Como a gestão não possuía conhecimentos específicos sobre a proposta a ser adotada na escola, enquanto educação em tempo integral, inferimos que essas orientações deixaram ainda muitas dúvidas em relação ao papel de cada um dentro da proposta.

Diante dos diferentes relatos, uma informação muito esclarecedora e preocupante é que nenhum dos entrevistados disse ter recebido orientações diretas da supervisão pedagógica da CDE 4.

Esse dado pode ser explicado, devido ao fato de que a supervisora também relatou que não obteve nenhuma orientação diferenciada para atender a escola: “Na escola de tempo integral assim específico não, a gente vai fazer o acompanhamento como faz nas outras escolas, né!” (SPCDE4, entrevista concedida em 4 de agosto de 2017).

O relato demonstra que a SPCDE 4 também não recebeu orientações sobre como proceder em relação ao CETI, então, ela realizava a supervisão do mesmo jeito que acompanhava as demais escolas de ensino regular.

As peculiaridades que ocorrem no CETI, em razão da ampliação do tempo escolar, não são fatores percebidos pela SPCDE 4, uma vez que ela também demonstra desconhecer a proposta do PPETI/AM, pois não recebeu as devidas orientações sobre o atendimento diferenciado que deveria ser adotado no CETI.

Como supervisores pedagógicos, as informações e orientações, sobre como devem atuar no suporte às escolas atendidas por eles, são repassadas diretamente pelos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos da CDE 4. Nesse sentido, essas orientações deveriam ser realizadas pelos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, conforme a Lei nº 3.642 de 26 de julho de 2011 (AMAZONAS, 2011b)<sup>34</sup>.

Diante dessas novas informações, as respostas dos entrevistados, no quadro 17, se tornam mais compreensíveis, mas não menos preocupantes.

O relato da gestora demonstra, ainda, que ao assumir a gestão da escola, não houve uma orientação diferenciada para que ela pudesse compreender os aspectos pedagógicos, administrativos e os objetivos que a proposta de educação em tempo integral propõe, enquanto gestão democrática.

Segundo Luck (2009), a gestão escolar está pautada no compromisso de organizar um ambiente educacional e participativo, “com compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação de informações)” (LUCK, 2009, p. 24).

---

<sup>34</sup> Lei nº 3.642 de 26 de julho de 2011 discorre sobre as competências das Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação do estado do Amazonas (AMAZONAS, 2011b).

Assim, o gestor escolar é um líder responsável por toda a comunidade escolar, atuando como um orientador participativo e atuante na organização das atividades pedagógicas e administrativas da escola (LUCK, 2009).

Essa falta de conhecimento e preparação para assumir a gestão de uma escola com características tão específicas, como a educação em tempo integral, prejudica a compressão da gestão escolar sobre o seu papel na condução da escola. Diante do fato de a supervisora realizar a supervisão da escola da mesma forma que acompanha uma escola de tempo regular, as informações e orientações pedagógicas, em relação ao planejamento bimestral, atividades interdisciplinares, concursos, diário digital e afins, são passadas diretamente para a pedagoga ou para a gestora. Esse entendimento é reforçado pelo recorte do relato da SPCDE 4, quando perguntei se ela havia passado algum tipo de orientação aos CAs sobre as suas atribuições:

[...] tudo é passado com o pedagogo... [...] Nós não chegamos a falar: olha tem que ser feito assim a sua função é essa, não... não temos esse contato, não foi passado essa informação ao coordenador. [...] são os pedagogos [...] que tem esse diálogo, né, com ele (SPCDE4, entrevista concedida em 4 de agosto de 2017).

Dessa forma, a partir do relato da SPCDE, em relação ao CETI, podemos inferir que a supervisora não tem um contato direto com os CAs, deixando a cargo da gestão e da pedagoga o repasse das informações. Sem o devido conhecimento de suas funções e diante das orientações desencontradas, podemos entender os diferentes relatos dos entrevistados no Quadro 18, sobre a escola estar realizando algum tipo de projeto que venha a contribuir de forma qualitativa na ampliação do tempo escolar, conforme a proposta orienta:

### Quadro 18 – Atividades interdisciplinares

(continua)

Entrevistados	Quais projetos estão ocorrendo na escola?
GEST	Nós temos um projeto do PCE <sup>35</sup> , né! [...] nós temos o projeto da própria Secretaria de Educação, que é o Rede de Letras [...] nós temos uma feira que acontece todos os anos que este ano é a feira de exatas, né! [...] simulados bimestrais [...] projeto de leitura realizada pela professora da Biblioteca, professora Shirley [...] temos os projetos de laboratório, [...] porque cada professor vai trabalhando dentro da sua disciplina dentro do laboratório para poder fazer com que eles consigam entender né, teoria com prática.

<sup>35</sup> PCE – Programa Ciência na Escola. Programa subsidiado pela FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa Educacionais do Amazonas). O programa auxilia professores e estudantes a desenvolverem projetos educacionais no âmbito da escola.

### Quadro 18 – Atividades interdisciplinares

(conclusão)

Entrevistados	Quais projetos estão ocorrendo na escola?
PED	Eles acontecem normalmente pontualmente, em disciplinas. Então, o que nos inquieta é que nós gostaríamos que fosse algo mais coletivo, que não somente num simulado coletivo, uma mostra como a gente tem em cada bimestre, atividades coletivas, mas que nós pensássemos a escola [...] de uma maneira mais interdisciplinar.
SPCDE4	[...] tem o Rede de Letras, [...] tem a professora de Física que realiza um trabalho bem legal lá, [...] outro trabalho voltado para cultura[...]
CA1	[...] escola tem deixado a desejar em relação a realização desses projetos né! [...] mas infelizmente esses projetos não estão sendo realizados assim, não de uma forma grande como era esperado.
CA2	[...] bimestralmente, sempre temos realizado atividade, né, que contemplem os trabalhos de forma interdisciplinar, as feiras, os workshops, tudo que é realizado é pensado dessa forma.
CA3	Nós começamos o Projeto do Reforço, né! Selecionamos os alunos, estamos fazendo o reforço no horário do almoço, outros de 16h às 17h pra ver se melhora. O único que nós temos agora, nesse momento, é o Reforço Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados nas entrevistas.

Observando os depoimentos dos entrevistados, somente o CA1 parece conhecer o que a proposta orienta sobre as atividades interdisciplinares. Existe, por parte dos demais, uma confusão sobre o que a proposta orienta, quais são os projetos propostos pela secretaria de educação e o que a escola está realizando.

Não há um delineamento das ações dentro da escola, pois a própria SPCDE4 expõe, de forma confusa, sobre os projetos da escola.

As atividades ocorrem na carga horária do professor, cada um com o seu conteúdo, de forma fragmentada, realidade que não deve ser compreendida como a realização dos projetos conforme a proposta descreve.

Refletindo sobre os relatos dos entrevistados, a ausência de orientação, quanto à prática de cada autor, dentro da perspectiva da proposta de educação em tempo integral, é um aspecto importante da análise das dificuldades que a escola enfrenta para a implementação da proposta.

Segundo Candau, (1997), é necessário considerar a escola como parte da formação do docente, valorizando, assim, o saber adquirido:

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia. (BRASIL, 2007b, p.3).

Nesta perspectiva, os espaços de formação continuada devem possibilitar a articulação entre os conteúdos da formação com o seu fazer, fazendo de sua prática o objeto de estudo em permanente formação (FREIRE, 1996).

A ausência de oferta dessas formações, tanto pela CDE 4 quanto pela SEDUC/AM, demonstram que é necessário repensar no planejamento e supervisão promovidas por essas instituições, das quais a escola é subordinada.

Analisando essas lacunas, nos encontramos diante de um paradoxo: *se por um lado a escola ainda não oferece as atividades interdisciplinares que complementam a proposta de educação em tempo integral, qual é o papel que os Coordenadores de Área estão desempenhando no CETI?*

O que percebemos é que, na ausência dessas atividades interdisciplinares, as ações desses atores se confundem no processo de execução de suas atribuições.

Dessa forma, eles acabam realizando muitas atividades ao mesmo tempo, o que não torna produtivo o tempo destinado a essas ações, principalmente no que se refere ao planejamento dos professores, como podemos observar no Quadro 19, que apresenta as sínteses das falas dos entrevistados:

**Quadro 19 – Atividades dos CAs no CETI Área Pinheiro Braga**

Entrevistados	Como você realiza suas funções no CETI?
CA1	[...] eu auxilio pedagogicamente os professores de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Religião, né, acompanhamento de perto esse professor, incentivando a desenvolver essas aulas ali com competências, com realização de projetos, acompanhamento índices de aprovação e reprovação. Tento incentivar, né, a questão da recuperação do aluno, na recuperação de estudo do aluno e no mais é um acompanhamento pedagógico que é feito diretamente é ... ao professor.
CA2	[...] nos reunimos para passar, principalmente, né, a questão dos concursos, como é uma área assim que é bem rica, em relação à concursos de redação, de leitura, de olimpíadas e fazer também o acompanhamento de até mesmo de apoio ao professor, na questão do reforço, que nós estamos realizando o reforço na área de linguagens ... é ... das orientações mesmos. Esse ano, por exemplo, na escolha do livro didático, os professores já estão também aproveitando também para se reunir para discutir o material ... então é o momento que nós temos para colocar em dia as os assuntos referente à nossa área, acompanhar a questão das avaliações, se o professor está seguindo o plano, né! Quais as dificuldades, as inquietações [...]
CA3	Minha função no CETI, pela manhã eu sou professora e à tarde eu sou Coordenadora de Área, de exatas. [...] Trabalhar com professores de exatas, né, devido à aprovação e à reprovação. Que é uma dificuldade que eu tenho encontrado assim de (pausa) como conciliar isso! Como ajudar os meus colegas professores a levantar esse índice.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas entrevistas.

Conforme orienta o PPETI/AM, os CAs devem coordenar e supervisionar os professores nas atividades de planejamento e avaliação de seu plano, de acordo com a sua área de conhecimento, além de fornecer suporte e estímulo ao professor, para que ele supere as dificuldades de conteúdo, método e domínio de classe que possam interferir no aprendizado dos estudantes (AMAZONAS, 2011c).

Diante das orientações sobre as atribuições dos CAs, resumidas no parágrafo acima, percebemos, pelos relatos dos entrevistados, que eles tentam desenvolver o seu papel da melhor forma possível.

Porém, diante da rotina escolar, em que somente está ocorrendo a ampliação dos tempos de aula, as suas ações ficam fragmentadas e se confundem com a atuação da pedagoga da escola, que deveria estar com o tempo mais livre para atender a outras demandas que chegam à escola. Entretanto, pelo desabafo dela, isto não está ocorrendo:

[...] o pedagogo, dentro de uma escola de tempo integral, ele acaba tendo, apesar de nós termos os Coordenadores de Área, mas o pedagogo, ele tem que atender o pai que vem reclamar da nota, que vem falar da situação do filho que tá com depressão, vem falar da situação do filho que fugiu de casa, a gente resolve problema do professor que tem alguma dificuldade de lançamento de notas, tem atraso nos registros, é situações de professor com problemas de metodologia, que tem reclamação do aluno, tem reclamação do pai (PED, entrevista concedida em 05 de agosto de 2017).

Com base nos relatos dos CAs e, ao analisar a fala acima da pedagoga, percebemos que não há um planejamento sobre como serão divididas as tarefas de cada ator responsável pela implementação das ações na escola e, conseqüentemente, a maneira como estão sendo realizadas parece não estar sendo produtiva para a pedagoga e nem para os CAs.

Essa ausência de delimitação das funções e atribuições de cada ator no CETI reflete na maneira de como eles desenvolvem e entendem as suas responsabilidades.

Como as suas ações se confundem, os CAs praticamente se concentram no planejamento do professor, em relação à sala de aula.

A ausência de orientações específicas sobre a elaboração do Plano de Ação por Área de Conhecimento, destinado às atividades interdisciplinares, por parte da gestão e da supervisão da CDE, parece refletir diretamente na implementação dessas atividades que complementam a proposta de educação em tempo integral.

Assim sendo, os desafios para realizar as suas funções também apresentam diferentes visões, conforme podemos observar no Quadro 20, que apresenta o recorte das respostas dos entrevistados:

**Quadro 20 – Principais desafios**

<b>Entrevistados</b>	<b>Quais os principais desafios que você encontra para exercer suas funções?</b>
GEST	{...} os principais desafios é a falta mesmo de acompanhamento dos pais, né! [...] o professor mesmo ter a responsabilidade de entender o papel dele dentro de uma escola, [...] ele entender a importância dele dentro da instituição, que quando ele falta, [...] ele causa prejuízo ao aluno pela falta do conteúdo, ele causa prejuízo à escola, porque o menino fica solto [...]
PED	A gente tem que atender às demandas da secretaria, demandas da Coordenadoria, demandas da gestão da escola e, ao mesmo tempo, a gente precisa tá ali junto e falando a mesma linguagem. Então assim, não falo só da figura do pedagogo, mas acho que qualquer profissional dentro de uma escola de tempo integral que se determina a fazer o seu melhor, ele acaba que assumindo muitas responsabilidades, né! [...] De administrar o tempo mediante a tantas demandas, né!
SPCDE4	[...] a grande dificuldade que eu sinto é ter esse contato com a gestora, [...] é difícil, ou acontece de ter algum evento, né, na escola ou ela não se encontra, então eu tenho mais contato com as pedagogas, né!
CA1	[...] acho que primeiramente é a questão do tempo, né! [...] reunir com os professores esbarra justamente na carga horária do professor, né! o professor geralmente, né, já tem uma carga cheia, apesar de ele receber o HTP, de ele possuir esse direito do HTP, mas é preciso a gente reunir coletivamente, com todos os professores, e isso é muito difícil de acontecer, né! A gente tem o horário de quatro às cinco, mas geralmente, quando chega as quatro horas, assim como os com os alunos estão cansados, professores também estão cansados, [...] por conta da necessidade, né, pedagógica que exige, então a gente realiza as vezes essas reuniões das 16 às 17h. [...] Então, eu acho que a minha principal dificuldade, para desenvolver a função de Coordenador, ela esbarra justamente na falta de tempo dos professores.
CA2	[...] A maior dificuldade agora é essa, da gente conseguir conciliar [...] Sentar com todos ao mesmo tempo, com todos os professores da área de linguagens, [...] Juntar todos para conseguir fazer esses trabalho coletivo [...]
CA3	[...] o difícil para mim é conciliar as duas funções né! Porque em momentos eu estou em sala de aula, (pausa) momentos estou na coordenação, então tem momentos que precisaria estar na minha sala e que eu precisaria estar na coordenação ao mesmo tempo né! Então esta é a parte mais complicada.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas entrevistas.

Pelas falas da gestora, da pedagoga e da supervisora pedagógica, percebemos que as dificuldades das três estão relacionadas ao cotidiano escolar, algo que não difere muito da rotina de outras escolas que ofertam apenas o ensino regular.

Já para os CAs, as dificuldades estão relacionadas à falta de um momento para planejar, em conjunto com os demais professores, as ações específicas da proposta. Essa realidade pode ser um reflexo das delimitações de suas atribuições, o que faz com os CAs tenham inúmeras responsabilidades, tornando o tempo curto para tantas obrigações.

Não que os CAs não possam estar contribuindo para o coletivo, mas da forma como até o momento a escola tem direcionado as suas ações, podemos inferir alguns motivos que levaram os CAs a relatarem sobre a falta de tempo para planejar com os demais professores.

Diante desse quadro, nos perguntamos: *como a escola está conduzindo as suas atividades pedagógicas, que se confundem na execução das ações?* Esses questionamentos nos levam ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

### **2.4.3 Projeto Político Pedagógico: da construção do currículo à proposta de educação em tempo integral**

Conforme descrito no capítulo 1, na caracterização do CETI, foi sinalizado que o PPP da escola ainda está em construção.

Após o primeiro envio para a análise e apreciação do Conselho de Educação do Amazonas (CEE/AM), o PPP retornou para ajustes, devido à ausência das propostas pedagógicas pertinentes às escolas de educação em tempo integral.

Antes de passarmos para as análises dos dados coletados sobre o PPP da escola, é necessária uma breve definição de currículo, com base nos estudos de Luck (2009):

O currículo constitui-se no conjunto organizado das atividades de ensinar e aprender que se processam na escola. Dito de outra forma, constitui o conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) que ocorrem sob a influência da escola, ou a totalidade das experiências do aluno, pelas quais a escola é responsável, sendo seu núcleo o educando e não o conteúdo (p. 98).

Para Demo (2007), o PPP é um projeto em constante construção, com a participação individual e coletiva de todos da comunidade escolar:

Primeiro, há que exigir a elaboração individual do projeto pedagógico, evitando discussões intermináveis sobre o nada. Segundo, há que concertar os projetos individuais num coletivo que sempre é o mais importante, de tal sorte que represente o amálgama qualitativo das contribuições de todos. Este projeto, ademais, precisa sempre ser reconstruído e desconstruído (DEMO, 2007, p. 11).

Ao analisar o PPP da escola, encontramos, na apresentação, a informação de que ele foi realizado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

A elaboração foi realizada pela equipe de cursistas do curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, sendo um Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, como requisito final para obtenção da nota de conclusão do curso (CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA, Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 12).

Segundo Luck (2009, p.38), o foco principal do PPP é o aluno, “a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem”. Portanto, a construção do PPP do CETI, que orienta as atividades da escola, não foi fruto de uma construção coletiva, ou seja, não foi construído pela comunidade escolar, algo que diverge completamente do que é proposto pelos autores acima e na LDBEN.

O PPP deve ser discutido e elaborado, levando em consideração as propostas que a clientela escolar almeja e a realidade em que a escola está inserida. Portanto, o PPP da escola não pode ser construído com o objetivo de ser apresentado como trabalho de conclusão de um curso, de forma isolada.

Sobre a construção do PPP, o PPETI/AM (2011), propõe que:

A Escola Estadual de Educação em Tempo Integral deverá elaborar com a Comunidade Escolar o Projeto Político Pedagógico com o objetivo de definir sua Identidade e o que Ensinar com Qualidade (AMAZONAS, 2011c, p. 17).

Em relação à construção do PPP da escola, a pedagoga nos relatou que ela fez parte de sua construção, mas que as discussões eram retomadas somente nas jornadas pedagógicas:

[...] eu fiz parte até desta construção do PPP no ano de 2016, ele está bem encaminhado, só falta alguns ajustes, mas a gente ... eu tenho acesso, os professores tem acesso e a gente nas jornadas pedagógicas, [...] sempre retomamos esta discussão (PED, entrevista concedida em 05 de agosto de 2017).

A pedagoga informa que todos têm acesso ao PPP e que durante a jornada pedagógica voltam à discussão. Citando Libâneo (2012), o PPP é um documento que orienta os objetivos, as diretrizes de todo o processo educativo da escola, com base nas exigências legais do sistema de ensino. É através dele que a escola direciona o seu funcionamento e a sua organização, devendo ser construído com a participação de toda a comunidade escolar.

No entanto, o CA1 relata que a construção do PPP não está ocorrendo com a participação de todos, como orienta a proposta e os estudos aqui apresentados, e faz o seguinte relato:

[...] o PPP ainda está em fase de construção, né, todo início de ano, naquela semana pedagógica, [...] ele é trabalhado, [...] de forma coletiva, coletiva que eu falo somente com os professores e pedagogos, e isso eu vejo como uma falha, porque eu vejo que o PPP, ele deveria contar com a participação dos pais, da comunidade, e é isso que orienta nossos documentos norteadores da educação, LDB, e aí, assim, todo ano a gente trabalha ele, revisa, só que

quando acaba aquela semana, inicia o período escolar, infelizmente ele fica engavetado, né! (CA1, entrevista concedida em 04 de agosto de 2017).

Portanto, o PPP não deveria ser um documento construído somente com uma parte da comunidade interna da escola, conforme relatado pelo CA1.

A participação dos pais e responsáveis é importante para que todos entendam e opinem sobre os objetivos e as propostas que nortearão o trabalho pedagógico da escola.

Em relação à construção do PPP da escola, não há evidências de que houve um diálogo com todos da equipe pedagógica sobre as propostas para a educação em tempo integral durante a construção do desenho inicial do projeto pedagógico da escola.

Entretanto, percebemos, pelos relatos, que os entrevistados demonstram uma certa imparcialidade nas responsabilidades da gestão escolar, sendo que eles fazem parte desta equipe e dividem essas responsabilidades, que causam entraves na implementação das propostas para escola.

Em relação do PPP já contemplar as atividades interdisciplinares, conforme orienta a proposta da educação em tempo integral, encontramos diferentes posicionamentos sobre o PPP da escola.

Essas divergências podem ser um reflexo do desconhecimento do que o PPETI/AM propõe para as escolas de educação em tempo integral e a forma como foi construído o primeiro desenho do PPP da escola. O quadro 21 apresenta os relatos dos entrevistados sobre a questão:

**Quadro 21 – Projeto Político Pedagógico: atividades interdisciplinares**

(continua)

<b>Entrevistados</b>	<b>As atividades interdisciplinares já estão contempladas no PPP da escola?</b>
GEST	[...] a gente já tá com ele finalizado, porque é necessário reunir a comunidade escolar, é necessário reunir os professores, né! E isso demanda tempo, né, mas esses projetos, eles estão incluídos dentro do Projeto Político Pedagógico da escola.
PED	[...] isso é algo que não consta no nosso PPP, né! Então, especificamente com relação aos projetos, o PPP ainda não contempla. Mas como é um documento norteador e ele está em processo de construção, de repente algo que a gente até possa acrescentar essa questão de alguma sugestão pra dinamização nesse processo.
SPCDE4	[...] meu não tive acesso ao PPP, né! Então eu não sei lhe informar.

### Quadro 21 – Projeto Político Pedagógico: atividades interdisciplinares

(conclusão)

Entrevistados	As atividades interdisciplinares já estão contempladas no PPP da escola?
CA1	Olha, fazendo uma breve crítica aqui ao PPP que nós tivemos acesso ... é não. Infelizmente, a principal característica da escola que é integral, ela não está sendo completada no PPP, isso é uma falha! Uma falha inclusive minha que faça parte né, da gestão como Coordenador de Área, e é preciso acha a gente retomar a discussão do PPP e mudar essas características, que infelizmente ainda está defasado, ele precisa ser revisado, ele precisa de ideias que contribuem realmente para a construção dele e, finalmente, pela aprovação através do Conselho Estadual.
CA2	O nosso PPP, ele é muito novo né, ele está engatinhando ainda, [...] foi encaminhado para os primeiros ajustes, né, ele retornou a pouco da secretaria para que a gente faça ainda as últimas correções desse PPP e reencaminhe novamente, mas ele já ... já ... já visualiza, dentro dele, sim a proposta de educação integral! é claro que ainda há muito o que se produzir, né, e o que se completar nesse PPP, mas ele já se enquadra neste documento.
CA3	Não lembro, não lembro.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas entrevistas.

A gestora e a CA2 respondem que as atividades interdisciplinares já são contempladas no PPP da escola após os ajustes. Mas a pedagoga e o CA1 dizem que não. Por último, a SPCDE4 e a CA3 desconhecem se o PPP apresenta as propostas para as atividades interdisciplinares.

Diante dessas divergentes respostas, e após analisar o texto da fundamentação teórica do PPP da escola, foi possível perceber que em nenhum momento é mencionado que a escola segue as diretrizes propostas no PPETI/AM. Além disso, não é sinalizado que a instituição que está atendendo à modalidade de educação em tempo integral, conforme podemos observar no trecho retirado da descrição da concepção em que a escola está pautada:

Baseada nas orientações das modernas concepções de educação, a Metodologia seguirá as dimensões de Interdisciplinaridade e Transversalidade, onde os conteúdos são apresentados de maneira dinâmica, prática e interessante, sempre objetivando mostrar ao aluno como é fácil aprender (CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA, 2016, p. 24).

Uma das principais características propostas pela educação em tempo integral é a inclusão das atividades interdisciplinares, por meio dos projetos para dinamizar a ampliação do tempo escolar, conforme orienta o PPETI/AM:

[...] os componentes curriculares da Base Nacional Comum e atividades pedagógicas que ampliarão por meio de projetos e oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações que

favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante (AMAZONAS, 2011c, p.16).

A ausência destas orientações podem ser observadas na passagem contida no PPP da escola fazendo referência aos programas a serem desenvolvidos na escola:

Os programas da escola são elaborados pela Secretaria de educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) a luz da realidade atual e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sua estrutura pedagógica do ensino médio tem três anos de duração e trabalha com a formação humana, tendo como objetivo principal proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades para sua auto realização, preparação para o exercício consciente da cidadania e prosseguimento de estudos e formação para o mercado de trabalho (CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA, 2016, p. 28).

Essas indicações são reforçadas pelos relatos da PED, quando ela afirma: “especificamente com relação aos projetos, o PPP ainda não contempla”, e do CA1, quando ele desabafa: “Infelizmente a principal característica da escola, que é integral, ela não está sendo completada no PPP, isso é uma falha! Uma falha inclusive minha, que faço parte né, da gestão como Coordenador de Área”

Diante das falas das entrevistas e dos fragmentos do PPP da escola aqui apresentados, há evidências de que, apesar da escola propor novas discussões durante a realização das jornadas pedagógicas no início do ano letivo e ocorram ajustes no texto do PPP da escola, muitos conceitos pertinentes à proposta de educação em tempo integral ainda não são contemplados.

Essas paradas, no início do ano, para abordar o PPP não estão sendo eficientes e produtivas, pois a escola já está em seu terceiro ano de funcionamento e ainda não concluiu as discussões acerca da proposta e do projeto da escola.

Portanto, é necessário que a escola construa o seu PPP, definindo as suas diretrizes que orientarão a comunidade escolar na busca de sua identidade enquanto escola de educação em tempo integral. Dessa forma, o PPP deve estar de acordo com as orientações da PPETI/AM, em relação às atividades interdisciplinares que serão ofertadas e desenvolvidas na escola.

Após a leitura do PPP da escola, podemos supor que o texto não foi construído com base na proposta inicial para a educação em tempo integral.

O PPP atual da escola não apresenta aspectos fundamentais, como o conceito da concepção de educação em tempo integral em que a escola desenvolverá as suas atividades pedagógicas e administrativas.

Além disso, não há menção sobre a ampliação do tempo escolar, não são apresentadas as Matrizes Curriculares para as escolas de educação integral, não é citado o componente curricular Metodologia do Estudo, nos níveis de ensino que a escola oferece, e, por último, não é discorrido sobre as diversas áreas de atuação apresentadas pela proposta, entre elas a Coordenação de Área.

Enfim, o PPP da escola não faz nenhuma referência ao documento norteador, adotado pela secretaria de educação, o PPETI/AM. Além disso, não aborda a fundamentação teórica e nem nas diretrizes que regem o funcionamento da escola.

Apesar dos relatos dos entrevistados sobre o PPP da escola estar sendo modificado após retorno do CEE/AM, o que percebemos, pelas falas dos entrevistados, é que o processo de reconstrução do PPP está ocorrendo de forma lenta e fragmentada. Ademais, as propostas para a educação em tempo integral, principalmente relativas à parte diversificada da proposta, ainda não estão sendo contempladas no texto do novo PPP.

Porém, mesmo a escola ofertando a ampliação do tempo escolar, mas sem a contemplação das propostas, que fazem o diferencial em relação a uma escola de tempo regular, os entrevistados acreditam que a proposta, da forma como está sendo implementada, apresenta pontos positivos e negativos, a serem apresentados no próximo eixo de análise.

#### **2.4.4 Educação em tempo integral, da teoria à prática escolar: Aspectos Positivos/Negativos da proposta e pontos de melhorias**

Apesar de todas as dificuldades relatadas nos eixos de análises anteriores, os entrevistados conseguem sinalizar pontos positivos e negativos, em relação a como a escola está trabalhando com a educação em tempo integral.

No Quadro 22 são apresentadas as síntese dos relatos dos entrevistados, em relação a esses pontos:

**Quadro 22 – Pontos Positivos**

(continua)

<b>Entrevistados</b>	<b>Diante da forma como a escola está ofertando a educação em tempo integral, quais os pontos positivos que você pode sinalizar?</b>
GEST	[...] por ser um CETI, nós temos uma estrutura melhor do que as outras escolas, nós temos [...] acompanhamento da psicóloga da Coordenadoria, ela tem vindo na escola. Nós temos muitos alunos com problemas emocionais, familiares, a gente tem conseguido fazer esse trabalho, né! Assim, nessa parte, a Coordenadoria tem nos auxiliado bastante, dado esse suporte para a gente [...]
PED	[...] eu sou uma defensora da escola de tempo integral. [...] Primeiro, o aluno, ele passa mais tempo na escola, obviamente ele tem mais possibilidades de um reforço escolar, de tirar suas dúvidas, de avançar como um todo, né!

## Quadro 22 – Pontos Positivos

(conclusão)

Entrevistados	<b>Diante da forma como a escola está ofertando a educação em tempo integral, quais os pontos positivos que você pode sinalizar?</b>
SPCDE4	[...] o aluno tem mais tempo para ficar na escola, visto que é uma maneira de ele não ficar ocioso, já que a família, a mãe que cuidava do filho né, ela que adentrar ao mercado de trabalho. Então, o aluno fica na escola, ela fica despreocupada, né! [...] É uma maneira mesmo da família ficar despreocupada, vai ter um conhecimento maior, né! Vai ampliar esse conhecimento, eu então, eu vejo como ponto positivo da criança não está na rua né!
CA1	[...] ela vai manter esse aluno mais tempo na escola, mais tempo que a gente tem para trabalhar esse aluno [...] o professor, educador pode trabalhar com ele, né, além dos conteúdos programados da grade curricular, temas transversais né, então, eu vejo que a proposta em si, ela é ótima, porque ela garante que o aluno esteja ali na escola num tempo maior.
CA2	Bem, como ponto positivo, acho que é a aproximação do aluno, né! Com o ramo da ciência mesmo, da pesquisa que é uma vivência, acho que muito mais visível na escola de tempo integral do que na escola de tempo regular, né! [...] Na escola de tempo integral, a gente consegue fazer isso, tanto pelo tempo quanto pela estrutura também que a escola oferece, né!
CA3	Os pontos positivos é que de uma certa forma, nós temos nossas crianças ao alcance de nossos olhos. Se elas estão aqui, não estão na rua, elas não estão envolvidas com o tráfico, que hoje nós sabemos que é uma realidade em nosso estado, né! Outro ponto bom é que nós podemos trabalhar direto com esses alunos e eles podem ir direto pra uma faculdade. Porque o ensino aqui é bom! Os professores são comprometidos! Ensinam mesmo e eles podem sair daqui direto pra uma faculdade, né!

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas entrevistas.

A proposta de educação em tempo integral, contida no PPETI, orienta que a escola deve adotar a ampliação da jornada escolar “como caráter educativo”, com o intuito de promover uma “aprendizagem significativa a todos os alunos oportunizando o exercício da sua autonomia” (AMAZONAS, 2011c, p. 14).

Diante dos relatos da gestora, da pedagoga, do CA1 e CA2, os pontos positivos estão baseados no pensamento de que quanto mais tempo o estudante ficar na escola, mais possibilidades de aprendizado ele poderá ter.

Além disso, percebemos, nas falas dos entrevistados, duas visões muito distintas: uma visão da escola com um papel assistencialista e outra visão de uma escola mais próxima ao que propõe a educação em tempo integral, com base no PPETI/AM.

Essa visão assistencialista da escola é percebida nas falas da gestora, da SPCDE4 e da CA3, que descrevem, como pontos positivos, o fato de a escola oferecer atendimento psicológico e a permanência do filho em um lugar “seguro”.

Não que a escola não deva assumir esse papel enquanto instituição, mas é necessário entender que esses fatores são os principais pontos positivos considerados, o que demonstra um desconhecimento sobre o que orienta a proposta de educação em tempo integral.

Esse pensamento é diferente do que observamos nas falas da pedagoga e dos CAs 1 e 2, que sustentam a ideia de que quanto maior for o tempo que os estudantes passam na escola, maiores as oportunidades de adquirir novas experiências e conhecimentos, mesmo a escola ainda não ofertando a parte diversificada conforme a proposta.

Para eles, a possibilidade de ter o estudante por um tempo maior na escola possibilita, aos professores, um contato mais próximo do educando, no sentido de poder solucionar as dúvidas que por ventura venham a ter, em relação aos conteúdos pedagógicos.

Contudo, a prática administrativa e pedagógica adotada hoje no CETI, segundo os relatos dos entrevistados, também apresenta pontos negativos. O Quadro 23 descreve a síntese dos relatos sobre esses pontos:

**Quadro 23 – Pontos Negativos**

(continua)

Entrevistados	<b>Diante da forma como a escola está ofertando a educação em tempo integral, quais os pontos negativos que você pode sinalizar?</b>
GEST	[...] é a falta desse acompanhamento e esse suporte mesmo com relação a entrada dos alunos, para que a gente possa fazer um bom trabalho, né! [...] aqui eu tenho que ter 100% de aprovação. Não importa se o menino sabe ler ou se não sabe ler, eu tenho que arranjar um reforço para o menino, eu tenho que dar um jeito né! [...] Então assim, o que eu sinto a dificuldade realmente é essa: de a gente ter essa cobrança, mas às vezes a gente não tem esse suporte, não ter esse entendimento da nossa parte, enquanto instituição.
PED	[...] com relação à questão de alguma dificuldade que nós temos, seja [...] de nós dinamizarmos esse tempo que nós temos da melhor forma possível, e não somente como uma extensão de carga horária, né! [...] Então de que forma que nós poderíamos ter essa autonomia e flexibilizar um pouco mais as nossas atividades dentro da escola.
SPCDE4	[...] deveriam ter mais pessoas especializadas para trabalhar! Por exemplo, arte, relacionada à dança, à cultura ... Tem os professores de educação física, né! Eles fazem as aulas, que está de acordo com o planejamento dele, mas, eu penso que deveriam ter mais atividades voltadas para a arte, né! Teatro, dança, música [...] porque eu não percebi isso, né! Então eu vejo isso como ponto negativo, de não ter pessoas especializadas para isso.
CA1	Algumas escolas do estado foram construídas justamente para atender a esse modelo de ensino, só que outras escolas acabaram sendo adaptadas, né! E aí vem a minha crítica! [...] Porque para eu manter o aluno dia todo na escola, é preciso ter um mínimo de estrutura, né! [...] Geralmente, as escolas que foram adaptadas, elas não possuem essas condições mínimas, né! E aí eu vou tá transformando aquela escola que realmente trabalhava o mínimo, que funcionando como escola, acaba sendo depósito de alunos, como já falava Paulo Freire, né! Então, esse a meu ver é o lado negativo da proposta em si, existe, mas a forma como ela está sendo implementada está sendo de forma equivocada, né!

### Quadro 23 – Pontos Negativos

(conclusão)

Entrevistados	Diante da forma como a escola está ofertando a educação em tempo integral, quais os pontos negativos que você pode sinalizar?
CA2	[...] como ponto negativo, a questão que realmente a gente não conseguiu distribuir [...] a nossa carga horária, né, dos projetos, não conseguiu definir, colocar isso no papel, [...] questão da permanência de professores na escola, a gente ainda não conseguiu elaborar um projeto ou um roteiro anual que seja fixo, né! Que a gente consiga manter como estável na escola. [...] acho que o grande ponto negativo que posso destacar é isso, a falta de capital humano numa escola de tempo integral.
CA3	[...] Nós só temos aulas nos dois turnos. [...] se nós tivéssemos projetos priorizando a tecnologia, nós teríamos [...] mais alunos motivados também e mais professores motivados também, porque eu vejo a sede dos professores em trabalhar com projetos assim, que envolvam a tecnologia, meio ambiente [...]

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas entrevistas.

Para a gestora, os pontos negativos estão relacionados à adesão dos estudantes que entram na escola sem passar pelo processo seletivo, pois a cobrança de rendimentos, com 100% de aprovação, continua, mesmo entrando na escola estudantes com baixo rendimento escolar.

Essa forma de ingresso não deveria ocorrer, pois, na descrição da PPETI/AM, feita no capítulo 1, é informado o ingresso, nas escolas de educação em tempo integral, ocorre através de processo seletivo e não por indicação.

Com base no relato da gestora, podemos deduzir que a escola também recebe matrículas de estudantes que não passam pelo processo seletivo.

Aparentemente, isso gera um desconforto para a gestão da escola, pois a cobrança de altos rendimentos continua a mesma, sem levar em consideração esses casos em que a escola recebe estudantes com problemas de notas e de aprendizagem.

Percebemos, também, que todos os demais entrevistados concordam sobre o ponto de vista de que a efetivação das atividades interdisciplinares é essencial para que a escola venha a ofertar uma educação de qualidade. É através disso que haverá um maior aproveitamento do tempo escolar, e não somente uma sobrecarga de mais aulas dos componentes curriculares.

Para Leite (1992, p. 2) a pedagogia de projetos possibilita transformar o espaço escolar “em um espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que dele participam”.

Diante dessas indefinições sobre a proposta de educação em tempo integral, perguntamos aos entrevistados que pontos de melhorias poderiam ser sinalizados para que a

proposta fosse realmente implementada na escola. O Quadro 24 apresenta a síntese dos relatos:

**Quadro 24 – Pontos de Melhoria**

Entrevistados	Quais os pontos de melhoria você poderia sinalizar para que a proposta de educação em tempo integral pudesse realmente ser implementada no CETI?
GEST	[...] o primeiro passo seria a SEDUC entender o importante que isso precisa ser implementado, né! [...] para que possamos fazer esse trabalho junto com os alunos, porque até então não há liberação, [...] é a SEDUC realmente entrar em acordo: se vamos colocar agora, vamos montar a estrutura, como é que ela vai acontecer.
PED	[...] O trabalho na escola de tempo integral é de metodologia de projetos. Mas não é assim que funciona hoje. [...] a gente precisaria de uma orientação mais técnica, de um aval mais técnico. [...] nós precisamos de um olhar técnico de como nós podemos fazer. Por que até que ponto nós temos autonomia para mexer?
CA1	[...] é preciso realmente a Seduc organizar esse modelo, porque a forma como está sendo realizado foi muito muito superficial, e as escolas acabam não adotando esses projetos e, então, a gente só tá acompanhando o tempo do aluno na sala de aula, né! O que adianta eu ampliar e não desenvolver uma atividade inovadora? norteador da Secretaria de Estado de Educação para a escola de tempo integral, né! [...] Organizar realmente uma proposta boa, uma proposta ampla que realmente contemple ali o conteúdo da grade curricular, com os projetos a serem realizados nas escolas
CA2	Bem, inicialmente a questão realmente da formação, né! Estamos aqui há 3 anos e eu sinto que ficou carente em relação a essa formação continuada pra ... pensar na escola de tempo integral, até mesmo porque, já que a gente não tem essa, essa disponibilidade de pessoas para trabalhar, então que tivesse formação para que as pessoas que estão aqui dentro pudessem fazer melhor uso desse material, desses espaços, né, porque nem todo mundo tem as mesmas habilidades pra utilizar esses recursos e capacitação mesmo, questão de capacitação de pessoas e aumentar também o número de servidores dentro do ambiente escolar.
CA3	Para a melhoria da escola, é providenciar mesmo mais projetos. Projetos usando a tecnologia. [...] Então, eu creio que se nós desenvolvêssemos projetos usando a tecnologia, que está aí ao nosso favor, nós teremos melhor aprendizado ainda dentro dessa escola.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas entrevistas.

Por meio dos relatos, percebemos que os profissionais entrevistados ainda possuem muitas dúvidas e questões sobre como proceder e como montar os projetos para que a SEDUC/AM possa analisá-los e autorizá-los para execução. Isso ocorre, principalmente por ainda faltarem orientações e acompanhamento pertinentes da própria Secretaria de Educação e da Coordenadoria Distrital, em relação aos projetos pedagógicas do CETI Áurea Pinheiro Braga.

Diante dos depoimentos, podemos perceber que o projeto de educação em tempo integral, proposto pelo estado, está longe de ser executado como propõe o seu desenho inicial.

A ausência de uma supervisão eficiente e de uma orientadora é um fato preocupante, pois a escola necessita das orientações. Além disso, a CDE 4 deveria estar realizando ou intermediando as situações em que a gestão sinaliza fragilidade, no processo de implementação das propostas previstas para o CETI enquanto escola de educação em tempo integral.

## 2.5 SÍNTESE DA PESQUISA DE CAMPO

Os eixos de análises, trazidos pela pesquisa, nos permitiram uma reflexão sobre a política de educação em tempo integral, adotada no estado do Amazonas, e as dificuldades de implementação dessas propostas no CETI Área Pinheiro Braga, escola pertencente à Coordenadoria Distrital de Educação 4.

Essas reflexões nos permitiram identificar 4 (quatro) lacunas principais, sendo elas os principais entraves nesse processo de implementação da escola.

A *primeira lacuna* está relacionada à compreensão sobre a concepção de educação em tempo integral, adotada no estado, pelos profissionais entrevistados atuantes na escola. Essa lacuna provoca dúvidas sobre o processo de implementação e sobre o que a proposta orienta. Além disso, a supervisão do CDE 4 também desconhece a proposta, o que nos possibilita supor que a coordenadoria também apresenta necessidades de orientações e esclarecimentos, com o intuito de dinamizar o trabalho da supervisão escolar e capacitar os responsáveis pelo suporte à escola.

A *segunda lacuna* está relacionada à ampliação da jornada escolar, através das atividades interdisciplinares e projetos. Essa ampliação, atualmente, ocorre através do aumento do número de aulas, em desconformidade com a proposta.

Baseado nos relatos dos entrevistados, os principais pontos que dificultam o processo de implementação das atividades interdisciplinares são: i) a indefinição, por parte da SEDU/AM, em permitir lotar os Coordenadores de Área deste o início do ano; ii) o desconhecimento, por parte dos entrevistados, do seu papel dentro da proposta de educação em tempo integral; iii) ausência de orientação técnica que viabilize aos CAs compreenderem o que a proposta discorre sobre as atividades interdisciplinares;

Essa pode ser considerada a lacuna mais visível e de maior relevância, pois é o principal diferencial da proposta de educação em tempo integral, em relação ao ensino regular, são as atividades interdisciplinares como proposta para a ampliação do tempo escolar. Nesse ponto, a figura dos Coordenadores de Áreas tem um papel importante para que as

atividades interdisciplinares sejam efetivadas. Para tanto, é necessário que tanto a secretaria de educação quanto a CDE 4 potencializem as suas ações no suporte à escola, com o intuito de fornecer condições para que a instituição possa flexibilizar o seu currículo, com o objetivo de dinamizar as atividades interdisciplinares na ampliação do tempo escolar.

A *terceira lacuna* está relacionada ao PPP da escola, que ainda não contempla as propostas para a educação em tempo integral, dificultando, para a comunidade escolar, o entendimento de quais diretrizes nortearão o trabalho escolar. O PPP deve ser construído em conjunto com todos, delineando o perfil da instituição e contemplando a educação em tempo integral.

A *quarta lacuna* está relacionado à formação continuada adequada aos profissionais que atuam diretamente no processo de implementação e supervisão das atividades pedagógicas, tanto da escola como da coordenadoria. Portanto, é necessário que haja integração entre a SEDUC/AM e a CDE 4, de modo que sejam viabilizadas, aos atores envolvidos no processo, as ferramentas necessárias para os auxiliar na implementação das propostas pedagógicas da educação em tempo integral no CETI.

Para Silva (2012, p 259), “os desenhos das políticas públicas não se efetivam sem a adesão dos atores educacionais. Sendo assim, é necessário repensar os processos de implementação de uma política”.

Diante do panorama em que a escola se encontra e com base nos achados coletados e nas reflexões propostas, passamos para o capítulo 3, que traz, em seu texto principal, um Plano de Ação Educacional (PAE).

As propostas, a serem apresentadas pelo PAE, têm o objetivo de apresentar estratégias e ações para auxiliar a escola em superar os entraves no processo de implementação da educação em tempo integral no CETI Áurea Pinheiro Braga. Dessa forma, será possível garantir aos estudantes um melhor aproveitamento do tempo escolar, conforme proposto pela SEDUC/AM.

### **3 AÇÕES E ESTRATÉGIAS DE MELHORIA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA**

Este capítulo é destinado à apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE), que tem por objetivo planejar ações para que a Coordenadoria Distrital de Educação 4 possa contribuir na implementação das proposta pedagógicas para as escolas de educação em tempo integral no CETI Áurea Pinheiro Braga.

A coleta dos dados deste estudo de caso foi realizada com base na concepção qualitativa, por meio da observação, registros de visitas técnicas, e de entrevistas semiestruturadas, realizadas com a gestora, pedagoga, com os três Coordenadores de Área do CETI e, também, com a Supervisora Pedagógica da Coordenadoria Distrital de Educação 4, que realiza a supervisão desta escola. Além da concepção qualitativa, houve um diálogo com o referencial teórico que embasa esta pesquisa.

A pesquisa apresenta 3 (três) capítulos: o Capítulo 1 foi dividido em seções, destinadas a apresentar um breve histórico das primeiras impressões sobre a educação integral e em tempo integral no Brasil e no Estado do Amazonas. Dessa forma, foram apresentados conceitos e concepções sobre esta modalidade de ensino, afim de que fossem apresentadas as diferenças entre a educação integral e a educação em tempo integral, além das bases legais que amparam esta modalidade de ensino.

Nesse sentido, foi apresentados o panorama da educação em tempo integral no Brasil e no estado do Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas e da Coordenadoria Distrital de Educação 4.

Por último, foram expostos os documentos legais que normatizaram e orientam a política de educação em tempo integral no estado do Amazonas, descrevendo e caracterizando a escola onde se desenvolve esta pesquisa, local que apresenta dificuldades na implementação das propostas pedagógicas da educação em tempo integral.

No Capítulo 2, foi apresentado o referencial teórico que sustenta a proposta de educação em tempo integral adotada no estado, propondo uma discussão teórica sobre os principais eixos de análise, em relação às dificuldades de implementação da proposta de educação em tempo integral no CETI.

Foi feito a descrição da metodologia adotada na pesquisa, através da pesquisa qualitativa na forma de um estudo de caso para a coleta de dados e as análises das entrevistas realizadas no âmbito da escola e na Coordenadoria Distrital. Nesse sentido, buscou-se

identificar os entraves que dificultam o processo de implementação da proposta de educação em tempo integral na escola.

A análise dos dados da pesquisa nos possibilitou identificar quatro eixos principais que podem estar dificultando, para a escola, a implementação: i) desconhecimento, por parte dos autores envolvidos no processo de implementação, da proposta de educação em tempo integral e das bases legais que a legitimam, tanto da escola como da CDE 4; ii) implementação da proposta somente com a ampliação do tempo escolar; iii) a construção do projeto político pedagógico da escola e iv) necessidade de formação continuada dos atores envolvidos no processo de implementação da proposta na escola.

Além disso, a pesquisa apontou que o acompanhamento realizado pela CDE 4 não se mostrou efetivo, no sentido de que possibilitasse, aos entrevistados, a orientação necessária para que eles pudessem compreender o seu papel dentro da proposta e buscassem estratégias para implementar as propostas previstas para a educação em tempo integral.

Notou-se, também, que o processo de lotação dos professores na escola e a dispensa dos profissionais para as áreas de atuação, conforme orienta a proposta, ainda é muito burocrático. Isso dificulta o planejamento das ações da escola no início do ano, pois é necessária a autorização da secretaria de educação para que os professores, que assumirão as coordenações de áreas e outros ambientes específicos das escolas de educação em tempo integral, sejam liberados da sala de aula para atuar nessas funções.

Vale lembrar que, conforme foi exposto na introdução deste trabalho, o objetivo desta pesquisa não foi o de apontar culpados em relação à educação em tempo integral.

O objetivo é o de propor ações que contribuam para que o CETI Áurea Pinheiro Braga efetive as propostas para a ampliação do tempo escolar.

Portanto, na seção a seguir, será apresentada uma proposta de intervenção, com intuito de possibilitar ações concretas que viabilizem a escola a implementar as propostas pedagógicas para a educação em tempo integral, conforme orienta a proposta contida no PPETI/AM (AMAZONAS, 2011c).

### 3.1 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA A MELHORIA NO SUPORTE E ORIENTAÇÃO AO CETI ÁUREA PINHERIO BRAGA

Com base no referencial teórico e nos resultados da pesquisa, foi possível perceber os principais entraves que os atores, responsáveis pela implementação das propostas pedagógicas da educação em tempo integral no CETI Áurea Pinheiro Braga, encontram para que, de fato, a

escola possibilite a oferta da ampliação do tempo escolar, como previsto na proposta desta política educacional.

Retornando ao caso de gestão apresentado, a questão de investigação desta pesquisa era verificar quais as dificuldades que os profissionais que atuam no CETI Áurea Pinheiro Braga encontravam para implementar a proposta pedagógica de educação em tempo integral na instituição.

Apesar de o problema estar ocorrendo na escola, a pesquisa nos mostrou que essas dificuldades poderiam ser um reflexo das falhas no acompanhamento pedagógico, realizado pela Coordenadoria Distrital de Educação 4, que é responsável pela supervisão e orientação do CETI.

A partir das reflexões feitas e de acordo com o referencial teórico e com os dados coletados na pesquisa, identificou-se divergências entre o que orienta a proposta e a forma como ela está sendo executada na escola. Dessa forma, foi possível propor ações para que a Coordenadoria Distrital de Educação 4 pudesse melhor auxiliar a escola na implementação dessas propostas.

Neste sentido, a próxima seção é destinada a apresentar essas ações, com o objetivo de minimizar quatro dos principais problemas identificados na pesquisa, sendo eles responsáveis por dificultar o processo de implementação da proposta na escola. São eles: i) desconhecimento da proposta de educação em tempo integral adotada no estado; ii) jornada escolar somente com o aumento da carga horária dos componentes curriculares nacionais; iii) Ausência das propostas pedagógicas da educação em tempo integral no Projeto Político Pedagógico; iv) desconhecimento, por parte dos atores da escola, de seu papel na implementação das propostas pedagógicas de educação em tempo integral.

A ferramenta para apresentar o PAE será a 5W2H, técnica utilizada para o “planejamento preliminar e monitoramento de toda ação de gestão” (LUCK, 2013, p.78). Essa técnica propõe a utilização de perguntas como: *O que será feito?* (What); *Porque será feito?* (Why); *Onde será feito?* (Where); *Quando será feito?* (When); *Como será feito?* (How) e *Quanto custará fazer?* (How much).

### 3.2 DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DO PAE

Nesta seção, serão apresentadas as ações propostas no PAE, em 3 (três) subseções: i) Ação 1: apresentação da Proposta Pedagógica para as escolas de educação em tempo integral; ii) Ação 2: Restruturação da jornada escolar; iii) Ação 3: Reconstrução do Projeto Político

Pedagógico do CETI Áurea Pinheiro Braga e iv) Ação 4: Formação Continuada para todos os atores envolvidos no processo de implementação da proposta de educação em tempo integral no CETI Áurea Pinheiro Braga.

Diante das análises dos dados coletados na pesquisa, as ações aqui apresentadas são pensadas para duas dimensões: escola e CDE 4.

Com base nos relatos dos sujeitos da pesquisa, o suporte da CDE 4 apresentou dificuldades em realizar uma supervisão pedagógica eficiente no atendimento às demandas do CETI. Esse fato nos leva a supor que há a necessidade de uma ação reflexiva, atuando na forma como a CDE 4 está auxiliando a escola.

É necessário, ainda, uma padronização no atendimento ao CETI, não com o intuito de *engessar* o atendimento da supervisão escolar, mas de implementar padrões de atendimento que auxiliem a escola, de acordo com as suas demandas pedagógicas.

Dessa forma, será possível fornecer informações detalhadas, para que haja uma resposta mais rápida, por parte da supervisão pedagógica, quando a escola sinalizar situações conflituosas que necessitam de orientação específicas.

Portanto, passemos para as ações do PAE, a partir dos quatro principais eixos das análises apresentadas neste estudo.

### **3.2.1 Ação 1: Apresentação da Proposta Pedagógica para as escolas de educação em tempo integral**

A pesquisa nos revelou que tanto os atores entrevistados da escola (gestora, pedagoga e Coordenadores de Áreas) quanto a supervisão da CDE 4 não têm conhecimento sobre o que a proposta de educação em tempo integral orienta, dificultando, assim, a implementação das propostas na escola.

Assim, com o objetivo de esclarecer as diferentes percepções que os entrevistados relataram e possibilitar uma orientação específica para atender às demandas que uma escola de tempo integral necessita, serão propostas duas estratégias: A *Estratégia 1*, em nível de Coordenadoria Distrital e a *Estratégia 2*, para o CETI Áurea Pinheiro Braga.

A ESTRATÉGIA 1 – Para a CDE 4: tem por objetivo elaborar um Manual Prático de Atendimento, contendo as orientações específicas para a implementação e o acompanhamento das propostas pedagógicas para as escolas de educação em tempo integral.

Será constituída uma comissão com os Coordenadores Adjuntos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio, com os seus Supervisores Pedagógicos,

Supervisor de Educação Física, Supervisor de Programas e Projetos, Nutricionista, gestores e pedagogos das duas escolas que ofertam educação em tempo integral na CDE 4.

A partir dessa comissão, será elaborada uma agenda de procedimentos, com base nas diretrizes adotadas para o funcionamento das escolas de educação em tempo integral e outros documentos que legitimam esta modalidade de ensino no estado.

Esta agenda apresentará, primeiramente, um esboço de ações e procedimentos que os Supervisores pedagógicos deverão adotar, em relação às escolas que ofertam a educação em tempo integral, bem como os instrumentos físicos de supervisão pedagógica, afim de possibilitar a orientação e o acompanhamento do processo de implementação das propostas pedagógicas.

Isso acontecerá a partir do debate sobre o documento Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral do Estado do Amazonas, que orienta o funcionamento dessas escolas.

A equipe da CDE 4 irá elaborar procedimentos padrões de orientação para a escola. Esses procedimentos deverão conter orientações claras e específicas, em relação: ao funcionamento da escola, aos Coordenadores de Áreas, à elaboração de projetos interdisciplinares, e ao planejamento das reuniões dos Coordenadores de Área por Área de conhecimento.

Serão aperfeiçoadas as ficha de acompanhamento pedagógico, com observações e orientações específicas para as escolas de educação em tempo integral.

Essa ficha de acompanhamento deverá conter campos para: o planejamento das avaliações bimestrais, o planejamento das avaliações interdisciplinares, com foco na construção coletiva de sugestões para superar os desafios encontrados, e, por fim, o planejamento dos projetos enviados à escola pelas gerências de ensino da SEDUC/AM.

Após a finalização do esboço, o documento será avaliado pelos Adjuntos e pela Coordenadora Distrital e encaminhado ao DEPPE para a validação e possíveis ajustes.

Retornando à CDE 4, caso haja solicitações de ajustes, os Coordenadores Adjuntos farão a correção, para que o documento possa, assim, ser adotado como instrumento de orientação da supervisão pedagógicas nas escolas de educação em tempo integral, possibilitando à supervisão escolar da CCE 4 conhecimentos, procedimentos e instrumentos adequados para melhorar o acompanhamento pedagógico da escola.

O Quadro 25 apresenta a estimativa de gastos para a estratégia 1:

**Quadro 25 – Estimativa de gastos para a execução da Ação 1 - Estratégia 1**

<b>Ação</b>	<b>Material</b>	<b>Custo</b>
Elaboração do Manual Prático de Atendimento: procedimentos padrões a serem adotados pela CDE nas escolas de educação em tempo integral.	Pasta (20 unidades)	R\$ 60,00
	Canetas (20 unidades)	R\$ 30,00
	Bloco de anotações (20 unidades)	R\$ 30,00
	Apostila (20 unidades)	R\$ 100,00
	Lanche (20 pessoas)	R\$ 200,00
<b>Total das despesas</b>		<b>R\$ 420,00</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 26 – Resumo da AÇÃO 1**

**Estratégia 1 – Coordenadoria Distrital de Educação 4**

**Elaboração do Manual Prático de Atendimento das Escolas de Educação em Tempo Integral**

<b>OBJETIVO:</b> Elaborar o Manual Prático de Atendimento para a supervisão pedagógica da CDE 4 e para os atores da escola, com orientações específicas para a implementação e acompanhamento das propostas pedagógicas para as escolas de educação em tempo integral.	
<b>O QUÊ?</b>	Elaboração de procedimentos padrões, a serem adotados pela CDE nas escolas de educação em tempo integral.
<b>POR QUÊ?</b>	Oferecer, aos supervisores pedagógicos, orientações específicas sobre a implementação das propostas de educação em tempo integral.
<b>ONDE?</b>	Auditório da CDE 4.
<b>QUANDO?</b>	Período de 04 a 08 de janeiro de 2018.
<b>QUEM?</b>	Coordenadores Adjuntos Pedagógicos do 6º ao 9º ano e Ensino Fundamental, Supervisores Pedagógicos, Supervisor de Educação Física, Supervisores de Programas e Projetos, Nutricionista, Supervisores da Merenda escolar, pedagogos e gestores das duas escolas de educação em tempo integral da coordenadoria.
<b>COMO?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Estudando as diretrizes e normas;</li> <li>*Estudando o documento PPETI/AM;</li> <li>*Elaborando os procedimentos a serem adotados: orientações e modelos de fichas de acompanhamento;</li> <li>*Elaborando o primeiro documento com as orientações;</li> <li>*Enviando para o DEPPE o documento para aprovação;</li> <li>*Elaborando o documento final, após retorno do DEPPE;</li> <li>*Padronizar o atendimento às escolas de educação em tempo integral.</li> </ul>
<b>QUANTO?</b>	A Coordenadoria possui local para os encontro, cota para impressão e material para ser utilizado pelos participantes dos encontros, dessa forma, o custo será inserido nas cotas de gastos da CDE 4, no valor estimado de R\$ 420,00

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A ESTRATÉGIA 2 – Para a escola: Tal estratégia tem por objetivo possibilitar, aos atores envolvidos no processo de implementação das propostas na escola, conhecer sobre a política de educação em tempo integral adotada no estado e as diretrizes que orientam o funcionamento das escolas que ofertam educação em tempo integral.

A CDE 4 comunicará, às duas escolas que ofertam educação em tempo integral, que estão sob sua supervisão. Além disso, informará que ocorrerão encontros em dias pré agendados com os Coordenadores Adjuntos Pedagógicos, do 6º ao 9º ano e Ensino Fundamental, juntamente com seus respectivos Supervisores Pedagógicos.

Nestes encontros, serão repassadas informações específicas sobre a proposta de educação em tempo integral, adotada no estado, através da discussão coletiva e a apresentação do Manual Prático de Atendimento que contém orientações específicas sobre a proposta de educação em tempo integral e as suas bases legais. Além disso, será discutido sobre o funcionamento da escola e a função de cada ator no processo de implementação da proposta na escola.

Serão definidos, também, os Modelos de Fichas de acompanhamento das atividades interdisciplinares, que serão adotadas pelos Coordenadores de Área, para a construção dos projetos e oficinas, de acordo com a Área de Conhecimento. Por último, serão definidas as fichas de acompanhamento da pedagoga.

Além dessas proposições, será necessário a oferta de formações e oficinas para esses atores, afim de que sejam possibilitadas ferramentas pedagógicas que enriqueçam os seus conhecimentos e os ajudem a adquirir confiança para exercerem as suas funções com mais autonomia. Entretanto, sobre essa necessidade, serão apresentadas propostas na Ação 3 sobre a formação.

O Quadro 27 apresenta a estimativa de gastos para a estratégia 2:

**Quadro 27 – Estimativa de gastos para a execução da Ação 1 - Estratégia 2**

<b>Ação</b>	<b>Material</b>	<b>Custo</b>
Apresentação da Proposta da educação em tempo integral e elaboração de procedimentos padrões, a serem adotados pelas escolas de educação em tempo integral.	Pasta (10 unidades)	R\$ 30,00
	Canetas (10 unidades)	R\$ 15,00
	Bloco de anotações (10 unidades)	R\$ 15,00
	Apostila (10 unidades)	R\$ 50,00
	Lanche (10 pessoas)	R\$ 100,00
<b>Total das despesas</b>		<b>R\$ 210,00</b>

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 28 – Resumo da AÇÃO 1**

**Estratégia 2 – Para o CETI Áurea Pinheiro Braga**

**Apresentação da Proposta Pedagógica das Escolas de Educação em Tempo Integral**

<b>OBJETIVO:</b> Apresentação da Proposta de Educação em Tempo Integral e do Manual Prático de Atendimento para os atores da escola, com orientações específicas para a implementação e acompanhamento das propostas pedagógicas para as escolas de educação em tempo integral.	
<b>O QUÊ?</b>	Elaboração de procedimentos padrões a serem adotados pelas escolas de educação em tempo integral.
<b>POR QUÊ?</b>	Oferecer orientações específicas que auxiliarão os principais atores responsáveis pela implementação das propostas de educação em tempo integral na escola a exercerem as suas funções na escola.
<b>ONDE?</b>	Auditório do CETI Áurea Pinheiro Braga
<b>QUANDO?</b>	Fevereiro de 2018
<b>QUEM?</b>	Coordenadores Adjuntos Pedagógicos do 6º ao 9º ano e Ensino Fundamental, supervisores pedagógicos, Coordenadores de Área, pedagoga e gestora
<b>COMO?</b>	*Estudando o documento PPETI/AM; *Apresentando o Manual Prático de Atendimento pedagógico da CDE 4; *Elaborando as fichas de acompanhamento pedagógico dos CAs por área de conhecimento; *Definindo os procedimentos a serem adotados pela escola. *Definindo o planejamento das ações para o 1º e 2º Semestres de 2018.
<b>QUANTO?</b>	O material necessário para a formação dos professores será custeado pela unidade escola participante. A escola adquirirá o material com o recurso do PDDE, destinado à aquisição de material pedagógico e de consumo, no valor estimado de R\$ 210,00

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

### 3.2.2 Ação 2: Reestruturação da Jornada Escolar

A pesquisa nos mostrou que o CETI Áurea Pinheiro Braga está atendendo à modalidade de educação em tempo integral, através da ampliação da jornada escolar, com o aumento da carga horária das disciplinas do componente curricular da base nacional comum.

Um dos principais entraves levantados pela pesquisa é a ausência das atividades interdisciplinares, que são específicas para as escolas de educação em tempo integral.

Segundo os relatos dos entrevistados, a forma como a escola está trabalhando a ampliação do tempo escolar tem apresentado reflexos negativos, tanto para estudantes quanto para professores, principalmente no turno vespertino, o que tem ocasionado solicitações de saída por parte dos estudantes e reclamações por parte dos professores, que alegam que, neste período, os estudantes ficam muitos desatentos.

Com base, ainda, nos relatos dos sujeitos entrevistados, as possíveis dificuldades para a implementação das atividades interdisciplinares estão relacionadas às ausências de orientações específicas e técnicas para que os CAs pudessem tomar a iniciativa de construir, junto aos demais professores, os projetos e oficinais, de acordo com sua área de atuação.

A pesquisa nos mostrou também que para a escola poder organizar as suas ações pedagógicas, a SEDUC/AM deve inserir a figura do Coordenador de Área na escola de educação em tempo integral, de modo que seja alocado um professor de 40h para essa função desde o início do ano, conforme orienta a proposta.

A secretaria de educação só permite a lotação desse professor na função depois das aulas iniciarem, o que para ele, causa dificuldades no planejamento das ações da escola.

Além disso, há a necessidade da adoção de um currículo mais flexível, que possibilite o desenvolvimento de projetos e oficinas pedagógicas para a construção de um conhecimento diversificado, conforme as orientações contidas nas propostas para a educação em tempo integral. Entretanto, o CETI Áurea Pinheiro Braga ainda não conseguiu implementar essa realidade em sua jornada escolar.

Portanto, o objetivo da Ação 2 é propor estratégias que viabilizem a escola a ter o Coordenador de Área desde o início do ano, além de permitir flexibilizar o currículo para a implementação das atividades interdisciplinares, em cumprimento da proposta de educação em tempo integral.

Para tanto, a Ação 2 apresenta duas estratégias: a *Estratégia 1* é referente a lotação do Professor na função de Coordenador de Área, de acordo com sua área de atuação, desde o

início do ano letivo, conforme orienta a proposta pedagógica para as escolas de educação em tempo integral e a *Estratégia 2* é referente à reconstrução da jornada escolar.

A ESTRATÉGIA 1 tem o objetivo de disponibilizar a lotação do professor na função de Coordenador de Área de acordo com sua área de atuação, desde o início do ano letivo. Atualmente, a lotação do CA só é liberada com autorizo do Secretário de Educação após início das aulas, o que causa transtornos para a gestão da escola pois é necessário lotar outro professor no lugar daquele que assume a função de CA. Esta estratégia permitirá que a escola juntamente com o CA organizem suas ações para atender a clientela escolar com as atividades interdisciplinares, conforme orienta a proposta.

Para tanto, no início do ano, no mês de janeiro de 2018, será encaminhado, à Secretaria de Educação, o relatório das ações da escola para o ano escolar, conforme o Plano de Gestão da escola. Nele, será sugerida a lotação do professor 40h na função de Coordenador de Área, conforme indicação da gestão escolar.

A gestão da escola deverá indicar um professor graduado em uma das áreas de atuação. *Para Coordenação da Área de Linguagens:* Língua Portuguesa, Ensino das Artes, Educação Física e Língua Estrangeira; *Para Coordenação da Área de Ciências da Natureza e Matemática:* Matemática, Física, Química, Ciências e Biologia; *Para a Coordenação da Área de Ciências Humanas e Sociais:* História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso e Metodologia do Estudo.

Além disso, o professor deverá passar por entrevista com o Coordenador Adjunto Pedagógico do Ensino Médio. No momento da entrevista, caso não haja nenhuma restrição por parte da CDE 4, o nome do professor será, então, encaminhado para que o mesmo seja lotado na função, de acordo com sua área de atuação.

Para esta ação, a estimativa de gastos estará associada à substituição dos professor que assumirá a função de Coordenador de Área, totalizando um extra de três professores, a serem pagos de acordo com os recursos orçamentários, previstos por lei orçamentária do estado que atenderá à necessidade de professor substituto.

### Quadro 29 – Resumo da AÇÃO 2

#### Estratégia 1 – Lotação do Coordenador de Área no CETI Áurea Pinheiro Braga

<b>OBJETIVO:</b> Proporcionar a lotação dos Coordenadores de Áreas de acordo com sua área de atuação, desde o início do ano letivo, permitindo que a escola organize as suas ações para atender à clientela escolar com as atividades interdisciplinares, conforme orienta a proposta	
<b>O QUÊ?</b>	Lotação do professor 40h na função de Coordenador de Área desde o início do ano
<b>POR QUÊ?</b>	Proporcionar ao Coordenador de Área participar do processo de construção dos projetos e oficinas a serem desenvolvidas na escola, acompanhando o desenvolvimento pedagógico e específico dessas atividades que contemplam a educação em tempo integral.
<b>ONDE?</b>	Setor de Lotação da Secretaria de Educação.
<b>QUANDO?</b>	Início do Ano Escolar
<b>QUEM?</b>	Suporte de Gestão de Pessoas, responsável pela lotação dos servidores da CDE 4
<b>COMO?</b>	O professor é indicado pela gestão da escola que, após passar por entrevista com o Coordenador Adjunto Pedagógico do Ensino Médio, tem seu nome enviado ao Departamento de Gestão de Pessoas da SEDUC/AM para efetivar a lotação.
<b>QUANTO?</b>	Recursos orçamentários previstos por lei orçamentária do estado.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A ESTRATÉGIA 2 é referente à Proposta Curricular do CETI e tem por objetivo possibilitar a reconstrução da jornada escolar, a partir da flexibilização do currículo, através da oferta das atividades interdisciplinares para a clientela escolar, na forma de projetos e oficinas, com o propósito de melhorar o aproveitamento do tempo escolar, com atividades que viabilizem o protagonismo estudantil.

Durante a semana pedagógica, no início do Calendário Escolar, o Coordenador de Área, juntamente com a gestora e pedagoga da escola, apresentarão, aos demais professores, as propostas do currículo sobre a parte diversificada, com sugestões de temas para serem desenvolvidos através de projetos e oficinas.

Após ouvir as sugestões dos professores, será aberta a votação para decidirem quais temas, por área de conhecimento, serão desenvolvidos na escola.

Definidas os temas, os Coordenadores de Áreas fornecerão, aos professores, um modelo padrão de projeto e outro de oficina, para que eles possam transformar os temas em projetos ou oficinas a serem desenvolvidos por eles, em cumprimento de sua carga horária.

Os professores terão dois dias para preencher os modelos.

Após a devolução dos modelos preenchidos pelos professores, os CAs organizarão os projetos para ajustes finais, que serão encaminhados à CDE 4 e enviados ao DEPPE para análise e aprovação.

Caso haja alguma solicitação de ajuste feito pelo DEPPE, os CAs deverão solicitar que a supervisão da CDE 4 os auxilie, de forma a sanar as pendências o mais rápido possível.

Após aprovação completa dos projetos, a escola implementará, em seu currículo, as atividades interdisciplinares no turno vespertino.

Os CAs serão responsáveis pelo acompanhamento dessas atividades, com o intuito de orientar, auxiliar e motivar os professores no desenvolvimento dessas atividades, propostas por eles mesmos.

Ao final de cada bimestre, os CAs se reunirão com os representantes de sala para verificar como está a aceitação dos projetos e oficinas trabalhados pelos professores, ouvindo as sugestões dos estudantes para a reformulação das propostas ao final do 1º semestre, possibilitando o tempo hábil para a análise de uma nova proposta de projeto ou oficina pelo DEPPE.

Os CAs deverão fornecer um *feedback* para os professores sobre as sugestões dos estudantes, com o intuito de alinhar os anseios dos estudantes com os objetivos propostos pelo professor.

Ao final do semestre, serão apresentados os resultados das atividades interdisciplinares desenvolvidas na escola, através de uma Mostra Interdisciplinar, realizada no auditório da escola.

O Quadro 30 apresenta a estimativa de gastos para a estratégia 2:

**Quadro 30 – Estimativa de gastos para a execução da Ação 2 - Estratégia 2**

<b>Ação</b>	<b>Material</b>	<b>Custo</b>
Reconstrução da jornada escolar: construção de um currículo mais flexível com oferta de atividades interdisciplinares	Pasta (60 unidades)	R\$ 180,00
	Canetas (60 unidades)	R\$ 90,00
	Bloco de anotações (60 unidades)	R\$ 180,00
	Apostila (60 unidades)	R\$ 300,00
	Lanche (60 pessoas)	R\$ 600,00
<b>Total das despesas</b>		<b>R\$ 1350,00</b>

Fonte: Elaborado pela autora

### Quadro 31 – Resumo da AÇÃO 2

#### Estratégia 2 – Proposta Curricular do CETI Áurea Pinheiro Braga

Objetivo: Proporcionar um currículo mais flexível, com oferta de atividades interdisciplinares que promovam a reconstrução da jornada escolar, valorizando a pesquisa e o protagonismo juvenil.	
<b>O QUÊ?</b>	Debater, construir e planejar as atividades interdisciplinares (parte diversificada do currículo), a serem desenvolvidas na escola.
<b>POR QUÊ?</b>	Reconstruir o currículo da escola, através de projetos e oficinas, para um melhor aproveitamento do tempo escolar, com propostas pedagógicas que promovam novos desafios e estímulos à clientela escolar.
<b>ONDE?</b>	Sala dos Professores, Biblioteca, Auditório.
<b>QUANDO?</b>	Fevereiro – semana pedagógica. Primeira semana de cada bimestre (de acordo com o Calendário Escolar). Horário das 16h às 17h.
<b>QUEM?</b>	Professores, CAs, pedagogos e estudantes.
<b>COMO?</b>	Através de reuniões com a equipe gestora, pedagoga, professores, Coordenadores de Áreas e Supervisão Pedagógica da CDE 4.
<b>QUANTO?</b>	Os materiais deverão ser adquiridos pelo recurso do PDDE ou fornecidos pela gerência de suprimento da SEDUC/AM, com a estimativa de gastos de R\$ 1350,00.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

### **3.2.3 Ação 3: Reformulação do Projeto Político Pedagógico do CETI Áurea Pinheiro Braga**

Os relatos dos atores entrevistados nos possibilitaram perceber que o Projeto Político Pedagógico da escola não contemplava as propostas pedagógicas das escolas de educação em tempo integral. Esse fato se tornou evidente, já que o texto original do PPP da escola, após ser analisado pelo CEE/AM, retornou à escola para que fossem inseridos os conteúdos sobre as propostas de educação em tempo integral, conforme orienta o PPETI/AM.

É importante salientar as questões sinalizadas nas falas dos entrevistados sobre o processo de elaboração do PPP. Em um primeiro momento, a sua construção surgiu sob a forma de um Trabalho Final de Conclusão de Curso – TCC, indo totalmente de encontro ao que é orientado pelos autores apresentados no referencial teórico e pelas bases legais da educação abordadas nesta pesquisa.

Mesmo ao retornar para a escola, o PPP não está sendo apresentado amplamente à comunidade escolar para que seja elaborado. Nesse sentido, a sua discussão e os debates das ações, a serem propostas no PPP, ocorrem esporadicamente, nos períodos de planejamento da semana pedagógica, que antecedem o início do Calendário Escolar, o que tem se mostrado pouco eficiente.

Dessa forma, a Ação 3 tem o objetivo de propor estratégias que possibilitem que a comunidade escolar participe efetivamente dessa reformulação do PPP do CETI Áurea Braga

O primeiro passo é possibilitar, à toda a comunidade interna e externa da escola, uma apresentação do que é a proposta de educação em tempo integral, através da abordagem do PPETI/AM. Além disso, a partir desses conhecimentos pré adquiridos, planejar um cronograma de encontros que possibilite a discussão e definições das propostas a serem inseridas no PPP da escola.

A equipe de Supervisão da CDE 4 se deslocará à escola e, juntamente com a gestão escolar, traçará um cronograma de encontros para que o PPP seja apresentado à comunidade. Dessa forma, a comunidade escolar poderá contribuir com sua reconstrução, alinhando-o às propostas pertinentes à modalidade da educação em tempo integral, seguindo às orientações contidas no documento básico da proposta.

Esses encontros serão realizados na própria escola, para que assim seja possível ter o maior número de atores que fazem parte da escola, bem como a comunidade externa, constituída pelos pais, responsáveis e demais participantes da escola.

Ao final de cada encontro, as ações abordadas e debatidas entre todos serão relacionadas, de forma que sejam debatidos, no encontro seguinte, temas predefinidos. Desse modo, a clientela escolar poderá pesquisar ou ler sobre o tema a ser exposto, permitindo que o interessado tenha um conhecimento prévio do assunto e adote uma postura mais crítica, em relação às ideias a serem apresentadas, até que se conclua todos os principais tópicos do PPP.

Ao final das abordagens, teremos um documento, elaborado a partir da participação de todos. Após a conclusão dos temas do PPP, a equipe gestora passará a redigir o documento, de acordo com as normas técnicas da ABNT, para que seja enviado para uma nova apreciação do CEE/AM.

O Quadro 32 apresenta a estimativa de gastos desta ação:

**Quadro 32 – Estimativa de gastos para a execução da Ação 3**

<b>Ação</b>	<b>Material</b>	<b>Custo</b>
Reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola.	Papel ofício (2 resmas de papel A4 para a confecção de avisos)	R\$ 36,00
	Locação de vídeo institucional (de acordo com o tema a ser debatido nos encontros – estimativa de 4 encontros)	R\$ 56,00
	Tonner	R\$ 308,00
	Lanche (250 pessoas)	R\$ 2.500,00
<b>Total das despesas</b>		<b>R\$ 2.900 ,00</b>

Fonte: Elaborado pela autora

### Quadro 33 – Resumo da AÇÃO 3

#### Reformulação do Projeto Político Pedagógico do CETI Áurea Pinheiro Braga

Objetivo: Possibilitar a Reformulação do Projeto Político Pedagógico do CETI Áurea Pinheiro Braga, contemplando as propostas pedagógicas da educação em tempo integral na escola.	
<b>O QUÊ?</b>	Possibilitar a participação do maior número de pessoas na reformulação do PPP da escola, inserindo as propostas pedagógicas da educação em tempo integral.
<b>POR QUÊ?</b>	Reformular o PPP da escola, para que sejam inseridas as propostas pertinentes da educação em tempo integral, apresentado um currículo mais flexível que contemple a proposta.
<b>ONDE?</b>	No auditório do CETI Áurea Pinheiro Braga.
<b>QUANDO?</b>	A partir de Março/2018 e a cada última sexta-feira do mês ou sexta subsequente, caso haja alguma programação externa, até a conclusão dos principais temas que constituem o esqueleto do PPP.
<b>QUEM?</b>	Supervisão pedagógica da CDE 4, professores, pedagoga, gestora e comunidade escolar.
<b>COMO?</b>	Através de um cronograma agendado com a gestão da escola; Apresentação das Propostas Pedagógicas para as escolas de educação em tempo integral; Apresentação e debate dos temas propostos (os temas serão definidos em cada encontro para serem debatidos no encontro seguinte); Anotações das análises dos temas debatidos; Redação oficial do PPP da escola pela gestão escolar ao final do último encontro, concluindo o debate dos principais temas que compõem o texto de um PPP.
<b>QUANTO?</b>	A escola utilizará os recursos do PPPDE para a adquirir os materiais necessários a serem utilizados nos encontros, com estimativa de gastos de R\$ 2.90,00.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

### **3.2.4 Ação 4: Formação Continuada para a Supervisão da CDE 4, Coordenadores de Áreas, pedagoga e gestora do CETI Áurea Pinheiro Braga**

Segundo os resultados da pesquisa, a supervisão da CDE 4 não tem atendido às necessidades de informação e orientação que os atores responsáveis, pela implementação das ações na escola, necessitam para que a proposta de educação em tempo integral pudesse estar sendo desenvolvida na escola.

Porém, a pesquisa nos revelou, também, que a própria CDE 4, através dos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos, não tem repassado orientações específicas para o supervisor pedagógico. Isso é essencial, visto que a escola apresenta características específicas, em relação à rotina escolar, e, por consequência, deveria ter um atendimento diferenciado. Dessa forma, a supervisora pedagógica não teve o preparo adequado para atender às especificidades da escola e dos profissionais que nela atuam.

A pesquisa nos revelou que os Coordenadores de Áreas não receberam nenhum tipo de orientação direcionada para que eles pudessem, junto com a gestão escolar, propor ações que viabilizassem a implementação das atividades interdisciplinares. Nesse sentido, foi possível perceber que eles desconhecem as orientações técnicas e metodológicas que os auxiliariam na produção das oficinas e projetos que contemplam a proposta, fazendo, assim, que eles assumam outras funções na escola.

Portanto, o objetivo da Ação 4 é propor uma formação específica para o acompanhamento e desenvolvimento das ações dos principais atores desta pesquisa. Dessa forma, será possível a elaboração de instrumentos e ferramentas que os auxiliem na orientação dos atores da escola na construção dos projetos e oficinas, com base na implementação da proposta da educação em tempo integral no cotidiano da escola.

Entendendo a fragilidade na supervisão realizada até o momento no CETI, a Ação 4 apresentará duas estratégias que se complementam, mas que se fazem necessárias. A *Estratégia 1* surge da necessidade de capacitação da equipe da coordenação para atender às especificidades que contemplam a proposta de educação em tempo integral. A *Estratégia 2* se refere à formação dos atores envolvidos na pesquisa e que são os responsáveis pela implementação da proposta no âmbito da escola.

A ESTRATÉGIA 1 tem por objetivo proporcionar a equipe de supervisão da CDE 4 conhecimentos prévios sobre a proposta de educação em tempo integral, com foco no desenvolvimento das atividades interdisciplinares que compõem a grade curricular das escolas que atendem a esta modalidade de ensino.

A CDE 4 enviará uma solicitação à secretaria de educação para que seja disponibilizado uma formação específica para a supervisão da CDE 4, com agendamento prévio, sendo os dias e horários informados aos participantes desta formação, após confirmação da sede. A formação ficará a cargo do CEPAN, um centro especializado pela formação dos servidores da rede estadual de educação do Amazonas.

Como dinâmica para a formação, será solicitado que a formação seja direcionada à construção de estratégias que a escola pode adotar para implementar a parte diversificada da proposta da educação em tempo integral. A temática será abordada a partir da demanda que ocorrer nos encontros.

Após a formação, a CDE 4 intermediará uma discussão sobre os principais pontos abordados, para que essas informações sejam contempladas nos instrumentos de acompanhamento pedagógico, adotados pela CDE 4 na supervisão das escolas de educação em tempo integral. Além disso, caso haja necessidade, serão realizados ajustes nestes instrumentos, de modo a completar as informações da supervisão pedagógica.

O Quadro 34 apresenta a estimativa de gastos desta ação:

**Quadro 34 – Estimativa de gastos para a execução da Ação 4 - Estratégia 1**

<b>Ação</b>	<b>Material</b>	<b>Custo</b>
Possibilitar uma formação específica para os Supervisores Pedagógicos da CDE 4 sobre as propostas pedagógicas da educação em tempo integral, com ênfase na formulação e acompanhamento dos projetos	Pasta (25 unidades)	R\$ 75,00
	Canetas (30 unidades)	R\$ 45,00
	Bloco de anotações (25 unidades)	R\$ 75,00
	Apostila (25 unidades)	R\$ 125,00
	Lanche (30 pessoas)	R\$ 300,00
<b>Total das despesas</b>		<b>R\$ 620,00</b>

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 35 – Resumo da AÇÃO 4**

**Estratégia 1 – Formação Específica para os Supervisores Pedagógicos da CDE 4  
Capacitação com ênfase na construção e acompanhamento de Oficinas Pedagógicas e Projetos**

Objetivo: Possibilitar uma formação específica para os Supervisores Pedagógicos da CDE 4 sobre as propostas pedagógicas da educação em tempo integral.	
<b>O QUÊ?</b>	Formação continuada sobre a educação em tempo integral, com ênfase nas atividades interdisciplinares.
<b>POR QUÊ?</b>	Capacitar os atores responsáveis pela supervisão das escolas de educação em tempo integral da CDE 4, com intuito de auxiliar a escola na implementação das proposta específicas para a educação em tempo integral.
<b>ONDE?</b>	Auditório da CDE 4.
<b>QUANDO?</b>	Período da Formação 24 a 26 de janeiro de 2018.
<b>QUEM?</b>	Equipe da CDE 4 – Coordenadores Adjuntos Pedagógicos do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e Ensino Médio e Supervisores Pedagógicos
<b>COMO?</b>	O projeto de formação para a equipe da CDE 4 será realizado pelo CEPAN.
<b>QUANTO?</b>	A Coordenadoria possui local para os encontro, cota para impressão e material para ser utilizado pelos participantes dos encontros. Dessa forma, o custo será inserido nas cotas de gastos da CDE 4, no valor estimado de R\$ 620,00

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A ESTRATÉGIA 2 é destinada à proposta de formação específica para os Coordenadores de Áreas, gestora e pedagoga do CETI Áurea Pinheiro Braga, e tem por objetivo possibilitar uma formação específica aos atores das escolas, ou seja, os responsáveis pelas ações na escola que visam a implementação das propostas da educação em tempo integral.

A pesquisa nos mostrou que os entrevistados não possuem segurança nas informações referentes às propostas da educação em tempo integral, principalmente em relação à parte diversificada da proposta, que contempla as atividades interdisciplinares. Nesse sentido, eles precisam de uma orientação mais ampla e técnica, que os auxilie na elaboração, no desenvolvimento e no acompanhamento dos projetos e oficinas que contemplam a parte diversificada do currículo.

Portanto, a CDE 4 encaminhará, à secretaria de educação, uma solicitação de formação específica para os CAs, pedagoga e gestora do CETI Áurea Pinheiro Braga, através de Oficinas Pedagógicas e Construção de Projetos. Após a confirmação, por parte da secretaria de educação, a CDE 4 informará às escolas os dias, horários e os participantes que deverão estar presentes nesta formação. A formação, com ênfase em Oficinas Pedagógicas e Construção de Projetos, ficará a cargo do CEPAN.

Nas Oficinas Pedagógicas e Construção de Projetos, será dada ênfase à parte diversificada da proposta de educação em tempo integral. Além disso, as temáticas serão abordadas a partir das demandas identificadas nos dia de formação.

Após a formação, a CDE 4 intermediará uma discussão sobre os principais pontos, com o intuito de alinhar as ações da escola. Dessa forma, o acompanhamento pedagógico da CDE 4 poderá contribuir, de fato, na implementação das proposta na escola.

O Quadro 36 apresenta a estimativa de gastos para a estratégia 2:

**Quadro 36 – Estimativa de gastos para a execução da Ação 4 - Estratégia 2**

<b>Ação</b>	<b>Material</b>	<b>Custo</b>
Formação continuada para os Coordenadores de Áreas, pedagoga e gestora do CETI Áurea Pinheiro Braga, através de Oficinas Pedagógicas e Construção de Projetos, com ênfase no desenvolvimento das atividades interdisciplinares.	Pasta (10 unidades)	R\$ 30,00
	Canetas (10 unidades)	R\$ 10,50
	Bloco de anotações (10 unidades)	R\$ 30,00
	Apostila (10 unidades)	R\$ 100,00
	Lanche (15 pessoas)	R\$ 150,00
<b>Total das despesas</b>		<b>R\$ 320,50</b>

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 37 – Resumo da AÇÃO 4**

**Estratégia 2 – Formação Específica para os Coordenadores de Áreas, pedagogos e gestores das escolas de educação em tempo integral da CDE 4**

Objetivo: Proporcionar aos Coordenadores de Áreas, pedagoga e gestora do CETI Áurea Pinheiro Braga formação específica sobre as propostas pedagógicas da educação em tempo integral, com ênfase na construção de projetos e oficinas que contemplam a parte diversificada do currículo.	
<b>O QUÊ?</b>	Formação continuada para os Coordenadores de Áreas, pedagoga e gestora do CETI Áurea Pinheiro Braga, através de Oficinas Pedagógicas e Construção de Projetos, com ênfase no desenvolvimento das atividades interdisciplinares.
<b>POR QUÊ?</b>	Capacitar os atores responsáveis pela implementação das propostas na escola na construção e acompanhamento das atividades interdisciplinares a serem desenvolvidas na escola.
<b>ONDE?</b>	Auditório do CETI Áurea Pinheiro Braga.
<b>QUANDO?</b>	29 a 31 de Janeiro de 2018.
<b>QUEM?</b>	Coordenadores de Área, pedagogos e gestores das escolas de educação em tempo integral da CDE 4, Supervisores Pedagógicos da CDE 4.
<b>COMO?</b>	Formação continuada, através de Oficinas Pedagógicas, com ênfase na Construção de Projetos para os Coordenadores de Áreas, pedagoga e gestora do CETI. Será realizado pelo CEPAN.
<b>QUANTO?</b>	A Coordenadoria possui cota para impressão e material para ser utilizado pelos participantes dos encontros. Dessa forma, o custo será inserido nas cotas de gastos da CDE 4, no valor estimado de R\$ 320,50

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Diante do exposto, as quatro ações que contemplam o Plano de Ação Educacional se completam e poderão intermediar a resolução dos principais entraves encontrados, no caso de gestão apresentado, e que foram identificados nas análises da pesquisa.

As propostas de padronização dos instrumentos de supervisão pedagógica, se forem bem exploradas, servirão de parâmetros para a avaliação dos trabalhos desenvolvidos pela gestão escolar, além de serem responsáveis por apoiar o processo de implementação das propostas na escola.

Os instrumentos permitirão, também, conhecermos os pontos positivos e negativos, em relação ao acompanhamento pedagógico do supervisor da CDE 4, possibilitando assim, uma reorganização das ações da supervisão e dos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos, com o intuito de melhorar o apoio às escolas.

A oferta de formação específica, para os atores responsáveis pela implementação das propostas de educação em tempo integral na escola, suprirá um anseio de todos os entrevistados.

Durante a pesquisa, os entrevistados relataram a necessidade destas orientações, pertinentes ao funcionamento dessas escolas, além de questões referentes à construção, desenvolvimento e acompanhamento das atividades interdisciplinares, através dos projetos e oficinas.

Dessa forma, as estratégias aqui desenhadas, quando postas em prática, visam contribuir para a busca de novas experiências educativas que venham a influenciar de forma positiva nesta política educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo de caso teve como objetivo entender quais as dificuldades que os profissionais do CETI Áurea Pinheiro Braga encontravam para implementar as propostas pedagógicas da educação em tempo integral, conforme a orientação do documento que norteia o funcionamento das escolas que atendem a esta modalidade de ensino.

Apesar da escola funcionar desde 2015, a ampliação da jornada escolar tem se caracterizado somente com o aumento dos tempos de aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, além da inclusão das Disciplinas Metodologia do Estudo.

A pesquisa nos possibilitou identificar algumas fragilidades no suporte da CDE ao auxiliar à escola no processo de implementação da proposta.

Isso pôde ser identificado, diante do fato de que a supervisora pedagógica, que faz o acompanhamento das atividades da escola, não tinha conhecimento das propostas pedagógicas que orientam o funcionamento de uma escola de educação em tempo integral.

Por outro lado, a própria coordenação não disponibilizou uma orientação específica para a supervisão, de modo que ela pudesse dar o atendimento diferenciado que a escola necessita.

Após a análise dos dados coletados no estudo, percebeu-se divergências entre as propostas dos documentos norteadores e o contexto em que a escola desenvolve as suas atividades.

Entre essas divergências encontradas, com base nas reflexões dos autores Ana Maria Cavaliere (2002a, 2002b, 2007a, 2007b), José Carlos Libâneo (2000, 2012), Vitor Henrique Paro (1988a, 1988b) Paro et al (1988), Lúcia Velloso Maurício (2014a, 2014b), Mainardes (2006), dentre outros que compuseram o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, podemos destacar quatro principais entraves que nos orientaram na construção do Plano de Ação Educacional (PAE), proposto ao final do estudo. São eles: i) desconhecimento, por parte dos atores entrevistados, sobre a concepção de educação em tempo integral e quais os documentos legais que amparam essa política educacional no estado do Amazonas; ii) adoção da jornada escolar somente com o aumento dos tempo dos aula; iii) um Projeto Político Pedagógico que não contempla as propostas de educação em tempo integral; iv) e a ausência de uma formação específica aos principais atores envolvidos no processo de implementação das propostas na escola.

Apesar dos entrevistados serem os principais atores envolvidos no processo, é necessário que toda a comunidade escolar tenha conhecimento do que a proposta orienta e

quais caminhos a escola pode percorrer para que seja ofertada uma jornada escolar que contemple o fundamento inicial dos documentos norteadores, adotados no estado do Amazonas.

Através destas reflexões, o PAE tem por objetivo minimizar as fragilidades encontradas no estudo, propondo ações que permitam que a supervisão pedagógica da CDE 4 reveja as suas ações. Além disso, será possível, com essas ações, que os instrumentos e o Manual Prático de Atendimento construídos possam contribuir para o acompanhamento das atividades pedagógicas específicas, que contemplam esta política educacional.

As propostas do PAE também poderão orientar a comunidade escolar, principalmente a gestão da escola e os Coordenadores de Áreas, sobre as suas atribuições dentro da proposta, como a participação na construção do PPP da escola, com a efetiva participação de todos. Nesse sentido, em sua construção, é necessário que as propostas da educação em tempo integral sejam contempladas em seu texto.

Além disso, as propostas do PAE sinalizam a necessidade da oferta de uma formação específica, que possibilite conhecimento técnico para o planejamento e a construção dos projetos e oficinas pedagógicas, sendo eles os responsáveis por auxiliar na reorganização da jornada escolar.

Para tanto, é necessário, também, que a SEDUC/AM reflita sobre o seu papel na implementação da proposta de educação em tempo integral e que atenda às solicitações da escola. Principalmente no que tange à lotação de professores, com carga horária de 40h, de pedagogos e de professores que assumirão às Coordenações de Áreas.

O objetivo principal da pesquisa foi alcançado, pois me permitiu entender quais as dificuldades que a escola encontra para implementar as demais propostas da educação em tempo integral e não somente a ampliação do tempo escolar.

Além disso, a pesquisa permitiu também perceber que o papel da coordenação é fundamental nesse processo, pois existem fragilidades no processo de acompanhamento e orientação da escola, sendo esses elementos fundamentais para direcionar as ações da instituição, algo que não está ocorrendo de modo apropriado.

Sendo assim, a partir das reflexões propostas pelo estudo, poderei utilizar os dados encontrados, através das ações propostas no PAE, para redirecionar algumas ações. Ademais, será possível capacitar melhor os supervisores pedagógicos e os atores da escola, de forma que possam, enfim, dinamizar o processo de implementação das propostas para a educação em tempo integral, principalmente no que diz respeito à parte diversificada do currículo que esta modalidade de ensino possibilita.

Entretanto, não existe um modelo pronto, que venha a direcionar o processo de implementação de uma política, seja ela educacional ou não. No campo educacional, a participação e o envolvimento de todos é fundamental para o seu sucesso. A reconstrução dessas estratégias é necessária, conforme o contexto em que a escola está inserida, podendo sofrer ajustes para se adequar a outra realidade.

## REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas – SIGEAM. **Rendimento escolar - perfil dos profissionais da educação do Amazonas**. Manaus, AM, 2017. Disponível em: <[https://servicos.sigeam.am.gov.br/rendimento/anal\\_coord\\_ensino.asp#chart](https://servicos.sigeam.am.gov.br/rendimento/anal_coord_ensino.asp#chart)> Acesso em 13 ago. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Censo Escolar das escolas de educação em tempo integral do Estado do Amazonas**. Manaus, AM, 2016. Disponível em: <[https://servicos.sigeam.am.gov.br/rendimento/anal\\_coord\\_ensino.asp#chart](https://servicos.sigeam.am.gov.br/rendimento/anal_coord_ensino.asp#chart)> Acesso em 13 set. 2016.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas. **Proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral do Estado do Amazonas**. Manaus, AM, 2015. Disponível em: <<http://www.cetijbraga.com.br/resources/Proposta%20Pedagogica%20das%20Escolas%20e%20Tempo%20Integral%202011.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus, AM, 2015. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 165, de 17 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a aprovação da Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas de tempo integral da capital e do interior do estado do Amazonas, operacionalizada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM, a partir de 2015. Manaus, AM, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **Proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral**. Manaus, AM, 2014b.
- \_\_\_\_\_. **Processo seletivo para escolas de tempo integral no Amazonas**. Manaus, AM, 2014c. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/2014/11/seduc-abre-processoseletivo-para-escolas-estaduais-de-tempo-integral/>>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Lei Ordinária nº 3.915, 22 de julho de 2013**. Autoriza o Poder executivo a criar Fundo Rotativo em Estabelecimentos de Ensino, Coordenadorias Regionais e Distritais de Educação e nas Unidades de Ensino e dá outras providências. Manaus, AM, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 70, de 27 de julho de 2011**. Aprova a alteração n. 01 referente à proposta pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Estado do Amazonas no que tange aos procedimentos de seleção, ingresso dos estudantes. Manaus, AM, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011**. Altera na forma que especifica a Lei delegada n.º 78, de 18 de maio de 2007, e dá outras providências. Manaus, AM, 2011b. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral**. Manaus, AM, 2011c.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 112, de outubro de 2008.** Aprova o funcionamento das Escolas de Tempo Integral do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus, AM, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.268, de 07 de julho de 2008.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus, AM, 2008b. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/arquivos/planos/pee-am-doc-base-elaborado.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular do ensino fundamental do 4º e 5º ano do II ciclo.** Manaus, AM, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 78, de 18 de maio de 2007.** Altera a Lei nº 08 de 05 de maio de 2005. Manaus, AM, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei Delegada nº 08, de 05 de julho 2005.** Dispõe sobre o regimento interno da Secretaria de Estado de Educação e qualidade do ensino – SEDUC e dá outras providências. Manaus, AM, 2005. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 17 out. 2013

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.600, de 04 de fevereiro de 2000.** Altera o nome da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas. Manaus, AM, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 99, de 19 de dezembro de 1997.** Estabelece normas regulamentares para implantação do regime instituído pela Lei nº 9.394/1996. Manaus, AM, 1997a.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 98,** de 19 de dezembro de 1997. Indica mudança na oferta das disciplinas História do Amazonas e Geografia do Amazonas no Sistema Educacional do Amazonas. Manaus, AM, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Lei Ordinária nº 1.778, de 09 de janeiro de 1987.** Estabelece o estatuto do magistério do estado do Amazonas. Manaus, AM, 1987.

\_\_\_\_\_. **Lei Ordinária nº 1.762, de 17 de novembro de 1986.** Estabelece o estatuto do servidor público civil do estado do Amazonas. Manaus, AM, 1986.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 3.633, de 03 de novembro 1976.** Dispõe sobre a criação do Centro de formação Profissional Padre José de Anchieta. Manaus, AM, 1976.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 05 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 873, de 1 de julho de 2010**. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <[http://portal.cnm.org.br/sites/5700/5788/Portaria\\_873\\_2010\\_pesos\\_ponderacao\\_Fundeb\\_2011.pdf](http://portal.cnm.org.br/sites/5700/5788/Portaria_873_2010_pesos_ponderacao_Fundeb_2011.pdf)> Acesso em: 06 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 27 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, DF, 2007a. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Guia Geral do Pró-letramento. **Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2007b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1º172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996a.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.603, de 04 de março de 1996**. Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal De Educação Profissional, e da outras providencias. Brasília, DF, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BURGOS, M. T. B. Dimensões Institucionais da Gestão Escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora v.3, n.2, p,11-23, jul./dez. 2013.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 5ª. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997, p. 51-68.

CARDOSO, I. M. R. **Programa Escola Integral em Manaus: um estudo sobre a organização escolar**. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2016.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 28, n.100, p. 1015-1036, out, 2007a (Especial). . Disponível em:  
< <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 116-126, jul./dez. 2007b.

\_\_\_\_\_. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. 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, 2002b. p. 93-111.

CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA. **Projeto Político Pedagógico**. Manaus, AM, 2016

COELHO, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 133-146.

COÊLHO, I. M. A educação, a cultura e a invenção de outra escola. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, II, 2003. Goiânia. **Anais...**Goiânia: PUC/Goiás, p. 1-10, 2003.

- CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78 - 100, jul./dez. 2012. Disponível em:  
<<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24>>. Acesso em: 26 set. 2016.
- DANTAS, J. S.; THIESEN, J. da S. Desafios, trajetórias e perspectivas para a escolarização em tempo integral. **Professare**, Caçador, v. 5, n.1, p;101 – 116, jan./jun. 2106. Disponível em:  
< <http://periodicosuniarp.com.br/professare/article/view/866/424>>. Acesso em: 01 dez. 2016.
- DEMO, P. **Escola em Tempo Integral**. Textos discutíveis – 11, 2010. Disponível em:  
<<http://luizarmandomidiaseducacao.blogspot.com.br/2011/04/escolaem-tempo-integral-segundo-pedro.html>>. Acesso em: 18 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Escola em Tempo Integral**. Universidade de Brasília, 2007. Disponível em:  
<<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DIAS, R. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.
- DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 115, p. 139-154, mar. 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996. Coleção Leitura.
- FREITAS, J. C. M. **Processo de implantação da certificação ISO 9001: o caso de uma Coordenadoria Distrital de Educação do Amazonas**. 2015. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2015.
- FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000. Disponível em:  
<<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper21.pdf>>. Acesso em 15 de dezembro de 2017.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Caderno Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.129-135, ago. 2006.
- GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Educação Cidadã, v. 4).
- GHEDIN, E. Currículo Projetos e Avaliação da Aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.10, n.3, p.71-87, dez.2012. Disponível em:  
<<https://revistas.pucsp.br//index.php/curriculum/article/viewFile/12257/9669>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

<<http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/projetos-escolares-motivacao-para-aprender.htm>>. Acesso em 09/12/2017.

LAKATOS, E.; MARCONI, M de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17–49. Jul./dez.2012. Disponível em:< <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583>>. Acesso em: 10 out. 2016.

LEITE, L. H A. Pedagogia de Projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 8, p. 01-15, mar/abr. 1996.

LIBÂNEO, J. C. O processo educativo na escola de tempo integral: ensino e aprendizagem em diferentes tempos e espaços (palestra). In: ENCONTRO REGIONAL SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL, II, Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, Aparecida de Goiânia, 2012. **Anais...Goiânia: SEMED Aparecida de Goiânia**, 2012.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2000.

LUCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências: Gestão Pedagógica**. Editora: Positivo, Curitiba, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 155 jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2017.

MAURÍCIO, L. V. (Org.). **Tempos e espaço escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio/ FAPERJ, 2014a.

\_\_\_\_\_. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. **Avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 875 – 898, out./dez. 2014b.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP, 2009. p. 53-68.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.

MOLL, J. (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/Secad, 2009.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M.. **Indagações sobre o currículo**: Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007 (Volume 5).

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G. T. Gestão dos sistemas escolares – Quais caminhos seguir? In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Ed.). **Políticas Educacionais e Coesão Social**: uma agenda Latino - Americana. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo; v, 1, n.3, p. 01-05, 2º sem. 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Viabilidade da escola pública em tempo integral**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 29, pp. 86-99, 1988b.

\_\_\_\_\_. FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. de. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988.

RUA, Maria das Graças. Políticas Públicas. 2 ed. Reimp.- Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC, 2012. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/carlospolicarpo/6-politicas-publicas-16048335>>. Acesso em 15 de dezembro de 2017.

SILVA, V. G. da, PERES, R. G. Educação integral como política pública: marco legal, planejamento e gestão. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**. Santos, v. 04, n. 08, p.259-278, jul./dez. 2012.

SILVA, T. T. da. Temas em debate. Currículo, Conhecimento e Democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p.59-66, maio 1999.

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2728\\_1226.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2728_1226.pdf)>. Acesso em: 20 de outubro de 2016.

THIESEN, J. S. Tempo Integral: uma outra lógica para o currículo da escola pública. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4º, Brasília, 06 a 11 de abril de 2006. **Anais...** Brasília: ABED, 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG: \_\_\_\_\_, declaro que consinto em participar como sujeito da pesquisa “**AS DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NO CETI ÁUREA PINHEIRO BRAGA EM MANAUS/AM**”, sob responsabilidade da pesquisadora **RENATA DO MONTE RODRIGUES** e que fui satisfatoriamente esclarecido que:

- A) o estudo será realizado a partir de **questionário e entrevistas**;
- B) que não haverá riscos para minha saúde,
- C) que posso consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida;
- D) que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso;
- E) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão preservados e confiados ao pesquisador que se obriga a manter o anonimato em relação à fonte (sujeitos de pesquisa) e a se manter fiel e rigoroso em relação aos dados obtidos;
- F) que serei informado de todos os resultados obtidos na pesquisa;
- G) que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa;
- H) que compreendi que esta pesquisa é importante para o estudo e melhor entendimento da utilização de mídias digitais no aprimoramento do ensino médico de graduação.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto em participar da pesquisa em questão.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

## APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

**Questão: Quais as dificuldades que a escola está encontrando para implementar as propostas pedagógicas para as escolas de educação em tempo integral?**

### 1. Roteiro do Período de Observação

Como são organizados os tempos de aula?
Como são utilizados os espaços do CETI?
Como são organizados os períodos de intervalo (café, almoço e lanche da tarde)?
Como são escolhidos os Coordenadores de Áreas?
Como é a rotina escolar?

### 2. Roteiro a ser aplicado para a gestora, a pedagoga, Coordenadores de Área e Supervisora Pedagógica da CDE 4 que atende a escola.

O que você compreende por escola de educação em tempo integral?
Em que difere uma escola de educação em tempo integral de uma escola regular?
Quais são os documentos que regulamentam a escola de educação em tempo integral no Amazonas?
Como foi o processo de implementação da escola de educação em tempo integral?
Como os autores percebem a rotina escolar?
Como você realiza suas funções no CETI?
Quais são os principais desafios enfrentados no dia a dia de uma escola de tempo integral para a organização do tempo escolar?
Que tipo de suporte a Coordenadoria Distrital tem dado em relação ao funcionamento da escola de tempo integral?
Quais orientações você recebeu sobre seu papel na escola de tempo integral?
Quais projetos/programas são desenvolvidos na escola?
Como se encontra o PPP da escola?
Qual a relação das atividades interdisciplinares (programas/projetos) com o PPP da escola?
Como é feita a escolha do Coordenador de Área CA?
Quais os aspectos positivos e negativos que você poderia falar sobre a proposta da educação em tempo integral?
Quais os pontos de melhoria você poderia sinalizar para que a proposta de educação em tempo integral pudesse realmente ser implementada no CETI?