

## O QUE É INTEGRAL: a educação ou o tempo?

*WHICH IS MORE IMPORTANT: the education or the amount of time spent at school?*

---

**Ana Claudia Martins de Oliveira**

Acadêmica do Curso de Doutorado em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
E-mail: acmartins2008@gmail.com

**Jocyleia Santana dos Santos**

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A questão que embasa este trabalho é se a Escola de Tempo Integral se percebe como fomentadora de uma Educação Integral. A finalidade deste trabalho é trazer para o debate elementos que constituíram um processo de passagem de uma escola para a modalidade de tempo integral.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Tocantins, localizada na cidade de Araguaína. No início de 2013, a escola teve sua sistemática de ensino mudada: passou de uma modalidade de ensino de uma escola de tempo regular para uma escola de tempo integral. O objetivo principal deste trabalho é analisar se a educação ofertada pela escola pesquisada é integral ou apenas de tempo integral?

A metodologia utilizada foi a História Oral Temática (FREITAS, 2006). Essa metodologia é utilizada, principalmente, na área de ciências humanas e aborda uma temática específica, a qual objetiva contribuir para a compreensão do momento histórico pesquisado. Essa metodologia dá voz aos sujeitos protagonistas, dos processos históricos. Isto se realiza através de entrevista (SANTOS; ARAÚJO, 2007). A coleta de dados foi realizada através de uma pesquisa documental e através de entrevistas semiestruturadas. As entrevi-

tas realizadas foram gravadas, transcritas e conferidas, segundo orientações da metodologia de história oral (SANTOS; ARAÚJO, 2007). Foram solicitadas as devidas autorizações e consentimento para identificação e utilização dos dados. O roteiro da entrevista tem como característica questionamentos básicos colocados para os entrevistados, tais como: educação integral, escola de tempo integral, como ocorreu a passagem. As entrevistas foram realizadas com cinco agentes importantes da comunidade escolar que participaram do momento de mudança: um professor (55 anos, 28 anos de docência); uma mãe (45 anos, mãe de quatro filhos); uma coordenadora pedagógica (55 anos, 29 anos de atuação) e um diretor (35 anos, 13 anos de experiência em educação e 4 anos de gestão na escola), ambos como representantes da equipe gestora; e uma supervisora escolar (43 anos, 15 anos de experiência em educação e 8 anos de atuação como supervisora), como representante da Diretoria Regional de Educação – DRE de Araguaína.

O texto está dividido em quatro partes. A primeira explicita a Educação Integral como direito, apresentando a legislação vigente. Em seguida, apresenta a Educação Integral por uma concepção integradora. Na sequência, o texto traz a experiência do processo de mudança da escola para tempo integral. E, por último, apresenta as considerações sobre a pesquisa.

## EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL, UM DIREITO

Ao se referir à educação e ao direito a ela, há que se citar a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ela apresenta a educação (art. 6) como o primeiro direito social, explicitando que, na condição de direito de todos e de dever do Estado e da família, tem como objetivo “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Sendo assim, a constituição traz a concepção de que esse direito compreende a Educação Integral. A Constituição determina, ainda, que ao Estado cabe a obrigação de garantir a todos “o pleno exercício dos seus direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” (art. 215), bem como a valorização da diversidade étnica e regional. O texto constitucional sugere o entendimento de que a Educação Integral é direito de todos e de cada um, haja vista que a diversidade é considerada característica primordial e valorativa dos tecidos social e cultural dos países.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/1996) faz referência, em seu artigo 34, à jornada escolar, afirmando que ela será progressivamente ampliada. O parágrafo segundo diz que o ensino fundamental será ministrado em tempo integral, “a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Encontra-se também, no parágrafo quinto do artigo 87, a afirmação de que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996). Assim, nota-se que a Lei, no seu artigo 34, cita a ampliação do tempo da jornada escolar, mas não estipula o tempo dessa ampliação, e, do mesmo modo, ela trata especificamente de tempo integral, porém não traz especificações sobre ele.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, acrescenta à LDB uma meta: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 33). Para efetivar essa meta foram estabelecidas estratégias específicas na referida Lei. A referida meta tem nove estratégias. Frisam-se, neste trabalho, as três primeiras estratégias que tratam, respectivamente, de: promover a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico; instituir programas de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em tempo integral; e institucionalização, em regime de colaboração, do programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, produção de material didático e formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

Destacam-se, no entanto, alguns pontos das estratégias. A primeira trata da jornada ampliada, por meio de acompanhamento pedagógico, detendo-se apenas ao tempo. A segunda específica apenas a construção de escolas com padrão arquitetônico adequado. E, por último, a terceira institucionaliza a adaptação nas infraestruturas das escolas já construídas, no intuito de atender à meta.

Tanto a LDB como o PNE 2014-2024 reafirmam o direito a uma “educação de tempo integral”, sem, contudo, defini-la. Assim, ela fica sujeita à ampliação da jornada escolar, trazendo como alicerce o tempo integral. Na LDB a educação de tempo integral está vinculada ao ensino fundamental e no

PNE está vinculada também a educação infantil, como pode ser constatado na “Meta 1”, “estratégia 1.17” (BRASIL, 2014, p. 51).

A Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007) criou o Decreto nº 7.083/2010 que regulamentou o Programa Mais Educação – PME. O programa foi concebido como uma estratégia do governo federal para “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral” (Brasil, 2011, p.01) e tem por finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Decreto 7.083/2010, art.1) (BRASIL, 2010).

A Secretaria de Educação do Estado do Tocantins – SEDUC oferta Educação de Tempo Integral de duas formas distintas.

Uma é por meio do Programa Mais Educação, que iniciou em 2010. Atualmente, há 366 escolas atendidas pelo programa, dentre as 572 escolas estaduais. Entre as que já desenvolvem o programa, 42 são escolas do campo ou indígenas. No total, são mais de 52 mil alunos contemplados pelo programa (TOCANTINS, 2014). O programa funciona a partir da adesão das escolas das redes públicas de ensino estaduais e municipais. Estas escolas, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico: educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. O programa prevê, ainda, a oferta da jornada escolar ampliada com a promoção de atividades para melhoria do ambiente escolar (TOCANTINS, 2014). As unidades escolares que participam do programa recebem recursos do Governo Federal para o pagamento de monitores, materiais de consumo e de apoio, segundo as atividades ofertadas, que são optativas e desenvolvidas no contra turno das aulas (TOCANTINS, 2014).

A outra forma de oferta de Educação de Tempo Integral pela Secretaria Estadual é por meio da “adaptação” das escolas para receber alunos “em tempo integral”. Ao todo são 50 unidades escolares adaptadas e 15 em construção. Esses dados colocam o Estado em destaque, segundo as avaliações recentes do Censo Escolar: o Estado tem o maior índice do Brasil

de estudantes do ensino fundamental matriculados em tempo integral (TOCANTINS, 2014).

Em relação à LDB (BRASIL, 1996), o PNE (BRASIL, 2014) apresenta um avanço em relação ao tempo de permanência na escola. A LDB afirma que o tempo fica a critério das Instituições de Ensino e o PNE estipula o tempo mínimo de 7 horas, com possibilidade de dilatação desse tempo. Nota-se, ainda, que os documentos norteadores e legisladores da educação não definem o que seria educação integral. Todavia, demonstram mudanças e avanços, uma vez que o plano prescreve que o número de vagas deve ser ampliado. Por fim, essas orientações e mudanças contidas nos documentos constituem a visão do que se entende por educação integral. De modo geral, garantiu-se o direito à educação integral, em lei, sem dar condições estruturais, materiais e, inclusive, condições humanas para efetivar uma educação integral, pois a lei, pura e simplesmente, não vincula a mudança para a modalidade de ensino a uma política de formação continuada.

Apesar da legislação não definir o que seria educação integral, ou de tempo integral, ela a vincula a uma educação que engloba a dança, a música, ao esporte e a inúmeras outras atividades. Fato que afirma e reafirma uma “visão” que se tem dessa modalidade de educação, pautada na ampliação da jornada escolar que, além do currículo mínimo, propõe atividades culturais, artísticas e esportivas, maximizando o tempo. Essa visão não é centrada na formação integral do aluno e não valorizando seu protagonista principal, o aluno. Sendo assim, é preciso avançar em direção a uma educação integral não centrada no tempo e sim na qualidade do ensino. Segundo afirma Giolo (2012) houve avanços no país, mas o modelo de educação de tempo integral não está resolvido, ainda.

## EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL POR UMA CONCEPÇÃO INTEGRADORA

Educação Integral não é um tema novo e existem diferentes interpretações com conotações históricas e sociais (POVOA, 2013), fato que dificulta um consenso sobre uma única definição. Pode ser encontrada referência a ela desde a antiguidade. Gadotti (2009) destaca que Aristóteles já considerava

que a educação desabrochava as potencialidades humanas. O autor complementa afirmando que “o ser humano é um ser de múltiplas dimensões, que se desenvolvem ao longo de toda a vida” (GADOTTI, 2009, p. 21). Por ser compreendida por alguns autores como a educação em si mesma, Rios (2006, p. 52) afirma que a expressão “Educação Integral” constitui-se pleonasmos, pois “ou a educação é integral ou ela não pode ser chamada de educação”.

Para Freire (2007) a educação transcende os muros da escola e chega até o homem libertador, protagonista da sua história, pleno de si mesmo, sujeito histórico e social que atua na sociedade transformando-a. Pautada na educação humanizada e comprometida com o homem real e concreto, transformador e fomentador da sociedade na qual está inserido, fica implícito na visão do autor o sentido da Educação Integral.

Paralelo a esse conceito Gadotti (2009) afirma que é redundante falar em educação de tempo integral: “como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância” (GADOTTI, 2009, p. 22). Para ele a educação ocorre em tempo integral, independente de lugar e hora, em todos os turnos, em todos os espaços, cotidiana e rotineiramente, por meio das nossas experiências e vivências, ou seja, aprende-se ao longo da vida, no momento atual, no aqui e agora, não havendo um fim e um lugar específico para o aprendizado.

No Brasil, toda referência a Educação Integral está centrada no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, redigido por Fernando Azevedo. Ele defendia a educação integral como “direito biológico” de cada indivíduo e como dever do Estado, que deveria garanti-la (AZEVEDO, *et al.*, 2015). A educação integral, na visão dos pioneiros da Educação Nova, era concebida como um direito de todos, estava centrada no aluno e estava incumbida ao Estado que deveria criar os meios para sua realização.

Ao tratar o tema Educação Integral é imprescindível falar de Anísio Teixeira e suas “Escolas Parques”<sup>1</sup> e de Darcy Ribeiro com seus “Centros Integrados de Educação Pública – Cieps”<sup>2</sup> (GIOLO, 2012; MOLL, 2012). No

---

<sup>1</sup> Para melhor compreender o funcionamento das Escolas Parques, leia o artigo de Anísio Teixeira (1967), A escola parque da Bahia, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

<sup>2</sup> A forma de funcionamento dos Cieps é encontrada no livro de Darcy Ribeiro (1986), *O livro dos*

que se refere ao projeto educacional de Anísio Teixeira, ele começou com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, na Bahia. O projeto previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado Baiano para crianças e jovens de até 18 anos (GADOTTI, 2009).

O Centro Educacional continha quatro “Escolas-Classe” e uma “Escola Parque”. A finalidade da proposta era alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes e plásticas, jogos, recreação, ginástica, distribuídas ao longo de todo o dia. Esse projeto deveria ter sido disseminado por todo o Estado da Bahia, contudo Anísio Teixeira não conseguiu realizar seu sonho (GADOTTI, 2009).

Já os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS foram criados na primeira gestão (1983 a 1987) do governador Leonel Brizola (1922-2004), no Estado do Rio de Janeiro. Assim, foi retomado o projeto de escola pública de tempo integral de Anísio Teixeira, com o fim de oferecer educação integral à criança. Surgiu assim, em 1985, o Programa Especial de Educação – PEE como uma resposta do governador aos desafios enfrentados pelo ensino no Estado do Rio de Janeiro (PARO, 1988).

As duas experiências de educação integral supracitadas, muitas vezes, foram modificadas, abandonadas ou detidas, geralmente com a justificativa de serem dispendiosas para os cofres públicos (GIOLO, 2012). Mas as despesas econômicas não são os únicos empecilhos para a implantação de escolas de tempo integral. Para que sua implantação seja efetiva, Gadotti (2009) ressalta que ela deve ser uma opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas, ou seja, não pode ser imposta. Além disso, são fundamentais as condições salutaras e o envolvimento e a participação dos atores envolvidos, desde o início das discussões da nova política educacional até o acompanhamento do seu desenvolvimento (GADOTTI, 2009). Dito de outro modo, implantar tempo integral nas escolas exige que toda a comunidade escolar tenha formação e preparo técnico e político Gadotti (2009).

Segundo Moll (2009) a educação integral não pode ser confundida com escola de tempo integral. Essa autora aponta que de nada adiantará a ampliação da jornada escolar, uma vez que isso não redimensionará o espaço em que

---

*Cieps*, Rio de Janeiro, Editora Bloch. e no livro de Lia Faria (1991), *Ciep: a utopia possível*. São Paulo. Editora livros do Tatu.

esta ocorre. Para que ocorra uma educação integral deve haver uma resignificação dos tempos e dos espaços escolares.

No que concerne à educação integrada e integradora, deve-se remeter historicamente à Rússia pós-revolucionária, a qual se encontrava em um desafiante momento de transição e que buscava articular a educação e o trabalho no intuito de não se perder o mote da revolução. Surgiu, assim, Pistrak (2011), um teórico pouco conhecido e traduzido no Brasil, com estudos a partir de uma perspectiva de educação integral e integradora (CALDART, 2011).

A ideia do trabalho, considerado como um “fator de educação social” (PISTRAK, 2011), demonstrava uma concepção de Educação Integrada, ou seja, não restrita apenas à instrução, mas considerando também a formação para a produção e para a educação político-ideológica.

Do mesmo modo, a visão de Freire (2007) era a de uma educação popular transformadora, tendo como pilar a escola cidadã e a cidade educadora. Ele também mudou o conceito de integrada: ao invés de ser educação integrada ao trabalho, passa a ser uma educação integrada à cidade, à comunidade que se envolve com a escola, transformando seu entorno a partir de ações iniciadas intramuros.

Em conclusão, podem ser observadas diferenças entre educação integrada e educação integradora. Para Pistrak era necessário que a educação fosse **integrada** ao trabalho. Para Gadotti (2009), a educação precisa ser integrada à cidade e a tudo que a representa e compõe, o que apresenta uma concepção de educação **integradora**.

## EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL: O PROCESSO E A EXPERIÊNCIA

A escola estadual na qual foi feita a pesquisa está situada na cidade de Araguaína, TO. Ela foi criada em 1979 com o objetivo de atender a comunidade de um setor e suas adjacências que, na época, eram distantes do centro da cidade. A escola funcionou provisoriamente com duas salas de aula cedidas pelo Módulo Esportivo (atual Tiro de Guerra<sup>3</sup>). A escola até 2012 funcionava nos três períodos e ofertava: ensino fundamental, do 1º. ao 9º ano, ensino

---

<sup>3</sup> O Tiro de Guerra (TG) de Araguaína, nº 11-011, foi criado em 26 de julho de 1984. Trata-se de uma organização militar que funciona através de convênio com o Exército Brasileiro.

médio regular e educação de Jovens e adultos, primeiro e segundo períodos. A escola conta, atualmente, com um corpo docente de 18 profissionais, a equipe pedagógica e administrativa somam 28 servidores e encontram-se matriculados, atualmente, 178 alunos. A coordenação pedagógica é composta por três profissionais, 02 coordenadores de área: exatas e humanas, e um coordenador da área esportiva. (TOCANTINS, 2015).

Em 2013, a escola passou a atender apenas o ensino fundamental do 6º ao 9º ano em Período de Tempo Integral, conforma a Lei nº 2.810 de 26 de dezembro de 2013. No entanto, não foi feita nenhuma reforma ou adequação na infraestrutura da escola. Ela não tem espaço físico adequado para ofertar essa forma de ensino. Além disso, a escola continua aguardando reformas ou adequações, já que elas foram solicitações, via ofício, ainda em 2013<sup>4</sup>. A adaptação das escolas de tempo regular para escolas de tempo integral, utilizando a infraestrutura existente, foi uma estratégia utilizada pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins – SEDUC para implantar essa modalidade de ensino, uma vez que não há escolas padrão específica para atender esse modo de ensino<sup>5</sup>.

**A Passagem.** Como mencionado anteriormente, a passagem ocorreu no início de 2013, foi abrupta e sem aviso prévio, conforme relatou o diretor: “a mudança não partiu da escola, não foi desejo da comunidade escolar, nem tão pouco sentimos essa necessidade. Na verdade, foi imposta pela Secretaria de Educação. Eles têm uma meta a cumprir de um xis de escolas de tempo integral” (RODRIGUES, 2015). A supervisora confirma que a escola teve mudança na modalidade de ensino a partir de uma decisão da Secretaria de Educação: “essas decisões não partiram do desejo da escola, partiu da SEDUC, da Secretaria do Estado. E chega dentro da escola. E a escola precisa, junto com a comunidade, administrar tudo isso” (FEITOSA, 2015). Para o professor a mudança foi um tanto quanto traumática.

Em fim, pode-se perceber nos relatos dos entrevistados que houve falta de consulta à comunidade escolar antes da implantação da escola de tempo integral, ao contrário do que aponta Gadotti (2009). Para esse autor, é neces-

---

<sup>4</sup> Projeto Político Pedagógico da Escola, 2015.

<sup>5</sup> Levantamento realizado pelos pesquisadores na Secretaria Estadual de Educação constatou que não há escolas padrão de tempo integral em atividade no Estado do Tocantins no período de 2011 a 2014.

sária a aquiescência da comunidade escolar para que implantação da escola de tempo integral seja efetiva.

Sobre a mudança, o professor também relatou que ela ocorreu de forma bastante abrupta, pois foram informados repentinamente pelo diretor que a escola passaria a ser em tempo integral. A escola não tinha se quer utensílios para as refeições, cabendo ao diretor conseguir, com outras unidades escolares, as peças necessárias para que a oferta tivesse o mínimo possível de qualidade. Nas palavras do professor, faltou uma pesquisa junto a comunidade escolar para que se constatassem as reais condições da unidade escolar. Ele qualifica o processo de mudança como “muito truculento”: “o diretor na época chegou de repente, vamos dizer assim, dizendo que a gente ia transformar em tempo integral” (MARTINS, 2015).

Atualmente, a escola conta com 8 salas de aula adaptadas, um refeitório que não atende à demanda dos alunos, obrigando-os a fazerem suas refeições sentados ao chão, uma cozinha pequena, sem espaço adequado e sem ventilação, e um pequeno depósito. A sala dos professores e a sala de coordenação pedagógica coabitam em um mesmo espaço, não havendo, assim, um local apropriado para as atividades ou descanso dos professores. A sala da direção e a sala de recursos são pequenas. Além desses espaços há também a sala da coordenação financeira, o almoxarifado, quatro banheiros - um masculino, um feminino, um adaptado para portadores de necessidades especiais e um utilizado pelos funcionários, sendo que nenhum deles tem chuveiros. Os alunos não têm um local para descanso. Assim, após as aulas de educação física eles retornam à sala de aula, muitas vezes suados e às vezes sujos (Retirado do Projeto Político Pedagógico da Escola) (ARAGUAÍNA, 2015).

Ressalta-se ainda que a inadequação do espaço físico é uma constante e um empecilho para o desenvolvimento de atividades de educação integral, pois nessa escola não há espaço para a instalação de mais salas, como sala de música, de teatro, de jogo de xadrez, de repouso, etc. As adequações<sup>6</sup> feitas

---

<sup>6</sup> As adequações realizadas na escola, com o recurso da Gestão Compartilhada, foram: adaptação de uma sala comum para uma sala de dança e teatro, por meio de fixação de espelhos; a sala de vídeo foi extinta para receber os instrumentos musicais para as aulas de música; foram adquiridos dois quadros móveis para serem utilizados nas aulas de informática e nas aulas de xadrez que são realizadas no refeitório, por falta de espaço adequado; a sala dos professores transformou-se em sala de aula para atender a disciplina de experiência matemática e teatro; os professores foram realocados na sala dos coordenadores pedagógicos; a biblioteca teve seu horário adaptado para estar livre para as demais

não atenderam as necessidades da escola, pois ainda é necessário construir banheiros, cozinha, espaço de alimentação e climatizar todas as salas de aulas (TOCANTINS, 2015).

Segundo os depoimentos, as limitações da infraestrutura e a inadequação dos espaços refletem no processo de ensino e aprendizagem, pois é perceptível o baixo rendimento e produtividades dos alunos e professores. Isso causa insatisfação em toda comunidade escolar, como se comprova nas entrevistas. A coordenadora pedagógica (SILVA, 2015) relata que

é muito calor. Eles suam demais, quando termina esse almoço. Daí 13 horas voltam tudo sujo pra sala porque não tomaram banho. Cansado porque não tem lugar nem pra eles encostar a cabecinha. Eles gostam do xadrez e a gente tentou, diretor, coordenação, professores, a gente tentou dar o melhor pra eles. Se a gente não deu foi porque não teve mesmo condição de dar. E com isso o baixo rendimento vem. Atrás de tudo isso vem o baixo rendimento.

Em todas as entrevistas realizadas, foi recorrente o discurso da dificuldade de trabalhar com educação de tempo integral em uma escola sem infraestrutura. Segundo Giolo (2012), quando a escola tem que sair para pedir materiais e não tem infraestrutura adequada, entende-se que nem a comunidade, nem o poder público a consideram um meio educativo. E, assim, não será possível ter bons resultados pedagógicos.

A coordenadora pedagógica aponta outros aspectos vinculados à mudança ocorrida na escola, também relacionados à falta de infraestrutura. Para ela, essa mudança trouxe mais trabalho para sua rotina, devido à inadequação da infraestrutura, pois foram necessárias adaptações para o novo modelo de permanência na sala de aula. A entrevistada relata que “foi preciso diminuir o número de alunos para que sobrassem algumas salas, para que pudesse ser feitas as atividades que constam, porque são muitas matérias além daquelas que nós temos no cotidiano normal” (SILVA, 2015). Ela reafirma a sua preocupação com a infraestrutura frente à demanda acadêmica,

o que mais nos preocupa é que o aluno além dele ter todas essas matérias, nós não temos um lugar adequado. Não tem um lugar para o descanso dele. O almoço é servido numa área coberta, não numa sala. Quando termina o almoço eles não tem onde ficar pra descansar um pouquinho, [...] até que começa a aula de novo. Então, isso tudo sem contar com o calor (SILVA, 2015).

---

disciplinas apenas quando não estão sendo dadas aulas de leitura no espaço (TOCANTINS, 2015).

A temperatura excessiva em sala de aula e a falta de infraestrutura são temas recorrentes nas falas dos entrevistados. Para a mãe foi uma surpresa a mudança da escola para a modalidade de tempo integral. Ela demonstrou insegurança pela falta de infraestrutura: “no início eu fiquei um pouco apreensiva. Achei meio estranho o horário e fiquei um pouco apreensiva. Até porque a escola não tinha uma estrutura adequada” (SOARES, 2015).

Finalmente, no que se refere ao período de mudança e de implantação da escola de tempo integral, os entrevistados relatam que não houve, propriamente dito, um acompanhamento por parte da Secretaria Estadual de Educação e da Diretoria Regional de Educação. Segundo a coordenadora, houve uma visita por questões pedagógicas e duas ou três visitas para fazer um levantamento. No entanto, ela esclarece que quando são solicitadas seus representantes vão até a escola.

No que se refere a esse momento de transição, o diretor descreve que, na época, “o acompanhamento foi muito pouco, pouco mesmo”. Ele cita que houve uma reunião para apresentar e falar da mudança, com ele e com a equipe gestora. Mas especificamente em relação à Diretoria de Regional de Educação, o acompanhamento se restringiu a supervisão e a inspeção escolar, já que mudaria a grade curricular do colégio. Ele foi enfático: “não houve acompanhamento de implantação” (RODRIGUES, 2015). A falta de suporte no momento de mudança por parte do poder público demonstra um distanciamento do processo e da efetivação da escola de tempo integral.

**A formação de quem forma.** Um tema levantado durante as entrevistas foi a formação que a equipe gestora, os professores e os demais servidores receberam antes, durante e após o período de mudança. Em relação à formação do professor, Giolo (2012) afirma que uma escola de tempo integral demanda um professor de tempo integral. Então, será necessário que o professor tenha uma formação integral (TEIXEIRA, 1977). Nos relatos dos entrevistados, constatou-se que além de não haver acompanhamento na transição, também não houve formação continuada: “já faz tempo que não tem nem formação continuada” (MARTINS, 2015).

Pimenta (1996, p. 72) consegue sintetizar a ausência de compromisso com o professor e sua formação continuada em uma frase: “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades

técnicomecânicas”. A autora nos leva a pensar sobre qual compromisso que há com o fazer educação, seja ela integral ou não? O que na verdade se espera do professor quando muda sua realidade drasticamente, rapidamente e sem que haja uma preparação mínima?

Constata-se, a partir dos depoimentos dos entrevistados, que não houve nenhuma formação continuada ou “preparação” para a equipe escolar. Eles aprenderam trabalhar na nova realidade sem nenhuma orientação. Para o professor (MARTINS, 2015), só houve “cobranças, cobranças e mais cobranças”. A supervisora corrobora isso, ao afirmar: “bem, da SEDUC eu não me recordo de ter tido formação continuada. Da DRE, como supervisora, a gente acaba acompanhando a escola, orientando o procedimento de comunicação aos pais, de deliberar com os funcionários, de fazer essa parte de comunicar com a comunidade. Essa foi a nossa parte” (FEITOSA, 2015).

Não há como formar um aluno integral, em tempo integral, como afirma Pimenta (1996), se o professor não tem o mínimo de preparação possível. E isso passa pela formação continuada que, nesse caso, não houve. A coordenação pedagógica teve um acompanhamento esporádico da Secretaria de Educação, conforme podemos constatar no seu depoimento: “a SEDUC, o pessoal da SEDUC, teve aqui umas duas ou três vezes pra fazer um levantamento. Inclusive, as vezes que vieram acharam um absurdo a cozinha, porque a nossa cozinha não tem ventilação nenhuma” (SILVA, 2015).

O depoimento do diretor reforça a afirmação da coordenação pedagógica: “não houve formação oficial da SEDUC e da DRE”. Ele ressaltou ainda que a equipe gestora, preocupada com a mudança, fez um estudo com toda a equipe escolar que não tinha “nada a ver com a DRE, nada a ver com a SEDUC”. Os temas estudados e propostos foram: “o que é tempo integral? Como funcionam as escolas de tempo integral? A diferença entre escola de tempo integral e Educação Integral? Tudo isso a gente procurou estudar” (RODRIGUES, 2015).

É perceptível a ênfase dos entrevistados em afirmar que não houve formação continuada, no intuito de preparar a escola para a jornada ampliada, havendo apenas acompanhamentos por parte da Secretaria de Educação e da Diretoria Regional de Educação. Assim ficando para a escola a responsabilidade da formação, como afirmou o professor: “ah tem que fazer isso. ‘Te vira’. A

gente ouvia só essa palavra. Não era pra mim que falavam, mas ouvia ‘te vira’” (MARTINS, 2015).

Para o diretor faltou uma formação que englobasse todos os atores da unidade escolar, desde o vigia até professores, passando pela equipe gestora. Uma formação com intuito de mudar a “filosofia de ensino” e que tivesse bem claro o que é educação integral, o que é escola de tempo integral e a diferença entre elas.

Outro fator a ser der destacado é que, do mesmo modo que os profissionais que estavam na escola, os novos profissionais também não receberam e não estão recebendo formação continuada. Eles estão aprendendo com o fazer diário, intuitivamente e com o apoio da coordenação pedagógica que também tem conhecimento empírico e intuitivo. Todo isso, reforçando a necessidade de formação continuada, pois a falta de uma política pública de formação continuada para as escolas de tempo integral tem criado um hiato no fazer pedagógico, além de causar inseguranças nesse novo momento da escola. No depoimento do professor, destaca-se um sentimento de revolta com a situação: “nós estamos ‘apatriados’. Nós estamos assim tipo nos virando. Quando se fala ‘e vira’, nós estamos nos virando. Só sabem criticar quanto ao horário, a hora de saída, mas ninguém vai lá na sala de aula” (MARTINS, 2015).

A falta de formação vai à contramão do memento atual da educação. No Brasil, em 2014, foi aprovado o novo plano nacional de educação que tem quatro metas que tratam da valorização profissional e da formação inicial e continuada deste profissional.

Isso porque para o bom andamento da escola é necessário que se tenha um quadro de profissionais motivados, que se comprometam com os alunos e com a qualidade do ensino ofertado. Para que o professor tenha esse perfil, além da questão salarial, é preciso que haja uma política de formação continuada com objetivo de melhorar a qualidade da educação como um todo, seja ela regular ou integral (BRASIL, 2014). Considera-se, portanto, que há nesta escola a ausência da condição adequada para promover uma educação integral.

**O Prisma.** Referindo-se à visão de escola de tempo integral, têm-se fatores de tensão entre os entrevistados. Eles apresentam pontos de vista divergentes e algumas diferenças quanto ao conceito de educação de tempo integral.

O diretor apresenta dois elementos que constituem sua visão de educação de tempo integral. Um é pautado no tempo de permanência do aluno na escola: para ele “é uma escola onde o aluno permanece por mais tempo nela” (RODRIGUES, 2015). Quanto ao tempo de permanência na escola, Arco-Verde (2012) aponta que sua extensão é uma experiência positiva, considerando as particularidades culturais e sociais. Paralelo a isso, o diretor afirma que esse tempo pode ser otimizado, no sentido de aproveitar a oportunidade para promover uma educação significativa para o aluno:

“esquecer a ideia do tempo que a gente tá lá com o aluno, de ter esse aluno por oito horas. Então, eu vou aproveitar esse tempo e vou fazer agora a educação integral, fazer uma educação significativa com esse aluno, para que se transforme a realidade que esse aluno vive, dando a ele uma formação completa” (RODRIGUES, 2015).

No mesmo sentido Gadotti (2009) acentua que não é apenas uma questão de ocupar o tempo de uma jornada ampliada e sim estender esse tempo para uma aprendizagem, de fato, completa e integral.

A coordenadora também relaciona o conceito de escola de tempo integral como as práticas possíveis, dada a mudança na escola. Mas, diferentemente do diretor, ela relata mais elementos que, diante da mudança rápida e inesperada, evidenciam os problemas enfrentados com implementação.

O que é a escola de tempo integral? É fácil. É uma escola que vai funcionar 8 horas por dia e o aluno vai ficar dentro dela com algumas disciplinas a mais. Não é facinho? É fácil até pra você ter uma escola dessa. Agora o problema é você tocar essa escola sem estrutura, com essas oito matérias a mais, dar conta, botar um professor pra se desdobrar e dar conta daquilo também, num lugar que não se tem estrutura, não se tem nada, não teve uma formação, não teve nada. Você fica boiando. ‘meu Deus!, Como é que vai ser isso? Como que eu vou fazer esse horário?’. Então eu acho assim: não veio numa hora boa (SILVA, 2015).

Pode-se perceber claramente a visão de escola de tempo integral presente na fala da coordenadora. Ela a descreve como um tempo a mais, com mais disciplinas. De seu relato pode-se inferir um sentimento de despreparo frente à nova situação, levantando questões sobre o que fazer com o tempo ampliado em relação ao aluno, ao professor e às atividades pedagógicas e organizacionais da escola. Os relatos da coordenadora, em grande medida, expressam reflexões já reveladas pela literatura. Para ter resultados efetivos na educação

é necessário, não só reestruturar o espaço e o tempo escolar, mas, também, formar os profissionais da educação (GIOLO, 2012). Enfim, fica evidente a necessidade de formação e acompanhamento dos profissionais nos processos de implantação da modalidade de ensino integral.

Já o depoimento do professor apresenta uma concepção de escola de tempo integral muito rica do ponto de vista teórico e pedagógico. Uma concepção que contribui para a aprendizagem do aluno e que descreve uma escola ideal.

Ah! No papel, onde, assim, ideologicamente seria o 'must'. Que aí o aluno chega lá, ele vai ter condições de ter uma boa higiene, ter uma boa alimentação. Vai contribuir pra ele assim; um leque de opções cultural, ter uma sala ótima pra você colocar música, pra você colocar teatro, pra colocar a dança, ter um laboratório pra se trabalhar com experiência matemática. Que mais? Ter uma sala de leitura para o aluno, ter um estudo dirigido para ter a leitura mesmo, porque tem a leitura e o estudo dirigido [...] Só que não tem lugar pra gente trabalhar. Um banheiro descente seria um "must". Seria acho que um sonho, porque acho que vai ser difícil de ser realizado aqui no Tocantins (MARTINS, 2015).

O professor apresenta uma dicotomia entre o ideal de educação de tempo integral e a realidade da escola pesquisada.

Na visão de escola de tempo integral descrita pela supervisora aparece um aspecto positivo: a ampliação não só do tempo, mas também da aprendizagem:

A escola é integral. Eu penso que a escola não é a escola com essa proposta de aumentar um tempo de estar na escola, mas a escola que aumenta seu tempo de ensinar, de aprender, de conviver. É muito mais do que só estar pra comer, pra ficar. Mas precisa ter uma proposta pedagógica, educativa forte porque daí quando a escola de tempo integral se fortalecer nós vamos ter uma sociedade melhor. Então, a contribuição da escola de tempo integral hoje ela é muito rica para a comunidade, para os alunos. Penso que aqui a gente vai avançar ainda um bocado aí. (FEITOSA, 2015).

A supervisora apresenta uma visão de modalidade de ensino integral mais abrangente. Ela está vinculada, além do fator tempo, aos processos de aprendizagem e as relações sociais. É uma perspectiva que ultrapassa uma visão assistencialista expressa em ênfase no cuidado e alimentação. Além disso, está atrelada a uma postura pedagógica que contribua para a formação do cidadão e, em decorrência disso, da sociedade como um todo. A visão da

supervisora coaduna com Freire (2007) quando ele aponta a importância de se compreender a função da escola, da educação como transformadora e vinculada a sociedade capaz de tornar o aluno protagonista de sua própria história.

No relato da mãe há elementos que são compartilhados por outras mães. A visão de escola de tempo integral esta relacionada à função do tempo para a família

Nesta visão surge atrelado o tempo e sua função para a família.

No depoimento abaixo, chama atenção, no relato da mãe, a visão de escola de tempo integral, o fato desta ser atrelado ao tempo e sua função para a família,

a escola de tempo integral é aquela que o seu filho fica de manhã, almoça, fica até a tarde. E o que ela significa é exatamente isso. [...] eu trabalho com mães também que os filhos estudam em escola de tempo integral. Fala que gosta porque o filho tá lá, que não tem com quem deixar. Tem isso também. Já não é o meu caso, que eles são bem independentes. Mas, assim, o que eu sinto da melhora de ir na escola de tempo integral é exatamente por isso. Por causa dessas outras modalidades, ela diferencia da escola de tempo regular [...] Precisa mais o quê? Reestruturar a escola, adaptar as escolas, tanto em recursos humanos, como espaço físico adequado. Uma escola de tempo integral para montar assim, do jeito que ela tem que ser. Porque ali ela foi feita uma colcha de retalhos. A escola não foi feita uma estrutura adequada para escola integral. Aquilo ali foi uma adaptação (SOARES, 2015).

Uma consideração a realçar no depoimento da mãe é a valorização do currículo diversificado na escola de tempo integral. A literatura destaca que o currículo diversificado possibilita o desenvolvimento das potencialidades humanas, articulando novos saberes do corpo, da mente, das relações sociais, entre outros (GADOTTI, 2009). No relato da mãe há também uma visão assistencialista da escola.

A visão assistencialista dos pais também é percebida pelo professor entrevistado. Segundo ele, os pais veem a escola como um depósito. Ele cita casos de pais que disseram: “vou mandar meu filho pra lá, que aí eu tô livre dele, depois sai de lá alimentado” (MARTINS, 2015). Para esse professor os pais enviam os filhos para a escola, para se eximirem de responsabilidades: “ele não vai se preocupar com a alimentação da criança. Infelizmente, é a realidade nossa” (MARTINS, 2015).

O depoimento da coordenadora pedagógica, da supervisora e do diretor não difere do depoimento do professor quando ele afirma que muitos pais buscaram a escola somente porque ela é de tempo integral e, assim, o aluno permanece mais tempo na escola. A coordenadora ouviu muitos pais dizerem: “a escola é de tempo integral. Aqui ele vai ficar o dia inteiro. É que pelo menos, estando aqui, a gente sabe que está tudo bem” (SILVA, 2015). Surge, nessas falas, a concepção da escola como um lugar seguro, como também confirma o relato da supervisora: “eu penso que a família ainda concebe que é uma escola para o filho ficar mais tempo lá dentro. Aí, para isso é melhor deixar na escola de tempo integral do que deixar na rua. Então, eles saem mais tranquilos, saem mais sossegados” (FEITOSA, 2015). A coordenadora afirma que, nos dois anos de existência da escola de tempo integral, muitos pais ajudaram de diversas formas, mas a maioria é ausente e participa pouco do cotidiano escolar do filho.

Na visão assistencialista compartilhada pelos entrevistados são identificadas duas concepções que, segundo Cavaliere (2007), se tem, de modo geral, sobre a escola de tempo integral: uma assistencialista e outra autoritária. Na primeira concepção, destaca-se a escola como um local assistencialista, isto é uma escola que é voltada para os desprivilegiados, que substitui a família, que supre carências e deficiências dos alunos e que deixa em segundo plano o conhecimento. A segunda concepção entende a escola como um espaço autoritário, útil como solução para a violência e o crime. Trata-se de uma visão da instituição mais próxima dos reformatórios, onde as práticas de ensino são bem rígidas. No limite, “estar preso na escola é sempre melhor do que estar na rua”, é mais seguro (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Por preferir o filho na escola e não na rua, os pais reforçam a segunda concepção que se tem da escola. Entretanto, eles identificam benefícios na escola de tempo integral. A mãe afirma que é melhor estudar em uma escola de tempo integral por vários motivos:

Ah, com certeza a escola de tempo integral, ela sendo uma escola bem estruturada. Porque, como eu falei antes, o que fez o Sérgio melhorar a disciplina foi exatamente ele gostar da escola, por aquelas modalidades diversificadas que ele estava fazendo, entendeu? Então, a escola de tempo integral dá essa oportunidade do aluno gostar de estudar. Porque quando você gosta, você vai com mais afinco. Então, o que fez ele melhorar, eu acredito, como mãe, foi exatamente isso: dele ter visto outras coisas, teatro que ele faz, que ele era um pouco inibido,

violão, e outras modalidades que ele não fazia. Eu percebi esse interesse dele. Até porque se fosse em outra época ele nem ficaria (SOARES, 2015).

O depoimento da mãe é bastante elucidativo ao descrever a importância do currículo com suas atividades diversificadas. Ela cita as atividades do currículo extra como importantes para o estímulo, para a melhoria do desempenho e para a permanência do aluno na escola de tempo integral. Nesse sentido se confirma a importância do currículo. Segundo Coll (2001), o currículo é a ligação entre a teoria e a prática, entre o planejamento e a ação, enfim, é o orientador geral do sistema educacional.

Nos relatos dos entrevistados são mencionados, além da visão assistencialista e autoritária, aspectos acadêmicos como os apontados pela supervisora e pelo diretor. Esses destacam as contribuições que a escola de tempo integral pode trazer para a aprendizagem do aluno. Do mesmo modo, os aspectos mencionados pela mãe sinalizam a importância do currículo diversificado. De qualquer modo, deve-se enfatizar que não se pode generalizar a visão dos entrevistados. No entanto, eles representam uma parcela da população envolvida nos processos de mudança e as visões e percepções que apresentaram encontram eco literatura específica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da concepção de que a educação por se só é integral, independente do tempo a ela dedicado (RIOS, 2006), e, considerando que os planos e políticas de governo ampliam a jornada escolar (BRASIL, 2014), pode-se constatar que as políticas estão voltadas para uma educação de **tempo** integral.

Corroborando a concepção de Rios (2006) sobre educação integral, Gadotti (2009) afirma que ela é integral ou, se não for assim, não pode ser chamada de educação. Há, portanto, uma junção entre a necessidade de ampliar o tempo na escola com a necessidade de melhorar a qualidade da educação. Contudo, os depoimentos deixam claro que se tem criado um problema na tentativa de solucionar outro. A ampliação da jornada escolar não é suficiente para resolver as questões de aprendizado, pois, repetidamente, os entrevistados demonstram suas insatisfações com o modelo de tempo integral vigente.

A mudança da modalidade de ensino da escola pesquisada demonstra a política adotada pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, no que se refere às Escolas de Tempo Integral. É visível, na política adotada, a utilização de infraestrutura de escolas já construídas e sua adaptação, uma vez que não há escolas padrão para essa modalidade de ensino<sup>7</sup>. Analisando os depoimentos, constata-se que há uma insatisfação geral em relação à infraestrutura da escola, no sentido, que ela não supre as necessidades de uma educação de tempo integral de qualidade.

A visão de escola de tempo integral apresentada pelos atores envolvidos na mudança compreende diferentes elementos. Desde uma visão pautada pelo tempo, autoritária e assistencialista, até uma visão que considera aspectos acadêmicos e pedagógicos dessa modalidade integral. Além de uma educação que amplie o tempo, Cavaliere (2007) considera que a educação integral deve envolver múltiplas dimensões da vida das crianças, na qual sejam promovidas atividades cooperativas e vivências reflexivas. Por último, também foi encontrado uma visão positiva da educação de tempo integral nos relatos dos entrevistados, sinalizando as contribuições que a escola pode proporcionar aos alunos e a comunidade.

Diante da configuração da Escola Estadual de Tempo Integral descrita ao longo do trabalho, pode-se dizer que o tempo de permanência na escola é o motor propulsor da educação do Tocantins. É preciso, no entanto, que o Estado fomente a construção de uma proposta pedagógica para as escolas de tempo integral e que repense as funções da instituição escolar na sociedade. Além disso, é necessário, de forma célere, algumas intervenções imediatas nas escolas existentes: estruturar ou reestruturar os espaços físicos; adquirir equipamentos melhores; ofertar formação continuada para os professores; finalmente, enriquecer as atividades e fornecer condições adequadas de trabalho para alunos e professores. Todo isso pode contribuir para melhorar o quadro atual da escola. Observa-se que as falhas são claras e as críticas frequentes. Contudo segundo as orientações de Giolo (2012) é importante, agora, partir com determinação para um modelo que concretize a escolarização real da população. O direito à educação de qualidade está previsto na Constituição (1988) é necessário formalizar ações para concretizá-lo.

---

<sup>7</sup> Levantamento realizado pelos pesquisadores na Secretaria Estadual de Educação constatou que não há escolas padrão de tempo integral em atividade no Estado do Tocantins no período de 2011 a 2014.

A educação integral extrapola o tempo de permanência na escola. É preciso concentrar esforços de todos os envolvidos para que se potencialize o melhor da jornada ampliada, pois ela, por si só, não traz melhorias para a qualidade do ensino. E assim, a escola de tempo integral seja compreendida como um espaço educativo de qualidade, que propicie uma educação humana e íntegra.

---

**Resumo:** Este artigo apresenta uma pesquisa realizada em uma escola de tempo integral da rede estadual do Estado do Tocantins. Ele objetiva analisar se a educação ofertada pela escola pesquisada é Educação Integral ou apenas de Tempo Integral. Utilizou-se, como metodologia, a História Oral Temática. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com agentes da escola: pais, professor, coordenadora pedagógica, supervisora e diretor. O texto aborda a educação integral como direito, o conceito de educação integral como uma concepção integradora e um processo de mudança de uma escola para a modalidade de tempo integral. Contata-se que no Estado do Tocantins a Educação Integral está centrada na jornada ampliada.

**Palavras-chave:** Educação integral. Tempo de escola. Escola de tempo integral.

**Abstract:** This study is a survey of Integral Education, examined in one school from the Tocantins State Network using a full-time school day, and with the primary purpose being to examine if the education offered by the school is comprehensive or only extended time. In this process, Thematic Oral History was used. Was done with a representative from the parents, from the teachers and the educational coordinator and the supervisor members of the management team. This text approaches: legislation which explicitly made Integral Education a right, then showing the Integral Education with an integrated design and concepts, the process of changing into full-time school, and finally the conclusion, in which the concept of Integral Education in Tocantins is understood as an extended school day focused on the student's amount of time spent in school.

**Keywords:** Integral Education. School time. Full-time school.

## REFERÊNCIAS

- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.
- AZEVEDO, Fernando; TEIXEIRA, Anísio; LEMME, Paschoal. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1932. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Decreto Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, seção 1, p. 2, 27 jan. 2010.
- BRASIL. *Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*. Brasília: MEC, 2011. Série Mais Educação.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério Esporte; Ministério da Cultura. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília: MEC/MDSCF/ME/MC, 2007.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: MEC, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação. In: PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 7-14.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

COLL, César. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Paz e Terra: São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Sonia Maria. *História oral: possibilidades e procedimentos*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanista, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline; et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

MOLL, Jaqueline. A Agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline, et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. *Histórias de Vida, Histórias de Escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARO, Vítor Henrique; Ferreti, Celso João; Vianna, Claudia Pereira; Souza, Denise Trento. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-89, 1996.

PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PÓVOA, Maria de Fatima Rodrigues. *A Concepção dos Professores de Ciências sobre a Escola de Tempo Integral na Região Metropolitana de Goiânia*. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Sonia Maria; ARAÚJO, Osmar Ribeiro. História oral: vozes, narrativas e textos. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 6, p. 191-201, jan./dez. 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Nacional, 1977.

TOCANTINS. *Projeto Político Pedagógico Escola Estadual Girassol de Tempo Integral*. Araguaína, jan./dez. 2015.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. Aos 26 anos, Tocantins se destaca pela educação em tempo integral. *Ascom Seduc*, Palmas, 03 out. 2014. Disponível em: <https://secom.to.gov.br/noticias/aos-26-anos-tocantins-se-destaca-pela-educacao-em-tempo-integral-197293/>. Acesso em: 01 jun. 2015.

## Entrevistas

FEITOSA, F. V. Supervisora Pedagógica da Diretoria Regional de Educação. Entrevista concedida a A. C. M. O. Araguaína - Tocantins, Jun. 2015.

MARTINS, L. C. Professor da Escola Estadual de Tempo Integral. Entrevista concedida a A. C. M. O. Araguaína - Tocantins, Jun. 2015.

RODRIGUES, R. L. Diretor da Escola Estadual de Tempo Integral. Entrevista concedida a A. C. M. O. Araguaína - Tocantins, Jun. 2015.

SILVA, M. C. O. Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual de Tempo Integral. Entrevista concedida a A.C.M.O. Araguaína - Tocantins, Jun. 2015.

SOARES, V.D. Mãe de aluno. Entrevista concedida a A.C.M.O. Araguaína - Tocantins, Jun. 2015.

Recebido em Julho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019