



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**VALQUIRA MACÊDO CANTUÁRIO**

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO  
INTEGRAL NO PIAUÍ**

Teresina

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**VALQUIRA MACÊDO CANTUÁRIO**

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO  
INTEGRAL NO PIAUÍ**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz.

Teresina

2017

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

C233p Cantuário, Valquira Macêdo  
O Processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí / Valquira Macêdo Cantuário. – 2017.  
168 f. : il.

Cópia de computador (printout).  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.  
Orientação: Profª. Drª. Rosana Evangelista da Cruz.

1. Educação – Política Pública. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Escolas – Piauí. I. Título.

CDD: 379

VALQUIRA MACÊDO CANTUÁRIO

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO  
INTEGRAL NO PIAUÍ**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Aprovada em: 10/03/2017

Rosana E. da Cruz

Profª. Dra. Rosana Evangelista da Cruz (Orientadora)  
Universidade Federal do Piauí

Maria do Rosário de Fátima e Silva

Profª. Dra. Maria do Rosário de Fátima e Silva (Examinadora Externa Titular)  
Universidade Federal do Piauí

Maria da Glória Carvalho Moura

Profª. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura (Examinadora Interna Titular)  
Universidade Federal do Piauí

Lucineide Barros Medeiros

Profª. Dra. Lucineide Barros Medeiros (Examinadora Externa Suplente)  
Universidade Estadual do Piauí

Luís Carlos Sales

Prof. Dr. Luís Carlos Sales (Examinador Interno Suplente)  
Universidade Federal do Piauí

À minha família, pelo apoio e incentivo. Por ter sempre acreditado em meu potencial, em minha vontade de querer aprender e buscar conhecimentos para que esse trabalho pudesse ser elaborado.

## AGRADECIMENTOS

*Sonho que se sonha só/ É só um sonho que se sonha só/ Mas sonho que se sonha junto é realidade* (Raul Seixas). Tomando aqui os versos do poeta, muitos foram os que sonharam comigo ao longo dessa caminhada, aos quais gostaria de externar os meus sinceros agradecimentos e registrar a minha eterna gratidão.

A **Deus**, por se fazer presente em todos os momentos de minha vida e por todas as graças concedidas.

Aos meus pais, **Valdivino** (*in memoriam*) e **Francisca**, pelo investimento, dentro de suas possibilidades econômicas e culturais, na formação humana mais completa de seus filhos. Pelo esforço que fizeram em mandá-los para a cidade a fim de que pudessem estudar. Importa registrar que o ambiente escolar sempre fez parte de minha vida, especialmente porque a escola do município funcionava em minha casa, em um espaço aberto que a prefeitura alugava para as crianças assistirem à aula. Ao contrário da maioria das crianças da zona rural, aprendi a ler muito cedo. Minha primeira professora, Dona Raimunda, ainda permanece viva em minha mente e no meu coração. Obrigada, pai e mãe, pelo amor e dedicação de sempre. Essa conquista, eu dedico a vocês.

Às minhas irmãs, **Valdenice**, **Vanessa** e **Waldirene** pelo incentivo constante, pela amizade e paciência que sempre tiveram comigo. Ao meu irmão, **Antonio Wilson**, que mesmo distante, sempre me apoiou. A certeza de que posso contar com vocês, família, fortalece-me e anima-me para seguir adiante.

Aos meus sobrinhos lindos, que eu amo muito, **Emile Tawany**, **Ruan Victor**, **Alana Gabrielly**, **Isadora**, **Maria Beatriz** e **Fredson Bernardo**, que tornaram essa caminhada mais leve.

Aos **participantes da pesquisa**, que contribuíram, gentilmente, com suas reflexões, meus sinceros agradecimentos. Sem vocês, a realização desse estudo não seria possível.

À profa. **Rosana Evangelista da Cruz**, minha admirável orientadora, pela dedicação e paciência dispensadas a mim na produção desse trabalho. Obrigada pela exigente orientação, mas ao mesmo tempo, tranquila e objetiva. Seus ensinamentos foram além dos assuntos acadêmicos. Com você, aprendi lições valiosas sobre o valor do ser humano, as quais levarei comigo para toda a vida. Serei eternamente grata a você, Profa. Rosana.

Aos professores que participaram da Banca Examinadora da Qualificação Profa. Dra. **Rosário de Fátima**, Profa. Dra. **Glória Moura**, Profa. Dra. **Lucineide Barros** e Prof. Dr. **Luis Carlos**, pela disponibilidade de compartilhar seus conhecimentos, colaborando com esse estudo.

Ao **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE)**. Os encontros desse grupo eclético e acolhedor ensinaram-me a ter uma visão menos ingênua sobre a dinâmica das políticas educacionais e da gestão.

Às **amigas da 25ª turma**, obrigada pela convivência, pela oportunidade de aprendizagem. De forma bem especial, agradeço às Luluzinhas (**Keyla, Luana, Sueleuda, Marina e Juliana**), pelos encontros, pelos momentos em que me ouviram e me acalmaram. Levarei comigo as melhores lembranças de vocês e o melhor sentimento: a amizade.

À **Secretaria Municipal de Educação**, instituição com a qual tenho vínculo funcional. Obrigada pela oportunidade diária de novas aprendizagens e pela liberação parcial para a realização desse estudo.

Aos companheiros de trabalho da **Escola Municipal Torquato Neto**, pelo apoio, acolhimento e carinho durante essa caminhada.

Às amigas-mães - **Eulimá, Isabel Dias, Clara Silva e Lúcia Oliveira** e às amigas-irmãs, **Maria, Luzimá, Vanusa, Eliane e Faby** - obrigada por compreenderem os momentos de reclusão de que precisei para concluir esse trabalho; pelo carinho e cuidado especial - amo vocês!

À amiga **Ana Paula**, pela sua disponibilidade em me ajudar sempre de que precisei. Obrigada pelas palavras otimistas e pelo jeito sereno - você transmite-me muita paz.

Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.  
(Fernando Pessoa)



## RESUMO

A escola pública de tempo integral tem sido defendida como mecanismo indutor da qualidade da educação no Brasil. Reconhecendo a importância das políticas voltadas à sua materialização, a presente pesquisa avaliou o seu processo de implementação na rede estadual de educação do Piauí, no período de 2009 a 2015, mediante a caracterização das políticas públicas para a escola de tempo integral; a identificação da concepção e dos interesses que motivaram a implementação da política; comparação do desenho inicial da proposta de ETI com a realidade das escolas pesquisadas e a investigação dos condicionantes do processo de implementação no Estado. O aporte teórico que norteou a investigação perpassou os estudos de Gramsci, Cavaliere, Menezes, Höfling, Paro, Maurício, Dias, Draibe, Gonçalves, Silva, entre outros. A pesquisa, de natureza avaliativa, com abordagem quali-quantitativa, envolveu análise documental, aplicação de questionários, observação com registro em diário de campo e realização de entrevistas nas escolas de tempo integral e na Secretaria Estadual de Educação do Piauí. Os questionários receberam tratamento estatístico e as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo. A pesquisa constatou que a motivação para implementar o tempo integral adveio de experiências dos gestores do período, assim como do conhecimento alcançado por outros Estados. A proposta foi elaborada com base na concepção de que o horário ampliado representa uma diversidade de oportunidades e situações de aprendizagens que são desenvolvidas tendo como foco o aluno. Ademais, foi perceptível a ideia de educação em tempo integral como mecanismo de proteção à criança e ao adolescente. O estudo revelou que a oferta de educação em tempo integral alcançou 6,9% das escolas e 7,3% das matrículas ofertadas na rede estadual de educação, em 2016, sinalizando que o processo de implementação das escolas de tempo integral, no Piauí, vem ocorrendo de forma lenta e irregular, situação que alerta para possíveis dificuldades de cumprimento das metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação, tanto nos aspectos quantitativos como qualitativos. No que se refere aos condicionantes investigados, ficou evidenciado que a ampliação da jornada escolar foi motivada pela decisão dos gestores e pela adesão da comunidade escolar, e que essa modalidade carece de um planejamento global que contemple dotação orçamentária específica, proposta curricular inovadora, formação continuada de todos os profissionais da escola, espaços físicos em quantidade e qualidade adequados, entre outras particularidades relacionadas à temática. Apesar da avaliação positiva pela maior parte dos sujeitos entrevistados e do avanço que representou a proposta para a rede estadual, a pesquisa permitiu conceber que a proposta não foi implementada de forma a atender a todas as exigências para a formação integral dos discentes, dificultando a melhoria da oferta e a qualidade do ensino público e gratuito no Estado do Piauí. O direito à educação integral ainda está no horizonte dos interesses e das necessidades da população, sendo que a simples ampliação do tempo, embora relevante, não esgota as ações necessárias para a educação omnilateral, que envolve elementos estruturais e curriculares centrais à ampliação do universo cultural de crianças e adolescentes.

**Palavras-chave:** Política educacional. Educação integral. Escola pública de tempo integral.

## ABSTRACT

The full-time public school has been defended as a mechanism that induces the quality of education in Brazil. Recognizing the importance of policies aimed at its materialization, the present study evaluated its implementation process in the state education network of Piauí, from 2009 to 2015, through the characterization of public policies for full time school; The identification of the design and the interests that motivated the implementation of the policy; Comparison of the initial design of the TSI proposal with the reality of the schools researched and the investigation of the constraints of the implementation process in the State. The theoretical contribution that guided the research was the study of Gramsci, Cavaliere, Menezes, Höfling, Paro, Maurício, Dias, Draibe, Gonçalves, Silva, among others. The qualitative and quantitative research involved a documental analysis, questionnaire application, observation with a field journal and interviewing in full-time schools and the State Department of Education of Piauí. The questionnaires received statistical treatment and the interviews were submitted to content analysis. The research found that the motivation to implement full time came from the experiences of the managers of the period, as well as the knowledge gained by other States. The proposal was elaborated based on the concept that the extended schedule represents a diversity of learning opportunities and situations that are developed with the focus of the student. In addition, the idea of full-time education as a protection mechanism for children and adolescents was perceptible. The study revealed that the supply of full-time education reached 6.9% of schools and 7.3% of enrollments offered in the state education network in 2016, signaling that the process of implementing full-time schools in Piauí, Has been occurring slowly and irregularly, a situation that warns of possible difficulties in meeting the goals of the National and State Education Plans, both in quantitative and qualitative aspects. Regarding the conditions investigated, it was evidenced that the expansion of the school day was motivated by the decision of the managers and by the adhesion of the school community, and that this modality lacks a global planning that contemplates specific budgetary endowment, innovative curricular proposal, continuous formation Of all the professionals of the school, physical spaces in adequate quantity and quality, among other particularities related to the theme. Despite the positive evaluation by most of the subjects interviewed and the progress made by the proposal for the state network, the research allowed to conceive that the proposal was not implemented in order to meet all the requirements for the integral formation of the students, making it difficult to improve Of the offer and the quality of public and free education in the State of Piauí. The right to integral education is still in the horizon of the interests and needs of the population, and the simple amplification of time, although relevant, does not exhaust the actions necessary for omnilateral education, involving structural and curricular elements central to the expansion of the cultural universe Of children and adolescents.

**Keywords:** Educational policy. Comprehensive education. Full-time public school.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias temáticas para a análise dos dados da pesquisa.....	84
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre PME e ETI.....	46
Quadro 2 – Quantidade de colaboradores, por escola e por segmento.....	62
Quadro 3 – Governadores e Secretários de Educação no período de 2007 a 2015 .....	63
Quadro 4 – Escola de tempo integral implantadas por GREs, em 2009 .....	74
Quadro 5 – Situação das ETI, no Piauí, por modalidade de ensino .....	80
Quadro 6 – Perfil dos gestores e professores participantes da pesquisa.....	85
Quadro 7 – A família e a escola de tempo integral.....	88

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Opinião do pai ou responsável sobre as instalações físicas da escola.....	113
Gráfico 2 – Opinião do pai ao ser questionado se o filho gosta de estudar na ETI.....	121

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas de tempo integral implementadas no Piauí - 2009 a 2015 por ano.....	78
Tabela 2 – Valor das gratificações para os servidores em Condições Especiais de Trabalho, nos Centros Estaduais de Tempo Integral.....	82
Tabela 3 – Opinião sobre a decisão de transformar a unidade em escola de tempo integral.....	91
Tabela 4 – Consulta à comunidade para a decisão de transformar a unidade em ETI.....	92
Tabela 5 – Apresentação da proposta à comunidade escolar mediante reunião.....	93
Tabela 6 – Opinião dos gestores X opinião dos professores quanto ao corpo de funcionário.....	99
Tabela 7 – Opinião dos gestores X opinião dos professores considerando as salas disponibilizadas para alunos e professores.....	104
Tabela 8 – Opinião dos gestores X opinião dos professores considerando os espaços destinados à observação, experimentação ou produção do conhecimento.....	106
Tabela 9 – Opinião dos gestores X opinião dos professores considerando os espaços da escola.....	108
Tabela 10 – Opinião dos gestores X opinião dos professores considerando os espaços da escola.....	109
Tabela 11 – Opinião dos pais sobre as oportunidades que a escola proporciona para a sua participação no cotidiano da escola.....	114
Tabela 12 – Avaliação dos gestores X avaliação dos pais nos eventos da escola.....	114
Tabela 13 – Motivos do pai ou responsável manter o filho matriculado na ETI.....	116
Tabela 14 – Avaliação da escola de tempo integral na visão dos gestores, professores e pais.....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEMTIs	Centros de Ensino Médio de Tempo Integral
CETI	Centro Estaduais de Educação de Tempo Integral
CIAC	Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
ETI	Escola de Tempo Integral
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
GRE	Gerência Regional de Ensino
NEEPHI	Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral
NUPPEGE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Programa Mais Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
TEIA	Territórios, Educação Integral e Cidadania
UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL</b> .....	22
2.1 A educação integral e escola de tempo integral a partir da contribuição gramsciana.....	25
2.2 As ideias da ampliação do tempo escolar no contexto brasileiro.....	30
2.3 Escolas de tempo integral: experiências no Brasil.....	33
2.3.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro(CECR) .....	33
2.3.2 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) .....	35
2.3.3 Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC).....	37
2.3.4 Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC) .....	38
2.3.5 O Programa Mais Educação.....	40
2.4 O direito à educação de tempo integral: as normativas nacionais.....	47
<b>3 ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO DO CONTEXTO SOCIAL INVESTIGADO: O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	56
3.1 A abordagem do estudo.....	56
3.2 A natureza da pesquisa.....	57
3.3 O campo da pesquisa e os sujeitos colaboradores.....	59
3.4 Os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados.....	64
3.5 Análise e interpretação dos dados.....	69
<b>4 PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, NO PIAUÍ:</b> .....	72
4.1 A escola de tempo integral no contexto da rede estadual de ensino do Piauí.....	72
4.2 A avaliação dos sujeitos sobre a implementação da ETI no Piauí.....	84
4.2.1 Implementação da escola de tempo integral.....	85
4.2.2 Avaliação da escola de tempo integral.....	97
<b>CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS</b> .....	124
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129
<b>APÊNDICES</b> .....	137
<b>ANEXOS</b> .....	162

## INTRODUÇÃO

O homem faz-se humano histórico pelo trabalho. Considerando essa premissa, o presente estudo decorreu de experiências vivenciadas e compartilhadas ao longo da trajetória docente e dos conhecimentos adquiridos pela pesquisadora enquanto gestora de escola municipal dos anos iniciais do ensino fundamental, em Teresina.

O movimento profissional realizado no cotidiano escolar propiciou o confronto com questões complexas, as quais evidenciaram a inadequação das políticas promovidas pelos sistemas de ensino para o alcance de uma formação mais completa para alunos e alunas. Essa realidade exigiu uma reflexão crítica sobre a educação pública brasileira e piauiense. Foi nesse contexto que nasceu a motivação pessoal e social para investigar o processo de implementação da escola pública de tempo integral.

Partindo do entendimento de que sujeito e objeto não se separam, mas se completam, consideramos importante relatar a aproximação com o objeto investigado. A carreira da pesquisadora no magistério teve início em 2004, na rede pública municipal de ensino de Teresina-PI, como docente dos anos iniciais do ensino fundamental, cuja experiência rendeu a premiação como professora alfabetizadora do 1º ano do ensino fundamental, em 2004.

Em seguida, como pedagoga, no período de 2005 a 2006, na mesma rede, tivemos a oportunidade de ampliar o grau de relação com professores, alunos e família. Nesse cenário, na qualidade de observadora e pesquisadora, percebemos as crescentes mudanças ocorridas no contexto social, político e cultural que envolve o processo ensino-aprendizagem, bem como as inúmeras responsabilidades creditadas à escola.

No período de 2007 a 2012, exercendo a função de gestora escolar, conhecemos a organização do trabalho da escola nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Nesse ínterim, tivemos a oportunidade de implementar o Programa Mais Educação (PME), experiência que, apesar dos grandes desafios enfrentados, permitiu uma compreensão mais ampla sobre a concepção de educação integral, sobre os conhecimentos que os alunos podem adquirir com mais tempo na escola e sobre a importância desse tempo a mais para as famílias dos alunos.

Em 2013, como técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), foi possível perceber a rede de ensino em sua totalidade. Nesse período, iniciamos a participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), espaço dedicado ao estudo de políticas educacionais promovidas pelas diferentes esferas governamentais, visando ao crescimento da produção

científica e de práticas relativas a essa temática, no contexto da realidade piauiense, em articulação com práxis mais amplas – regionais, nacionais e internacionais.

Na ocasião, o objeto de estudo dessa pesquisadora era o Programa Mais Educação. No entanto, após a aprovação no mestrado, em 2015, surgiu a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre a educação integral, realizando um estudo sobre o processo de implementação das escolas públicas de tempo integral no Estado do Piauí.

A emergência da discussão sobre a Escola de Tempo Integral (ETI) decorreu das novas demandas advindas da sociedade capitalista em que vivemos, na qual constatamos altos índices de desemprego, violência exacerbada, presença de consumo e tráfico de drogas, entre outros importantes fatores que impactam na ação desenvolvida pela escola, exigindo dela a revisão de seu papel, na perspectiva de contribuir para uma formação humana mais completa, possibilitando ao aluno, além de conhecimentos formais, o acesso a vivências culturais, sociais, ambientais etc.

Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar tem se configurado como uma possibilidade de reestruturar o currículo das escolas, assim como um modo de superar o conceito tradicional de educação, a fim de desenvolver as potencialidades dos sujeitos do ambiente escolar em sua totalidade. A concepção de escola como espaço aberto, em ligação com outras instituições e com forte presença de comunidades locais, redefiniu o papel da escola e exigiu políticas públicas que pudessem garantir os direitos demandados, principalmente por movimentos sociais, pela família e pela sociedade.

Dessa forma, ao considerar a educação integral como prioridade da política educacional, não basta somente garantir o direito à escola de tempo integral, mas assegurar as condições para a permanência de crianças e jovens brasileiros nesses espaços. Portanto, necessita-se de estudos e pesquisas que permitam conceber os diferentes desafios e as motivações que se têm constituído em torno da demanda de ampliação do tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

No cenário nacional, sobretudo na última década, a educação integral e a escola de tempo integral impõem-se como temas bastante pesquisados. Dentre os estudos que têm como tema central o assunto em questão, destacam-se os de Guará (2005), Gonçalves (2006), Cavaliere (2009, 2010), Coelho (2009), Maurício (2009), Paro (2009), Machado (2012) e Menezes (2009). As pesquisas estão distribuídas basicamente em cinco eixos: 1) percurso histórico da educação integral no Brasil; 2) concepções de educação integral e de escola de tempo integral; 3) educação integral e escola de tempo integral como política pública; 4)



currículo e formação docente na ótica da educação integral; e 5) bases legais que orientam a política de tempo integral.

Abordando o percurso histórico da educação integral no Brasil, pesquisadores como Cavaliere (2010) assinalam que o percurso das ideias para uma formação mais completa do ser humano perpassa pelas investidas integralistas e experiências pontuais lideradas por Anísio Teixeira (anos 1950 e 1960) e Darcy Ribeiro (1980).

Cavaliere (2009) traz para a reflexão dois modelos que sintetizam as investidas dos governos federais, estaduais e municipais para implantar o tempo integral nas escolas públicas, nomeando um como *escola de tempo integral* e o outro como *aluno em tempo integral*. Segundo a autora, o primeiro paradigma comportaria o fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior, mediante a atribuição de novas tarefas, aquisição de mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, a fim de propiciar a docentes e discentes uma vivência institucional de outra ordem. Já no segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes diferentes dos da própria escola, com o fito de garantir experiências múltiplas e não padronizadas.

Com base nos dois modelos apresentados por Cavaliere (2009), registramos que a proposta para esse estudo é a que se aproxima do primeiro padrão, ou seja, a escola de tempo integral, entendida como aquela que dispõe de uma organização diferenciada para atender ao aluno o dia todo, a partir de um currículo inovador em novos conhecimentos.

As concepções de educação integral e escola de tempo integral são retratadas por Coelho (2002), Gadotti (2009) e Paro (2009). Nos termos de Paro (2009), precisamos superar o pensamento limitado de educação que orienta a política educacional, uma vez que ele reduz a educação à simples passagem de conhecimentos e informações, sendo necessário, pois, adotar um conceito mais rigoroso e abrangente sobre o tema. O autor parte da ideia de que é pelo trabalho humano que o homem supre as suas necessidades e constrói a sua história, fazendo-se um humano-histórico, e sugere que é preciso investir em um conceito de educação integral que leve em conta toda a integralidade do ato de educar.

Para Gadotti (2009, p. 97), a formação do homem, no que concerne à educação integral, abrange a totalidade da existência, envolvendo não somente os saberes formais, mas também os informais, corporais, mentais, culturais e sociais. No entendimento do autor, o princípio geral da educação integral é o da integralidade, concebido como base da educação, a qual deve ser “integral, omnilateral e não parcial e fragmentada”.

Do ponto de vista de Coelho (2002, p. 145), a escola de tempo integral, que tem como princípio a educação integral, “proporcionará oportunidades diversas a alunos, professores, diretores, funcionários e comunidade, uma vez que seu espaço estará aberto a várias manifestações que, tradicionalmente, não fazem parte da instituição de ensino”. Nessa via, a fundamentação de educação integral e escola de tempo integral, proposta por ele e demais autores, coloca a temática no centro das discussões educacionais da atualidade.

No plano das políticas públicas, o assunto é abordado por Maurício (2009), que problematiza as ações necessárias para que a escola de tempo integral possa ser viabilizada como política pública. Para tanto, indica cinco propósitos para a implantação da escola pública de tempo integral: 1) o objetivo da escola pública de horário integral não é tirar a criança da rua; 2) a escola deve ser um laboratório de soluções; 3) o pressuposto é a aprendizagem e não a reprovação; 4) a escola pública de horário integral deve ser, necessariamente, uma política de Estado, implantada diretamente por órgãos estatais; e 5) deve ser uma opção para o aluno e para o professor.

Partindo das contribuições da supracitada autora, entendemos que a ETI não deve ser implantada como uma política assistencialista, visando somente à proteção da criança, mas uma escolha para aqueles que acreditam que a ampliação do tempo na escola possibilita a aquisição de conhecimentos e novas aprendizagens ao aluno. A autora ratifica, ainda, que a implantação das ETI deve ser de responsabilidade dos entes federados, portanto, defende a escola estatal.

Recorremos a Limonta e Santos (2013) para fundamentar o eixo *currículo e formação docente*, sob o prisma da educação integral. As autoras apoiam-se em Limonta (2012), que informa que o currículo escolar precisa considerar as multidimensões do fenômeno educativo, devendo responder, ao mesmo tempo, aos desafios históricos e emergentes da educação básica brasileira. Legitimam a ideia de que é preciso investir em professores e profissionais para trabalhar na escola de tempo integral, oferecendo uma formação de qualidade, remuneração adequada e boas condições de trabalho.

Em relação às bases legais direcionadas à ampliação do tempo educativo, Menezes (2009) e Coelho e Menezes (2007), propõem a discussão sobre os aspectos legais-normativos do tempo integral, presentes nos documentos oficiais. Menezes (2009) evidencia que nos últimos tempos, a efetivação do tempo ampliado vem se expressando por meio de legislação específica, e revela que esta área vem ganhando espaço, enquanto poderoso recurso de análise das políticas educacionais. Nessa esfera, a autora aponta para a necessidade de uma análise

mais aprofundada sob a ótica do binômio legal-real, a partir da qual se possa entender a dinâmica das políticas públicas educacionais no que se refere à ampliação do tempo escolar.

A revisão da literatura denotou que a escola pública de tempo integral vem se consolidando como um campo fértil para muitas pesquisas. Assim, com o propósito de contribuir com a discussão sobre a temática, estudos e análises estão sendo realizados em diferentes partes do Brasil.

O Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), por exemplo, dedica-se às investigações sobre a educação integral em tempo integral desde 1995. Já o Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA), criado em 2008, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também se destina à articulação entre várias ações de pesquisa, ensino e extensão no campo da educação integral, escola de tempo integral e cidadania.

No panorama piauiense, a revisão da literatura permitiu constatar que a temática foi discutida em estudos de pós-graduação: na tese de Reijane Maria de Freitas Soares (2014) e nas dissertações de Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura (2015) e Sílvia Maria Oliveira de Souza (2016), defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí.

Em Soares (2014), a temática foi abordada no contexto da prática educativa do professor em escolas de tempo integral de ensino fundamental, da rede estadual de educação. A autora investiga o planejamento, as metodologias e a avaliação da aprendizagem no campo das práticas pedagógicas, concluindo que a atividade educativa dos professores investigados se desenvolve em uma vertente paradigmática tradicional, em contraposição aos princípios que caracterizam a educação integral, definidos nos projetos políticos pedagógicos dos Centros de Ensino de Tempo Integral pesquisados.

A dissertação de Moura (2015), desenvolvida nos Centros de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTIs) do Piauí, tratou de questões relacionadas à contribuição da formação continuada dos profissionais de ensino médio face aos desafios da educação integral integrada para as práticas curriculares pedagógicas. A pesquisa evidenciou que as iniciativas de formação continuada, desenvolvidas no período de implantação e implementação dos CEMTIs, foram executadas de forma fragmentada, problema acentuado pela alta rotatividade de professores, aspectos que contribuíram para a descontinuidade de projetos pedagógicos, dificultando a integração das atividades nas escolas.

A dissertação de Souza (2016) consiste na análise da implementação do Programa Mais Educação na rede pública municipal de ensino da cidade de Aldeias Altas, Estado do Maranhão. Nos achados do estudo, foi detectado que a sua implementação não vem seguindo todas as orientações dos formuladores da política, expressas nos documentos oficiais e guias do Programa, ficando patenteado que este não atende a todos os alunos; que os alunos com necessidades especiais são excluídos do programa; que os espaços físicos são insuficientes e inadequados para o funcionamento das oficinas; que a maioria dos monitores é desprovida de formação ou habilidades específicas favoráveis ao desenvolvimento das atividades; e que existe desarticulação entre as atividades socioeducativas e o projeto político pedagógico das escolas.

As discussões promovidas pelos pesquisadores são fundamentais para que possamos compreender as concepções que norteiam a temática e situar em que contexto político e social a educação integral e a escola de tempo integral vêm sendo elaboradas e implementadas no Brasil e no Piauí.

Então, o presente trabalho, focado na investigação sobre o processo de implementação da escola de tempo integral no Piauí, situa-se no horizonte das pesquisas contemporâneas, notadamente os estudos que se enquadram nas pesquisas de avaliação de políticas e programas sociais, logo, no contexto da pesquisa avaliativa.

O estudo do processo de políticas públicas, nos termos de Silva (2008), centraliza a atenção sobre como as políticas são formuladas, implementadas e avaliadas. Para efeito desta investigação, a fim de apreender o movimento em sua totalidade, tomamos a fase que corresponde à implementação da política para a realização do estudo sobre as escolas de tempo integral no Estado do Piauí.

Consideramos que investigar a implementação da escola de tempo integral, no Piauí, identificando as condições ofertadas pelo Estado aos seus beneficiários e a concepção de educação integral e de escola de tempo integral praticada pode fortalecer os debates sobre a política, no sentido de que sejam endossadas as condições necessárias para implementar o tempo a mais qualificado nas escolas públicas piauienses.

A escola pública de tempo integral caracteriza-se como um fenômeno educacional que envolve a intervenção do Estado na sociedade, daí porque requer constantemente avaliações para verificar se os objetivos propostos estão sendo atingidos e se os recursos públicos estão sendo aplicados de forma correta.

Nessa lógica, buscamos focar nas políticas públicas educacionais desenvolvidas no Piauí, especificamente, o processo de implementação da escola pública de tempo integral. Em

vista disso, a presente investigação foi direcionada pela seguinte questão de pesquisa: quais elementos evidenciam contradições na oferta da escola de tempo integral, no que diz respeito ao desenho inicial e à sua materialização, enquanto política pública, no Estado do Piauí?

Direcionado pelo assunto exposto, tendo como espaço as escolas de tempo integral, estabelecemos como objetivo geral avaliar o processo de implementação da escola pública de tempo integral na rede estadual de educação do Piauí. De modo específico, pretendemos caracterizar as políticas públicas voltadas à implementação da escola de tempo integral na rede estadual de educação do Piauí; identificar a concepção e os interesses que a motivaram; confrontar o desenho inicial da proposta de ETI com a realidade das escolas; investigar os condicionantes do processo de implementação da escola pública de tempo integral no que se refere à definição pela transformação da escola regular em escola de tempo integral, à seleção dos gestores escolares, à apresentação e a adesão da proposta à comunidade escolar e às condições objetivas de implementação da política.

O recorte temporal do fenômeno investigado abrange o período compreendido entre 2009 a 2015, relacionado ao início do processo de implementação das escolas de tempo integral no Estado do Piauí (2009) e ao ano de 2015.

Para compreender e explicar a realidade concreta da temática pesquisada de maneira mais ampla, optamos pela abordagem metodológica quali-quantitativa, onde utilizamos como instrumentos de pesquisa o questionário, a entrevista e o diário de campo. A pesquisa de campo ocorreu no âmbito dos dez Centros de Ensino Fundamental de Tempo Integral (CEFTI), localizados em Teresina, e na Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC), tendo como sujeitos interlocutores os gestores escolares do sistema de ensino estadual, professores e pais de alunos, mediante a aplicação de questionários e realização de entrevista sobre o período de implementação da política e sobre as condições atuais em que a proposta vem sendo desenvolvida, fontes fundamentais para o desenvolvimento dessa dissertação, que está estruturada em cinco seções. A primeira consiste nessa introdução.

A segunda, intitulada *Políticas públicas para a educação integral no Brasil*, aborda o aporte teórico que sustenta a investigação, contemplando a discussão sobre o papel do Estado e o direito à educação; o movimento histórico da educação integral e escola de tempo integral; as ideias de ampliação do tempo escolar no contexto brasileiro; as experiências de escolas de tempo integral no Brasil; e o direito à ETI no contexto das normativas nacionais.

A terceira seção, *Estratégias para a compreensão do contexto social investigado: o percurso metodológico*, aborda os mecanismos para a compreensão do contexto social investigado, o percurso metodológico e as linhas gerais de desenvolvimento da pesquisa. Para

melhor entendimento, descrevemos a abordagem do estudo; a natureza, o campo da pesquisa e os sujeitos colaboradores; os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados; e, por fim, a análise e interpretação dos dados obtidos sobre o processo de implementação das escolas públicas de tempo integral, no Piauí.

A quarta seção, *O processo de implementação da escola de tempo integral, no Piauí*, retrata o contexto da prática, ou seja, o processo de implementação da política e a pesquisa empírica. A princípio, fizemos a contextualização da ETI na rede estadual de ensino do Piauí, *locus* da pesquisa, para, logo após, indicar os resultados do trabalho de campo, os quais foram organizados em duas importantes categorias temáticas: 1) implementação da escola de tempo integral; 2) avaliação da escola de tempo integral.

A última seção aponta as *Considerações possíveis*, uma síntese da construção do conhecimento produzido sobre o objeto investigado.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL, NO BRASIL**

Os desafios impostos para a universalização e qualidade da oferta da educação brasileira são históricos. Maurício (2009) alerta que devemos levar em consideração o fato de o Brasil ter sido o último país a abolir a escravidão; que em 1940, 2/3 da população escolarizável estava fora das escolas e que, em 1970, 1/3 da população escolar continuava sem acesso à escola.

Nas duas últimas décadas, o Brasil avançou na universalização do ensino fundamental e na ampliação da educação obrigatória para crianças e adolescentes de 0 a 17 anos, mas resta muito a alcançar para a efetivação do direito à educação. No campo educacional, as políticas públicas de corte social constituem-se como possibilidades e oportunidades de transformação de determinadas realidades.

Nos termos de Höfling (2001, p. 31), “as políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.” No ponto de vista da autora, a educação é entendida como uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos, compreensão ratificada por Carvalho (2006, p. 9), ao reiterar que “a governabilidade social passou a depender, cada vez mais, da participação dos diversos sujeitos do fazer social: o Estado, a sociedade civil, a comunidade e o próprio público-alvo da ação pública.”

A garantia do direito à educação integral e a implementação de escolas de tempo integral exigem a tomada de decisões e a efetivação de ações por parte dos governos (municipal, estadual e federal) e da sociedade, que se materializam em políticas públicas. Nesse diapasão, política pública é um processo que vai além da participação governamental – pleiteia, principalmente, a participação do cidadão consciente de seus direitos. Política pública, nesse sentido, envolve vários atores e níveis de decisão, e consiste em ação intencional com propósitos a serem alcançados, visando ao bem coletivo.

O processo de implementação de programas ou políticas dá-se por meio de decisões englobando diversos atores, sendo permeado por distintos interesses e contradições. Nesse sentido, “políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 2004, p. 5).

Dessa forma, as políticas públicas representam a condição necessária para operacionalizar oportunidades de transformação em determinadas realidades. As propostas de

ampliação do tempo escolar, em uma perspectiva de educação integral, têm se configurado como uma política pública educativa que visa a melhorar a qualidade do ensino no país e a responder aos novos desafios sociais na contemporaneidade.

A Constituição Federal estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, a um só tempo, a educação representa tanto um mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, quanto condição de desenvolvimento da própria sociedade na qual ele se insere.

Levando em consideração o papel fundamental da educação para o desenvolvimento de uma sociedade, questionam-nos: qual a função concreta do Estado, no que tange à implementação de políticas públicas educativas, e quais interesses motivam as políticas na área?

Para orientar a reflexão sobre a concepção de Estado e o seu papel em relação aos direitos de cidadania, no campo educacional, dialogamos com autores que reconhecem as relações contraditórias existentes na sociedade capitalista e o papel dúbio das políticas públicas, pois ao assegurarem ao trabalhador, *certos direitos*, minimizam “sua resistência à exploração capitalista, conservando, conseqüentemente, esse modo de produção” (MENDES, 2006, p. 164).

As políticas públicas contribuem para a manutenção do capitalismo e da ordem social, isso porque, nesse tipo de sociedade, é necessário impedir que os conflitos entre classes se explicitem. Ao garantir determinados direitos sociais, o Estado incute o sentimento de segurança e proteção à parcela da sociedade menos favorecida, ou àquelas categorias consideradas mais frágeis individualmente (FALEIROS, 1991).

A construção de uma nova ordem social exige explicitação das contradições e dos conflitos de classe, e a participação organizada da sociedade na reivindicação de seus direitos. Nessa lógica, Arroyo (2012) confere papel fundamental aos movimentos sociais e políticos por direitos coletivos, ressaltando que a esses movimentos se responde com políticas públicas que traduzam o dever do Estado e de suas instituições na garantia pública desses direitos.

Refletindo sobre a conjuntura atual, constatamos que não é por falta de leis e decretos que o direito a uma educação com padrões adequados de qualidade não vem sendo garantido, pois a partir da Carta Magna de 1988, houve um aumento considerável de dispositivos legais que estipulam a educação como direito social e bem público. No entanto, somente uma



pequena parcela da população tem acesso a esse bem, resultando no que Mendes (2006) denomina de *Estado alienado*.

O *Estado alienado* contribui para a reprodução de um modelo de sociedade, de educação e de economia que favorece a manutenção das relações de produção características da sociedade capitalista. Logo, as ações estatais “estariam, em última instância, voltadas para garantir a produção e reprodução de condições favoráveis à acumulação do capital e ao desenvolvimento do capitalismo” (HÖFLING, 2001, p. 32).

O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão de obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo (HÖFLING, 2001, p. 33).

A escola, nesse contexto, cumpre os dois papéis indicados como de responsabilidade do Estado porque atua como regulador a serviço da manutenção da classe social vigente e procura oferecer mão de obra qualificada para o mercado capitalista.

Höfling (2001) concebe o Estado como o conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo. Para a autora, o governo seria o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade propõe para o corpo social como um todo, fundando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um dado período.

Transitando nessa via, inferimos que muitos dos programas em curso na atualidade são programas de um determinado governo e não políticas de Estado, resultando em sua descontinuidade, o que ocasiona prejuízos de várias naturezas. Na educação, estes são de ordem política, administrativa, financeira e pedagógica, pois os profissionais da área precisam de tempo para se adaptar às novas orientações pedagógicas. Quando estes desempenham suas funções sem credibilidade, causam um impacto na formação dos alunos, que são prejudicados pela rotatividade de projetos e programas dentro do sistema educacional.

Por conseguinte, em geral, a descontinuidade de políticas fere os direitos de cidadania, já que cada gestor governamental pretende colocar em curso, durante o seu mandato, algumas ideias *salvadoras* que, em geral, não partem de uma avaliação da efetividade da política anterior, no sentido de realização de ajustes. Pelo contrário, na maioria das vezes, o novo gestor almeja apagar as lembranças da administração anterior, imprimindo sua própria marca, como bem analisa Cunha (1995) quando se reporta à administração *zig-zag*.

Ao realizar exame das políticas educacionais nos anos de 1980, o supracitado autor expressa pelo menos três razões que caracterizam a administração *zig-zag*: o eleitorismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico. O *eleitorismo* é a procura de políticas educacionais que provoquem impactos capazes de trazer resultados nas urnas; o experimentalismo pedagógico são as propostas elaboradas sem bases científicas e o voluntarismo ideológico refere-se à atitude de querer acabar com os males da educação escolar no curto espaço de uma administração (CUNHA, 1995).

Notamos que o modo de administrar *zig-zagueante* das políticas públicas educacionais vem se perpetuando ao longo da história da educação, sendo comuns as promessas milagrosas das campanhas eleitorais, onde políticos prometem implantar novos programas, que na grande maioria das vezes, são inviáveis sem nenhum estudo prévio e fora da realidade local com o intuito de ganhar a disputa política. Essas práticas não garantem ao cidadão brasileiro o direito a uma educação de qualidade, pois impossibilita a avaliação das políticas educacionais e imprime insegurança no setor pedagógico.

Sobre políticas de Estado e de governo, Oliveira (2011) pondera que as primeiras envolvem mais de uma agência do Estado, passando, em geral, por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças em setores mais amplos da sociedade, enquanto que as segundas são aquelas decididas num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas.

A educação integral e a escola de tempo integral surgem como propostas no bojo das contradições aqui referidas. Na tentativa de compreender e problematizar a concepção de educação integral e de escola de tempo integral no espaço das políticas públicas, abordaremos o movimento histórico da educação integral e escola de tempo integral no âmbito da educação e trataremos das normativas nacionais que legitimam a sua implementação.

Antes de adentrarmos nos aspectos supramencionados, apresentaremos as contribuições de Gramsci (2006), ao tratar da educação integral e da escola de tempo integral, teórico central para refletir o papel da escola de hoje.

## **2.1 A educação integral e a escola de tempo integral a partir da contribuição gramsciana**

A literatura voltada para a educação integral e implementação das escolas de tempo integral envereda por diferentes campos políticos e correntes ideológicas, tornando-se uma

questão complexa, uma vez que aponta diversas possibilidades de interpretação. Nessa direção, julgamos importante situar historicamente a temática proposta a partir do pensamento do socialista Gramsci (1891-1937), que defendia a criação da escola unitária de cultura geral, humanista, formativa, que propiciasse o equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades do trabalho manual e intelectual.

As reflexões do referido autor, difundidas especialmente após os anos 1980, no contexto de redemocratização do Brasil, cooperaram para formular projetos em defesa da educação pública e de qualidade para todos (DORE, 2006). A aproximação da escola *comum, única e desinteressada*, idealizada por ele, será o pano de fundo para as discussões sobre a educação integral e a escola de tempo integral propostas nesse estudo.

Faz-se necessário, portanto, esclarecermos o sentido dos termos empregados pelo supracitado pensador, ao idealizar uma escola unitária fundamentada na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual, o que será realizado com base em Nascimento e Sbardelotto (2008).

O termo *comum* quer dizer que a escola, para Gramsci (1891-1937), deveria ser comum a todos, ou seja, com idênticas oportunidades de acesso. O termo *única* está relacionado à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais, mas destinada a todos e aos diferentes níveis de ensino, que prepare de maneira igual os indivíduos, oferecendo as mesmas chances profissionais. A ideia de uma escola *desinteressada* liga-se a um conceito de educação que possibilite ao educando o acesso a todo o acervo cultural acumulado historicamente, proporcionando uma formação humanística geral (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 282).

A partir dessa compreensão, entendemos que a escola adquire uma magnitude significativa para Gramsci (2006, p. 19), que a concebe como “instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis.” O autor define a escola como parâmetro para medir a função intelectual nos vários Estados, pois o país que possuir mais escolas e a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas será considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, portanto, o mais civilizado (GRAMSCI, 2006).

O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais, onde a mais refinada especialização técnico-cultural não pode deixar de corresponder à maior ampliação possível da base intelectual em uma determinada sociedade. Entretanto, para Gramsci (2006, p. 18), “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”, isso porque esta atribuição está em conexão direta com os grupos sociais mais

importantes, ou seja, os dominantes. Em contraposição a essa realidade, o autor defende a instituição da escola unitária.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2006, p. 40).

Para superar a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, Gramsci (2006) defendia um projeto de escola onde todos pudessem aprender as instruções técnicas e intelectuais, superando a dualidade existente entre dominantes e dominados, portanto, uma escola *humanista*, destinada a desenvolver em cada um a cultura indiferenciada, o poder de pensar e de orientar-se na vida.

O legado gramsciano é apropriado para discutir os conceitos de educação integral e de escola de tempo integral, temática que vem ganhando espaço na agenda das políticas públicas educacionais modernas, como informa Gonçalves (2006):

Falar em educação integral e de uma escola de tempo integral, longe de se constituir em modismo em nossa educação pública, compreende a formulação de questões relevantes e atuais, se quisermos pensar nas diversas proposições e formulações existentes, para além dos *slogans* educativos contemporâneos e do modo superficial como, muitas vezes, o tema da educação integral é trazido às discussões (GONÇALVES, 2006, p. 135).

A relevância indicada pelo autor está relacionada aos desafios decorrentes do advento da quase universalização do acesso ao ensino fundamental, das modificações ocorridas no seio familiar, da maior participação da sociedade civil nas reivindicações por direitos coletivos e das constantes transformações no sistema produtivo, o que tem demandado um novo perfil formativo e a revisão quanto ao modelo de organização escolar, no sentido de desenvolvimento de uma proposta de educação integral.

Em consonância com Paro (2009), se quisermos produzir um sujeito autônomo, é preciso investir em um conceito de educação integral que leve em conta a integralidade do ato de educar. Partindo desse pressuposto, deduz-se que educar o sujeito, em sua totalidade, necessariamente, exige mais tempo na escola, o que não significa dar mais do mesmo ensino tradicional que está disponível nas instituições públicas brasileiras, mas dar ao aluno a condição para que ele queira aprender a se educar.

A educação integral ocorre na relação entre os sujeitos de forma coletiva, inovadora e contextualizada, portanto, uma reflexão sobre a escola de tempo integral é inseparável das “propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico” (ARROYO, 1988, p.4).

Em harmonia com Giolo (2012), sempre houve essa modalidade de ensino no Brasil, mas para as classes privilegiadas. O que se discute no momento é a possibilidade de os filhos das classes populares também terem acesso a uma educação de maior qualidade e com outros conhecimentos/currículos que não apenas o tradicional. O autor discorre, ainda, sobre as experiências criadas para esse público, ressaltando que sempre foram truncadas ou descaracterizadas, pelo fato de que eram onerosas para os cofres públicos, embora as oportunidades de escola integral para as elites tenham sido permanentes.

No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos [...], a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos [...] (GIOLO, 2012, p. 94).

A despeito disso, Gramsci (2006) ratifica que, historicamente, são formadas categorias especializadas para o exercício da função intelectual, de modo que as elaborações mais amplas e complexas possuem forte ligação com os grupos sociais mais importantes, ou seja, os dominantes.

Ao cogitarmos a noção de educação integral defendida pelo movimento socialista, que tinha como escopo religar a vida escolar com a vida produtiva, reportamo-nos à formação proposta por Engels e Marx (2004, p. 68), que a compreendiam pelo menos sob três aspectos: “educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica.”

Corroborando com essa assertiva, Cavaliere (2009, p. 44) aduz que

o percurso das ideias socialistas em relação à escola apresenta desde cedo uma visão radical de educação integral baseada nesta associação entre educação e trabalho, consolidada na concepção de educação politécnica, cuja ligação intrínseca com produção social, levaria a uma formação capaz de contribuir com a transformação social.

Para Cavaliere (2009), a visão socialista de homem integral foi historicamente formulada em função das condições crescentes de alienação do trabalho social, as quais permanecem enraizadas em nossa sociedade capitalista. Nessa acepção, o movimento socialista caracterizou-se, na área educacional, por atrelar a vida escolar à vida produtiva, em contrapartida com a escola vigente, considerada esvaziada e elitista.

A ruptura ampla e radical com a visão de homem limitada aos interesses da sociedade capitalista, proposta pela concepção socialista de educação, perpassa uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual e artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção etc. Esse rompimento implica, conseqüentemente, na superação do desmembramento entre trabalho manual e intelectual.

Diante dessas reflexões, voltamos a apreciar as escolas de tempo integral. Consoante Limonta e Santos (2013, p. 45) explicita que essa modalidade faz parte de uma “política pública que desenvolve programas para que a permanência do alunado por tempo maior na escola se efetive por meio de propostas, leis e projetos.”

Partindo da informação das autoras, constatamos que a partir da Constituição Federal de 1988, foram criadas inúmeras leis e decretos visando à garantia de ampliação do tempo educativo nas escolas públicas brasileiras.

Apesar de todo o aparato legal que orienta a política de educação em tempo integral, não temos conhecimento de estudos que apontem diretrizes curriculares específicas para essa modalidade, o que pode trazer prejuízos quanto à formulação do currículo, à formação docente e à construção do projeto político pedagógico das escolas.

No parecer de Cavaliere (2009, p. 51), “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais.” Assim, a implementação de ETI pode contribuir para ampliar as possibilidades formativas e fortalecer a instituição escolar.

O aumento do tempo de permanência dos alunos na escola tem de corroborar com o objetivo de formar o sujeito integralmente, não sendo apenas mais tempo, mas uma oportunidade para possibilitar aprendizagens significativas e emancipadoras, de forma que o educando atinja elevados níveis de desenvolvimento (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 49-50).

Nessa direção, compreendemos que somente a ampliação do tempo escolar não garante a formação integral dos alunos. Formar o sujeito integralmente, em sua totalidade “é mais do que uma proposta, é um verdadeiro movimento teórico, político e pedagógico que

ressignifica a função social da educação e da instituição escolar” (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 51).

A ampliação do tempo escolar, além de implicar em questões pedagógicas, de concepção de educação, de homem e de sociedade, entre outros fatores, envolve a questão da política de financiamento da educação básica para o aumento do tempo educativo, haja vista a necessidade de maior investimento para que a expansão quantitativa acompanhe a qualitativa.

Nessa conjuntura, reportamo-nos novamente a Gramsci (2006), ao tratar da relação entre escola unitária e Estado, e das condições adequadas para implementar uma proposta de escola que forme os sujeitos em sua totalidade. Nesses termos, o autor propõe que o orçamento do Ministério da Educação (MEC) nacional seja completamente transformado, ampliando-o significativamente, de maneira que a inteira função da educação e formação de novas gerações deixe de ser privada e se torne pública, pois somente assim ela poderá abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

Gramsci (2006) defende que essa transformação da atividade escolar pressupõe uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, pois a instituição deveria funcionar em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas e salas adequadas para seminários.

Acreditamos, portanto, que a concepção de educação integral, pautada nos princípios gramscianos, corrobora com as necessidades concretas da escola de tempo integral almejada nos dias atuais.

## **2.2 As ideias de ampliação do tempo escolar, no contexto brasileiro**

A fim de compreender o objeto de investigação desse estudo em sua plenitude, registraremos as ideias iniciais sobre a educação integral e a escola de tempo integral no panorama brasileiro. O resgate histórico permite depreender que a proposta de escola em tempo integral não representa uma novidade para as políticas educacionais, no Brasil, uma vez que na década de 1930, Anísio Teixeira, um dos principais idealizadores da Escola Nova e defensor do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, já a defendia como mecanismo de democratização da educação.

A respeito de Anísio Teixeira, Limonta e Santos (2006) mencionaram que o educador fez uma crítica contundente ao ensino tradicional, pois considerava que o acesso era garantido

apenas aos economicamente favorecidos. Teixeira defendia uma escola livre, aberta, voltada para o trabalho e para a educação das camadas populares, passo essencial para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, garantida a permanência da criança em tempo integral, princípio inescusável de seu projeto educacional.

Como informa Costa (2006), Teixeira defendia um programa educacional no qual a teoria não se distanciava da prática, tendo em vista que o objetivo da educação seria o de emancipar e proporcionar a liberdade humana. Dessa forma, para este, a educação não podia ficar limitada à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada: ler, escrever e contar. Era preciso incentivar, mesmo que em nível elementar, nos alunos, hábitos de competência, de sociabilidade, de arte, de pensamento e de reflexão.

Para Lunkes (2004, p. 5), a Escola Nova alimentou sonhos de educação integral, com a alteração da função social da escola e do nível de qualidade, visando à formação do homem integral, do verdadeiro cidadão. Todavia, tais proposições foram materializadas apenas para as classes mais privilegiadas da população, uma vez que “os internatos e semi-internatos de instituições particulares foram, por muitos anos, o lugar preferido para a formação dos filhos das famílias mais abastadas, chegando a constituir-se em *status* social para ambas as partes.”

Na década de 1930, além dos pioneiros da Educação Nova, o *Movimento Integralista* e o *Movimento Anarquista* também defendiam, no Brasil, “uma educação escolar voltada para a formação integral do homem, mas cada movimento trazia sua própria concepção político-ideológica de educação e de sociedade (LIMONTA et al., 2013, p. 114).”

O *Movimento Integralista* propunha uma escola de período integral e uma ideia de educação integral que combinasse esforço físico, esforço intelectual, ensino religioso e convivência social, conforme Limonta e Santos (2013). Dessa forma, na ótica dos integralistas, predominavam valores como a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como conservadores e totalitários.

Em contraposição, os anarquistas, que tinham como representantes os teóricos Proudhon e Bakunin, preconizavam uma escola baseada na politecnia, na superação da alienação e na conscientização, respectivamente. O pensamento anarquista concebia a sociedade como histórica, portanto, o seu processo dialético de desenvolvimento levaria ao advento da sociedade justa, a sociedade anarquista, livre e soberana. Na concepção de Bakunin, a educação revolucionária apontava duas vertentes: “educar integralmente o homem e educar para a liberdade” (GALLO, 2002, p. 29). Complementa o autor que, a educação integral, para os anarquistas, era um processo de formação humana que deveria ser



permanente. Essa concepção alinhava valores como igualdade, autonomia e liberdade humana, evidenciando uma opção política emancipadora em relação à dominação capitalista.

A aproximação entre as perspectivas da Escola Nova, do integralismo e do anarquismo, decorriam da afirmação de que a escola deveria se ocupar da formação integral de crianças e jovens nos aspectos cultural, intelectual, físico, psicológico, social, político e moral, com vistas a diferentes e incompatíveis projetos de sociedade.

A temática ganhou notabilidade no domínio das políticas públicas educacionais brasileiras após 1930, com o lançamento, em 1932, do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, liderado por Fernando Azevedo<sup>1</sup>. Para Silva (2008), o manifesto caracterizou-se por ser um documento dirigido ao povo e ao governo brasileiro, expressão de um movimento que buscava, por meio da educação, em conjunto com uma série de modificações na estrutura do sistema socioeconômico brasileiro, reparar a incapacidade de crescimento e desenvolvimento do país.

Ao povo e ao governo, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* evidenciava que a nação só se tornaria grande caso seguisse, incondicionalmente, princípios de uma educação voltada para a vida, para o trabalho moderno, para o homem contemporâneo, para uma nova divisão social do trabalho. No manifesto estariam as diretrizes para esse crescimento, para uma *nova construção hierárquica* da sociedade (SILVA, 2008, p. 2, grifos do autor).

A proposta defendia a ligação entre trabalho e educação, e a ruptura com os privilégios educativos de uma determinada classe social. Desse modo, o manifesto estabelecia como objetivo da Educação Nova “organizar e desenvolver os meios de ação durável” e como finalidade “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com certa concepção de mundo (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 40).

Nessa direção, a proposta de educação democrática e de escola democrática e progressista, que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos, defendidas pelo movimento escolanovista, inspirou iniciativas de ampliação do tempo nas escolas públicas brasileiras, a partir da década de 1950, como passaremos a tratar.

---

<sup>1</sup> Fernando de Azevedo foi professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro. Além de várias publicações para pensar a educação, teve importante participação no processo de fundação da Universidade de São Paulo (1932).

## 2.3 Escolas de tempo integral: experiências, no Brasil

Na presente seção, sintetizaremos aspectos de algumas experiências que antecederam a atual política de educação em tempo integral no cenário brasileiro, a fim de compreender o movimento histórico das políticas públicas de ampliação da jornada escolar, no país.

### 2.3.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)

Anísio Teixeira teve papel substancial na disseminação de ideias de educação integral, no campo das políticas educacionais. Cavaliere (2010), ao referir-se ao texto *Educação não é privilégio*, escrito em 1953, o qual integra o livro de Teixeira (1994), explicita que o autor apresenta e desenvolve a concepção de educação escolar não especializada, não intelectualista, ou seja, educação para a formação *comum* do homem. Na obra, Teixeira defende a escola *pública* ou escola *comum*, que se liga ao trabalho, à prática e à ciência que informa essa prática. Na busca por uma nova política educacional que leve qualidade para a escola primária, defende a educação em tempo integral.

Assim, ao aludir à proposta de educação de Teixeira, Cavaliere (2010, p. 256) indicou que

o tempo ampliado tornou-se uma necessidade prática imposta pela proposta educacional que defendia, ou seja, foi decorrência de sua concepção abrangente de educação escolar. Segundo o autor, para uma educação primária efetivamente pública, seria necessário: (a) manter e não reduzir o número de séries escolares; (b) prolongar e não reduzir o ano letivo; (c) enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; (d) preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola.

Após quase duas décadas do lançamento do *Manifesto dos Pioneiros*, em 1932, a proposta de uma formação integradora para os alunos da escola pública seria detalhada e materializada por meio de experiências que objetivavam a ampliação do tempo escolar e a educação integral. As condições para a materialização da proposta ocorreram quando Anísio Teixeira, para atender à solicitação do governador da Bahia, idealizou, em 1950, o *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. O complexo educacional constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos, em dois turnos, com quinhentos discentes, cada.

Afirmaram-se, na implantação do Centro, dois setores: a Escola Classe e a Escola Parque. A primeira, formada por 12 salas, era dedicada às instruções do ensino das matérias

de linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. A segunda era composta por sete pavilhões, onde os alunos permaneciam por mais quatro horas e podiam realizar as atividades nos setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre; e (g) setor artístico de trabalho, nos quais os alunos eram agrupados pelas suas preferências, de modo que cada turma ficasse com um total de 20 ou 30 participantes. No segundo setor, os alunos contavam, ainda, com assistência médica, odontológica e alimentar (LIMONTA; SANTOS, 2013).

De acordo com Cavaliere (2010), o Centro Carneiro Ribeiro poderia atender a quatro mil alunos, que lá permaneciam de 7h30 as 16h30, ou seja, o aluno passaria pelo menos 9h sob a responsabilidade da escola. A autora ratifica que Anísio Teixeira pretendia construir, ao todo, nove centros, que lembrariam uma universidade infantil e ofereceriam às crianças um retrato da vida em sociedade.

Para Lunkes (2004), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro era um paradigma de escola pública de tempo integral. Na ótica do referido autor, a formação centrava-se na profissionalização, tanto dos alunos quanto de seus familiares, estando entre seus objetivos a integração do aluno na comunidade escolar; a formação da consciência dos direitos e deveres de cidadania; e o desenvolvimento de autonomia, iniciativa, responsabilidade, honestidade e respeito a si e aos outros.

A relevância da proposta inspirou, na década de 1960, como citam Limonta e Santos (2013), a implementação, na cidade de Brasília, de várias unidades nos mesmos moldes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. As escolas-classe e escolas-parque de Brasília eram consideradas mais evoluídas e tinham espaço suficiente para atender a cerca de trinta mil pessoas, sendo planejadas pelo famoso arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer.

A esse respeito, Lunkes (2004) reitera que o sistema de escolas-classe e escolas-parque foi escolhido para dar corpo à proposta de educação integral no Distrito Federal, assim como era o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia. Aquelas eram entendidas como lugar de ensino, enquanto estas se caracterizavam pelas atividades sociais, artísticas, recreativas, de educação física e iniciação ao trabalho.

Nesse mesmo período, o então Presidente, Juscelino Kubitschek de Oliveira, convocou Anísio Teixeira, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos, entre outros representantes da educação brasileira, para formar uma comissão responsável por criar o *Plano Humano* de Brasília. O grupo organizou o Sistema Educacional de Brasília, com o intuito de ser um

modelo educacional para todo o país, criando a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica (LIMONTA; SANTOS, 2013).

### 2.3.2 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

Depois da implementação das experiências de escola de tempo integral, inspiradas nas ideias de Anísio Teixeira, nas décadas de 1950 e 1960, a noção de educação integral esteve esquecida por cerca de 20 anos, voltando à agenda educacional em meados dos anos 1980 e 1990, com o programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer e fundado pelo vice-governador do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro.

Os CIEPs ficaram popularmente conhecidos como *brizolões*, porque o governador do Rio de Janeiro no período era Leonel Brizola. Para Lunkes (2004, p. 8), “os CIEPS constituem uma tentativa de dar identidade à escola pública. Propõe a escola de tempo integral como uma saída do caos social em que estão envolvidas as crianças das classes populares.”

Ampliando essa visão, Gomes (2010) proclamou que a arquitetura conferia identidade, inclusive político-partidária, às unidades e, ao mesmo tempo, condicionava e refletia a proposta pedagógica baseada na Escola Nova e, também, contraditoriamente, em contribuições de autores como Gramsci e Paulo Freire.

Darcy Ribeiro (1986) relatou que o CIEP era uma escola que funcionava das 8h às 17h, com capacidade de atendimento a 1.000 alunos. O Centro era dividido em dois blocos: bloco principal, com três andares, onde havia salas de aula, centro médico, cozinha e refeitório, além de áreas de apoio e recreação; no segundo bloco, estava localizado o ginásio coberto, com quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. O ginásio era chamado de *Salão Polivalente*, pois era empregado, igualmente, para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. Nele, ficavam a biblioteca e as moradias para alunos residentes.

Quanto à proposta pedagógica dos CIEPs, Gomes (2010, p. 53) explicita que Darcy Ribeiro defendia

a sua interdisciplinaridade, a formação continuada dos professores e dos funcionários não docentes, o trabalho em equipe e o respeito ao universo cultural dos alunos, ponto de partida para o currículo, diminuindo as exigências prévias da escola em relação à herança sociocultural.

Para Darcy Ribeiro, a proposta de educação integral dos CIEPs deve considerar o universo cultural dos alunos de modo que suas vivências sejam respeitadas e trabalhadas de forma interdisciplinar. O idealizador acreditava que os conhecimentos deveriam ser articulados com a realidade dos educandos para que estes pudessem transformá-la. Propôs, ainda, formação continuada para todos os funcionários, haja vista que a modalidade exige, principalmente, para estas escolas, um perfil de docente, bem como dos demais funcionários, que saibam trabalhar em equipe.

Castanho e Mancini (2016) realizaram um mapeamento das publicações da área de educação sobre experiências de educação integral em âmbito nacional, do período de 2007 a 2012, onde destacaram as discussões sobre as concepções político-filosóficas abordadas por Maurício (2009). Esta autora, ao analisar a experiência cotidiana de professores, pais e alunos dos CIEPs, na relação com a escola de tempo integral, indicou duas representações sociais diversas e antagônicas: “a primeira, centrada na necessidade/carência do aluno como justificativa da existência da escola, e a segunda, dos pais e alunos, centrada na satisfação/prazer, sem desprezar a necessidade, tendo como núcleo a ideia de lazer relacionada com futuro e educação” (CASTANHO; MANCINI, 2016, p. 234).

Nesse contexto, inferimos que a escola de tempo integral, proposta pelos CIEPs, é permeada por uma concepção salvacionista, onde essa escola se torna um local mais seguro para o aluno passar a maior parte do dia, possibilitando, ainda, a aquisição de novos conhecimentos necessários à formação mais completa do ser humano, nos termos de Castanho e Mancini (2016).

Na perspectiva das autoras,

há uma tendência a se considerar as ações de jornada escolar ampliada como uma forma de dar assistência a crianças e adolescentes e ajudar as famílias cujos filhos são vistos como em risco de vulnerabilidade social, em detrimento do reconhecimento do direito à educação em tempo integral como proposta articuladora de saberes formais e não formais e ampliadoras do conhecimento para o aluno (CASTANHO; MANCINI, 2016, p. 235).

Posto isso, importa considerar que a alternância de partidos no poder prejudicou a continuidade da proposta, uma vez que os dois governos de Brizola não fizeram sucessor, havendo, por conseguinte, a descontinuidade da política, visto a sua não incorporação como política de Estado, apenas como política de governo suscetível de extinção, como de fato ocorreu.

Para Souza (2016), os CIEPs não receberam a mesma atenção por parte dos candidatos eleitos, o que contribuiu para a redução do sucesso alcançado anteriormente, evidenciando mais uma vez, na história da educação brasileira, a descontinuidade de programas e políticas educacionais.

### 2.3.3 Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)

Segundo Limonta e Santos (2013), na revisão histórica da literatura que trata da escola de tempo integral, no Brasil, deve-se contemplar a política pública do Estado de São Paulo, especialmente entre os anos de 1986 e 1993. Nesse período, a experiência implementada foi o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), regido pelo Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986 (FONSECA, 1986).

O PROFIC foi instalado sob um panorama marcado por polêmicas envolvendo as entidades representativas do magistério, o secretário de educação e os autores do Programa. Essa situação decorreu do fato de o PROFIC não ter sua origem nem na Secretaria de Educação, nem em movimentos populares ou em reivindicações dos profissionais da educação pela extensão do tempo diário de permanência dos alunos na escola, uma vez que a proposta foi idealizada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sendo adaptada, posteriormente, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (FERRETI et al., 1991).

O texto do Decreto, conforme Fonseca (1986, p. 169), ressalta as razões pelas quais foi criado o PROFIC. Os argumentos, que se referem à educação integral, formação integral e ampliação do tempo escolar, são expressos a seguir:

- Que é compromisso básico do Governo assumir a sua parcela de responsabilidade pela formação integral das crianças;
- Que o aumento da escolaridade e do tempo de permanência na escola, aliado a medidas relacionadas à nutrição, higiene e saúde, preparo para o trabalho e a vida são condições necessárias para a formação integral da criança.

Consoante o autor, o PROFIC sobressai-se pela sua amplitude, pois ultrapassa os limites da escolaridade obrigatória do período (restrito ao ensino primário), ao propor uma cobertura à criança desde o nascimento até 14 anos de idade. O programa era composto por quatro projetos sociais, assim denominados: a) formação integral da criança nos dois primeiros anos (0-2); b) formação integral do pré-escolar (2-6 anos); c) formação integral do

escolar (7-10 e 11 a 14 anos); d) atendimento ao menor abandonado (FONSECA, 1986, p. 169).

Estudos realizados por Ferreti et al. (1991), sobre a implantação do PROFIC, aduziram que o programa assumiu características centralistas, tanto em sua formulação quanto na implantação; que o índice de adesão das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo foi baixo; que o processo de implantação foi precário, criando vários problemas para as escolas que o adotaram. Para os autores, o PROFIC consiste em: “programa de repasse de verbas a escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados, das escolas da rede pública que optarem por aderir ao Programa” (FERRETI et al., 1991, p. 6). Acreditamos que tal inferência está relacionada ao fato de o PROFIC não ser um programa pensado pela comunidade escolar, mas uma proposta adaptada e implementada nas escolas de São Paulo.

Sobre essa discussão, Lunkes (2004, p. 8) destacou que o PROFIC “propõe, em síntese, que o tempo de escola não seja apenas um tempo de instrução, mas também tempo de proteção”, o que, em sua opinião, viola as especificidades da escola, por não ser exatamente um projeto pedagógico; por restringir-se ao repasse de verbas; e pelas características de um programa de *ocupação de tempo*, aspectos marcadamente assistencialistas, motivados pelo objetivo de resolução paliativa de problemas sociais.

#### 2.3.4 Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC)

Limonta e Santos (2013) patentearam que a década de 1990 foi um período de debates sobre a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, no plano das políticas públicas federais. Como parte de suas políticas sociais, o governo federal propôs desenvolver, a partir dessa década, ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes, como forma de assegurar melhores condições de vida a esse segmento da sociedade (SOBRINHO; PARENTE, 1995).

Nesse movimento, Gadotti (2009) registrou que o governo de Fernando Collor (1990-1992), com o apoio direito de Leonel Brizola, retomou o projeto de ampliação do tempo escolar, nomeando a proposta de Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). O modelo proposto, em consonância com Parente e Sobrinho (1995), teve as seguintes características:

atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas — o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC. Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva (PARENTE; SOBRINHO, 1995, p. 6).

Com o processo de *impeachment* de Collor, que desencadeou o seu afastamento da presidência do país, assumiu o vice-presidente, Itamar Franco (1992-1994), que retomou a proposta, mudando sua nomenclatura para *Centro de Atenção Integral à Criança* (CAICS). A ação remete à discussão apresentada por Cunha (1997) sobre o esforço dos novos governos para descaracterizar as políticas do antecessor, buscando imprimir sua própria marca, inclusive extinguindo ou mudando nomes de programas.

Nesse diapasão, o Ministério da Educação e do Desporto lançou o documento intitulado *Linhas Programáticas da Educação Brasileira -1993/94*, onde estabelecia a programação do MEC para o período 1993/94. Dentre as orientações postuladas no citado documento, havia as diretrizes para a *nova* proposta de ampliação do tempo escolar, os CAICs. De acordo com o documento,

Os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) foram concebidos para oferecer todos os cuidados requeridos pelo público infanto-juvenil e suas famílias. Mais que unidades físicas, constituem local em que se exercita uma proposta pedagógica abrangente, que articula ações de saúde, higiene, alimentação, cultura e lazer, entre outras, às atividades especificamente escolares, com o fim de educar e também proteger, amparar e preparar a clientela para o convívio social (BRASIL, 1993, p. 34).

Depreendemos que a intenção do governo vai além dos cuidados com a estrutura física, abarcando várias dimensões da formação humana, pois propõe a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Destarte, verifica-se a preocupação com a proteção de crianças e adolescentes, e de suas famílias, evidenciando o caráter assistencialista presente na implementação das políticas para ampliação da jornada escolar.

Além disso, a proposta deveria “transformar-se em centro de excelência em educação popular, privilegiando uma visão educacional aberta e plural, sensível às diversidades culturais regionais e locais” (BRASIL, 1993, p. 34), o que não ocorreu, uma vez que a demanda não respondia aos interesses da população ou da categoria de professores daquelas escolas.



Consideramos importante registrar que, a despeito da necessidade do regime de colaboração para a execução da proposta, ficava a cargo dos governos estaduais a maior parte das decisões, a quem competia assegurar os recursos humanos necessários ao funcionamento e compartilhar com os municípios as despesas para operacionalização e manutenção dos CAIC's. Aos municípios competia a aquisição do terreno e a manutenção dos CAIC's, com o uso de recursos próprios ou mediante apoio financeiro estadual, de organismos privados e da comunidade local (SOBRINHO; PARENTE, 1995). De acordo com os autores supracitados, para o funcionamento integral de um CAIC padrão AA12 (12 salas de aula), eram necessárias 160 pessoas, entre profissionais de diferentes áreas de formação e níveis de qualificação.

Na gestão de Collor, o governo adotou como meta implantar, até o fim do mandato, cinco mil CIACs, que seriam construídos em convênio com estados e municípios. Os centros teriam, aproximadamente, 4.000m<sup>2</sup> de área construída, com possibilidade de atendimento a um público estimado entre 750 e 1.000 crianças.

Gadotti (2009, p. 27) expôs que o primeiro CIAC foi inaugurado em novembro de 1991, na Vila Paranoá, periferia de Brasília, como importante política de garantia de direito à educação:

Os CIACS estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário.

Os CIACs, durante o curto período de implementação, foram bastante criticados por muitos educadores, que os consideraram um projeto *promocional*, e não pedagógico. Os críticos consideravam que a distribuição dessas cinco mil novas unidades escolares pelos estados e municípios obedeceria a interesses políticos e não se destinariam à superação de desigualdades educacionais. Em meados de 1995, menos de cinco anos após a inauguração do primeiro CIAC, a experiência foi interrompida, com somente 200 unidades construídas, configurando-se, mais uma vez, como política de governo, com intenções eleitorais, e não de viabilização do direito à educação (GADOTTI, 2009).

### 2.3.5 O Programa Mais Educação (PME)

Passada uma década da implantação dos CIACs, o governo federal resgatou as propostas de educação integral e de ampliação da jornada escolar no cenário das políticas

públicas brasileiras, criando o *Programa Mais Educação*, que integrava as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>2</sup> regulado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010.

O *Mais Educação* tencionou contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando diferentes ações, projetos e programas nos estados, Distrito Federal e municípios, em conformidade com o projeto pedagógico da escola, ampliando tempo, espaços e oportunidades, por meio da articulação entre as políticas dos diversos setores envolvidos, e possibilitando a todos o *direito de aprender* (BRASIL, 2009).

A Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, principal documento norteador do PME, projetou que

o programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, p. 2).

Diante do que propõe o dispositivo legal, entende-se o programa como política indutora para a implantação das escolas de tempo integral nas unidades públicas do país. Revestido de uma concepção de educação integral, o *Mais Educação* prevê a ampliação da jornada escolar e a utilização dos espaços no entorno das escolas para desenvolver atividades socioeducativas no contraturno escolar, para crianças do ensino fundamental de escolas públicas em situação de vulnerabilidade social, com base na articulação de ações, projetos e programas do governo federal.

O Decreto nº 7.083/2010 orienta a oferta da educação básica em tempo integral sob uma jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares a serem desenvolvidas em outros espaços educacionais. Então, a ampliação da jornada escolar será efetivada mediante o desenvolvimento de atividades de

---

<sup>2</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio.

acompanhamento pedagógico; experimentação e investigação científica; cultura e artes; esporte e lazer; cultura digital; educação econômica; comunicação e uso de mídias; meio ambiente; direitos humanos; práticas de prevenção aos agravos à saúde; promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras. Tais ações são desenvolvidas dentro do espaço escolar, em consonância com a disponibilidade da escola ou fora dela, sob orientação pedagógica da instituição, com o uso de equipamentos públicos e estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

O Decreto reforça, outrossim, no art. 3º, os objetivos do PME, a saber: I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político pedagógico de educação integral.

Identificamos, nas diretrizes do PME, a orientação de que a parte diversificada do currículo deve ficar sob a responsabilidade de monitores, selecionados, preferencialmente, na comunidade onde a escola está inserida. Sobre isso, Dias (2013) reflete que a figura do *monitor* ou *agente educativo* do PME revela bem a contradição em que se situa a implementação da escola de tempo integral em nosso país, pois de acordo com a autora, há uma ruptura profunda entre as disciplinas formais do currículo escolar, os conteúdos trabalhados pelos professores das unidades escolares e as atividades socioeducativas desenvolvidas pelos monitores e agentes educativos.

Dias (2013, p. 81) reporta que “o Programa nasce da necessidade de ampliação da jornada escolar que se configure numa educação integral, numa clara associação entre as atividades escolares e educativas com outras atividades de caráter social e assistencial.” Assim, patenteia que “o Programa Mais Educação não é educação integral”, embora considere pelo menos dois aspectos da proposta que corroboram para a melhoria das políticas públicas com vistas à promoção da educação integral: “o princípio da intersetorialidade na gestão pública e o reconhecimento da importância e do impacto que todas as esferas sociais exercem sobre o ensino e a educação” (DIAS, 2013, p. 81).

Nesse sentido, “a intersetorialidade é definida como a co-responsabilidade de todos os entes federados na implementação do programa, afirmando a necessidade de planejamento

territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local” (CAVALIERE, 2010, p. 4).

Segundo as informações expressas no Manual Operacional de Educação Integral, o *Mais Educação* foi implementado por meio de ações intersetoriais articuladas com o Ministério da Educação (MEC), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Ministério do Esporte (ME), o Ministério do Meio Ambiente (MMA), o Ministério da Cultura (MINC), o Ministério da Defesa (MD) e a Controladoria Geral da União (CGU) (BRASIL, 2014, p. 4).

O Programa em tela teve início efetivo em 2008, com a participação de 1.409 escolas públicas estaduais e municipais de ensino fundamental, localizadas em 54 municípios de 26 Unidades da Federação (BRASIL, 2009). Inicialmente, a prioridade era atender às instituições situadas em capitais e regiões metropolitanas que apresentassem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),<sup>3</sup> e onde os estudantes se encontrassem em situação de vulnerabilidade social (ROSA, 2012).

Para o ano de 2009, foram acrescentadas unidades estaduais de ensino médio dos dez Estados que apresentavam o menor IDEB e unidades escolares de ensino fundamental. A inclusão considerou critérios relacionados à densidade populacional na adesão às políticas federais; à assinatura do Termo de Compromisso Todos pela Educação;<sup>4</sup> à regularidade na prestação de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);<sup>5</sup> e à participação no Programa, em 2008, entre outros (BRASIL, 2009).

Apesar de a ampliação da cobertura do Programa *Mais Educação* ser estendida a praticamente todos os Estados da Federação, compreende-se que a educação integral em jornada ampliada, nos termos do referido Programa, no Brasil, é uma política pública em construção, podendo ser considerada, também, de caráter excludente, pois estabelece critérios para a adesão dos Estados e municípios, e para a triagem de alunos da própria escola.

---

<sup>3</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP.

<sup>4</sup> Termo de Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica, segundo documentos instituídos do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE).

<sup>5</sup> Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, pelo governo federal, tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

Verifica-se que a proposta inicial vem perdendo força no campo das políticas públicas de incentivo à educação de tempo integral, dado que a ampliação do tempo educativo exige maiores investimentos para a sua materialização. Atualmente, no auge de mais uma crise política e econômica, a escassez de recursos coloca o Programa no rol de políticas educacionais descontinuadas, dado o impacto do *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff,<sup>6</sup> com a extinção ou o redirecionamento do programa no âmbito do governo Michel Temer.

Desse modo, as propostas educacionais contemporâneas voltadas a implementar a educação integral, no Brasil, em um primeiro momento, podem sugerir maior atuação do Estado em seu papel de ampliar a educação formal. Sem embargo, ao considerar as diretrizes do Programa *Mais Educação*, notamos a fragilidade da política, pois vêm mostrando certa desresponsabilização do Estado com a educação pública, na medida em que apresenta novas funções para a escola, para os professores, bem como para sociedade civil, nos termos de Rosa (2012, p. 13):

O *Mais Educação* também expressa, de forma implícita, um processo de desresponsabilização do Estado pela educação; uma tendência de descentralização das políticas sociais; uma possível desarticulação entre o turno “curricular” e o turno de “atividades diferenciadas” previstas nos nove macrocampos do programa; a ampliação das funções da escola e, conseqüentemente do/a professor/a; a mudança na centralidade da escola como único espaço educativo. Enfim, trata-se de uma política que, nas entrelinhas, mostra o que deve ser camuflado: que a educação é aparelho de hegemonia do capital, com dupla função, dentro de uma perspectiva dialética – conservar e superar as estruturas capitalistas.

Haja vista a crítica realizada pela autora supracitada, refletimos que, na sociedade capitalista, os modos de organização social determinam o padrão de oferta educacional. Então, se a sociedade é dividida em classes, onde uma se sobrepõe a outra, o ensino também é oferecido de maneira hierarquizada, “inicia-se o processo de distribuição desigual dos saberes, reforçando as diferenças em vez de promover o saber comunitário de forma orgânica e articulada” (DIAS, 2013, p. 82). Ademais, o *Mais Educação* não atende a todos os alunos da escola, posto que apenas parte deles tem o direito a novas aprendizagens.

Em harmonia com as concepções expostas por Dias (2013) e Rosa (2012), acreditamos que o Programa *Mais Educação* não ultrapassou o caráter indutor, pois passada quase uma década, o programa perde força na agenda das políticas públicas educacionais, uma vez que não se firmou como política de Estado. Nesses termos, a ampliação do tempo educativo nas

---

<sup>6</sup> Dilma Rousseff presidiu o país, em seu segundo mandato, de 01 de janeiro de 2014 a 12 de maio de 2016. A construção do impedimento pode ser compreendida pela leitura de Cara (2016).

escolas públicas, na perspectiva da educação integral, carece de planejamento, formação, investimento e, principalmente, que adquira estabilidade na agenda das políticas educacionais de Estado.

Avaliando o Programa Mais Educação, o Secretário entrevistado (SE01), que estava em exercício no início do processo de implementação, em 2009, informou que não concebe o Programa como uma compensação pedagógica para os alunos mais vulneráveis, mas sim como uma transição para implantar a escola de tempo integral. Não obstante, tece críticas ao Programa por não contemplar todos os alunos da escola; pelo monitor não ter formação pedagógica e por não prever adaptações nas instalações físicas das escolas para a execução das atividades do Mais Educação.

O fato de o monitor não ter formação específica para acompanhar os alunos no desenvolvimento das atividades pedagógicas é um dado preocupante, principalmente porque as crianças selecionadas para participar do Programa são, justamente, aquelas com maiores dificuldades de aprendizagem, carecendo, portanto, de profissionais habilitados para desempenhar essa função.

Os problemas apontados têm como origem a própria gestão do Programa em âmbito federal, como informou o Secretário SE01:

o programa foi para Secretaria de Educação de Ensino Básico (SEB), mas sempre ficou essa ambiguidade, tendo como consequência uma experiência de resultados contestáveis na avaliação do Mais Educação. Eu gostaria que tivesse tido uma continuidade, foi sempre uma reivindicação minha junto ao MEC. No entanto, os governos Lula e Dilma, mesmo com um Ministro muito bom como o Fernando Haddad, não priorizou o Mais Educação (informação verbal).<sup>7</sup>

O depoimento do Secretário SE01 demonstra a insuficiente atenção dada às políticas públicas no âmbito do sistema educativo. O fato de o Programa não ter sido priorizado pelo próprio governo que o implantou (Lula/PT) e nem pelo governo que o sucedeu (Dilma/PT) evidencia a falta de interesse e o descaso do Estado para o desenvolvimento de uma escola pública de qualidade.

Importa registrar que a partir da criação do PME, os debates em torno da ampliação da jornada escolar ganharam força frente aos movimentos sociais, aos representantes das escolas, às secretarias de educação, à sociedade civil organizada e, também, ao Poder Público. É nesse

---

<sup>7</sup> Entrevista. SE01

contexto que a escola de tempo integral, política prevista nos Planos Nacionais de Educação (2001- 2010; 2014-2024), começa a ser implantada no cenário educacional brasileiro.

Vejamos, no quadro abaixo, algumas principais diferenças entre o Programa Mais Educação e as escolas de tempo integral.

Quadro 1 - Comparativo entre PME e ETI

Programa Mais Educação	Escola de Tempo Integral
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa indutor;</li> <li>• funciona no contraturno escolar;</li> <li>• 7 horas diárias;</li> <li>• atende apenas a uma parcela dos alunos da escola;</li> <li>• atividades desenvolvidas por monitores que, em geral, não possuem formação para trabalhar com crianças e que são voluntários;</li> <li>• oscilação quanto à continuidade do programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política de governo;</li> <li>• funciona o dia todo;</li> <li>• 9 horas diárias;</li> <li>• atende a todos os alunos da escola;</li> <li>• atividades desenvolvidas por professores efetivos ou substitutos;</li> <li>• certa estabilidade da política.</li> </ul>

Fonte: Dados empíricos (2016)

Embora as propostas tenham como princípio fundante a concepção de educação integral, percebemos a existência de pontos divergentes, pois enquanto o PME tem suas atividades desenvolvidas por monitores no contraturno escolar, atendendo somente a uma parcela dos alunos, na ETI, as atividades são executadas por profissionais efetivos ou com vínculo empregatício com a instituição, por um período ininterrupto de nove horas, com todos os alunos da escola.

Uma vez apresentadas as características de cada proposta, inferimos que o *Mais Educação* não se consolidou como política de educação integral, devido, principalmente, à oscilação quanto à sua efetividade, enquanto que a escola de tempo integral, mesmo que de forma bastante tímida, vem crescendo no cenário das políticas educacionais brasileira desde o ano de 2008.

A riqueza de possibilidades inseridas nos sistemas de ensino com o Programa *Mais Educação* foi limitada pela própria estrutura do Programa, que não contemplou recursos para a adaptação da estrutura física das escolas às atividades propostas e à demanda do contraturno. Além disso, os monitores previstos para desenvolver as oficinas eram contratados em regime precário, com atuação baseada na Lei do Voluntariado, nº 9.608/98, sendo ressarcidos minimamente nas despesas com deslocamento e alimentação, o que gerava dificuldades para selecionar e manter monitores com experiência, criando grande rotatividade.

Tais problemas apontam uma situação, como indica Schimonek (2013), onde, em nome da *participação*, a sociedade civil passou a ser *convocada* para assumir atribuições que

eram inerentes ao Estado, o que ampliou o mercado educacional e reforçou a desresponsabilização do governo em relação às políticas na área da educação.

Após a exposição das principais experiências no cenário brasileiro, podemos constatar que há várias maneiras de colocar em prática a escola de tempo integral. As propostas das Escolas-Classes e Escolas Parque (CECR), dos CIEPs, CIACs, PROFIC e o *Mais Educação* são exemplos de tentativas de implementar a ampliação do tempo educativo com vistas à formação integral dos alunos.

Não obstante, enquanto política pública, podemos caracterizar as propostas como de caráter excludente, uma vez que foram medidas destinadas apenas a uma parcela restrita de alunos da escola pública; de viés assistencialista; e de caráter temporário, haja vista que, com exceção do Programa *Mais Educação*, que ainda vem sendo desenvolvido nas escolas municipais e estaduais, a maioria foi implementada somente durante os mandatos eletivos daqueles que instituíram as experiências nas redes de ensino.

No momento atual, as políticas públicas educativas que tratam de ampliação do tempo escolar ressurgem, demonstrando a importância que essa questão vem tomando no cenário educacional brasileiro, indicando uma tendência crescente de expansão, exigindo, por isso, novas investigações.

#### **2.4 O direito à educação de tempo integral: as normativas nacionais**

O fundamento legal que normatiza a ampliação da jornada escolar no contexto das políticas públicas para a educação tem se configurado como elemento primordial para a garantia do direito à educação integral, assim como para a implementação das escolas públicas de tempo integral, no Brasil. Nesses termos, a presente investigação toma como marco inicial a Constituição Federal de 1988, estendendo-se até o atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, na tentativa de apreender o máximo de relações possíveis entre os dispositivos legais que orientam a política investigada, na atualidade.

A Constituição Federal de 1988 não menciona, de forma explícita, a expressão *educação integral*. Todavia, o Art. 205 prevê que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua



qualificação para o trabalho. Nesse plano, fica subentendida a ideia de educação integral necessária ao pleno desenvolvimento do ser humano em sua totalidade.

A ênfase na questão da formação para o trabalho supõe a compreensão de como se dão as relações desse conhecimento com o mundo concreto, sendo necessário articular a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, o que nos remete à perspectiva marxista de educação integral, defendida por Lombardi (2010, p. 332), que a concebe como “articuladora do fazer e do pensar”, de forma que combina educação intelectual, corporal e tecnológica, proporcionando a todos uma compreensão integral do processo produtivo.

A relação entre educação e trabalho, apresentada na CF/88, está aquém da concepção marxista que embasou as propostas socialistas para a educação, o que não poderia ser diferente, dada a perspectiva assumida pelo Estado no interior da sociedade capitalista.

O percurso das ideias socialistas em relação à escola apresenta desde cedo uma visão radical de educação integral baseada nesta associação entre educação e trabalho consolidada na concepção politécnica, cuja função intrínseca com produção social, levaria a uma formação capaz de contribuir com a transformação social (CAVALIERE, 2009, p. 44).

Com base na fundamentação exposta, entendemos que a perspectiva socialista compreende a educação integral a partir da combinação entre trabalho intelectual e educação, de modo a romper com a profissionalização mecânica e elevar o nível intelectual dos trabalhadores, com o fito de proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo. A formação integral, na concepção marxista, difere das propostas apresentadas na CF/88, pois objetiva superar a visão alienada produzida pelo sistema capitalista.

No contexto de democratização do país, também se destaca como dispositivo legal que visa à garantia do direito à educação o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O ECA também caracteriza, implicitamente, a formação humana integral como objetivo da educação, ao definir que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, nos termos já expressos na Constituição Federal de 1988.

O ECA é considerado um avanço, por definir como dever do Estado o papel de assegurar todas as oportunidades e facilidades, a fim de facultar à criança e ao adolescente o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de

dignidade (BRASIL, 1990). A questão da proteção social é central no estatuto e aparece em muitas discussões como um dos pilares da educação integral.

As desigualdades socioeconômicas que geram pobreza e exclusão, próprias da sociedade capitalista, engendram a falta de proteção social. Dessa forma, a proteção social deve ser parte fundamental da implantação da educação integral para que haja garantia de vida digna e inclusão social sem as quais não haverá condições para o exercício da cidadania (FARIA, 2010, p. 32).

Propostas de educação integral, no Brasil, devem considerar que as desigualdades sociais são históricas nesse país. Em razão disso, o processo de formulação e implementação de políticas públicas precisa contemplar a necessidade de diminuição das exclusões sociais, inclusive no campo educacional, sendo importante o aparato legal que sustenta os direitos de cidadania.

A temática *educação integral* adquiriu novos contornos na legislação e na agenda das políticas públicas educacionais, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que avança em relação à LDB e ao ECA. O art. 34, da referida lei, estipula pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência do aluno na escola. O parágrafo segundo, do mesmo artigo, dispõe que o tempo integral será ministrado no ensino fundamental, a critério dos sistemas de ensino. Reforçando essa intenção, o art. 87, § 5º, preconiza 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.

A LDB representou um progresso efetivo na proposição da ETI, mas privilegiou o ensino fundamental, excluindo a educação infantil e o ensino médio da ampliação do tempo escolar, aspecto restritivo no que concerne ao direito à educação de crianças e adolescentes. Destarte, o texto legal não faz referência à formação integral, de modo que “o estabelecimento do progressivo aumento do tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente, e aos direitos de pais e mães trabalhadores” (MENEZES, 2009, p. 71), não propriamente ao direito de educação integral dos estudantes do ensino fundamental.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, retomou a temática *educação integral* e progrediu em relação ao texto da LDB, em dois aspectos: primeiramente, ao contemplar mais uma etapa da educação básica, pois estabeleceu, na Meta 18, a adoção progressiva de atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos, ou seja, para a educação infantil; o outro aspecto, definido na Meta 21, refere-se à

ampliação progressiva da jornada escolar visando a expandir a escola de tempo integral, abrangendo um período de, pelo menos, sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente para o atendimento do ensino fundamental.

Embora o PNE 2001/2010 tenha evoluído quanto aos dispositivos para a ampliação do tempo escolar, intentando a tão sonhada educação integral, denotava aspectos que podem ser caracterizados como de caráter assistencialista e excludente, porque define que o atendimento nas escolas de tempo integral deve contemplar, prioritariamente, as crianças de famílias de menor renda, devendo ser oferecidas a essas crianças o mínimo de duas refeições, apoio às tarefas escolares, práticas esportivas e atividades artísticas nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-Educativas (BRASIL, 2001).

Tal orientação conflita com a Constituição Federal de 1988, que proclama que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Art. 5º), e que “a educação é direito de todos” (Art. 205), sendo garantido equidade de condição de acesso na escola (Art. 206). À vista disso, a perspectiva de oferta da ETI, impressa no PNE, Lei 10.172/01, é restritiva e afasta-se de sua compreensão enquanto direito de todos. Ademais, o período de vigência do PNE (2001-2010) foi marcado muito mais pela criação de portarias e decretos do que pela efetivação da política de escola de tempo integral propriamente dita.

Entre as normativas relacionadas, salienta-se o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que trata da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O documento define parâmetros voltados a conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração com as famílias e a comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação compunha-se de 28 diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação. As instruções relacionadas à educação integral ou à ampliação da jornada escolar estão relacionadas a seguir:

IV combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;

VII ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII valorizar a formação ética, artística e a educação física;

XXIV integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da

escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (MENEZES, 2009, p. 79 -80).

Analisando as diretrizes relacionadas à EI e à ETI no Plano de Metas Todos pela Educação, Menezes (2009), identificou três aspectos a serem sublinhados: a associação da ampliação de tempo a uma maior responsabilidade da escola, remetendo à sua necessária centralidade nos processos pedagógicos que objetivem relações de ensino-aprendizagem; a ampliação do conceito de educação integral, que tem por fim a formação integral do indivíduo, em seus aspectos multidimensionais; a educação integral é associada, também, à perspectiva de integração, por meio da qual os estudantes têm acesso a novas possibilidades de aprendizagem (intra ou extraescolares) enriquecedoras de seu desenvolvimento global, elemento que a escola, por si só, não apresenta condições de oferecer.

A partir dos três pontos elencados por Menezes (2009), entendemos que, sob o ponto de vista da educação integral, as proposições são positivas, pois evidenciam o papel da escola como articuladora do ensino-aprendizagem, compreendendo a formação da criança em suas múltiplas dimensões, e valorizando a participação da sociedade na direção das ações educativas propostas pela escola.

O PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foram duramente criticados pelo seu caráter, pela forma de elaboração e pela concepção de qualidade que propagaram. A qualidade da educação básica passou a ser aferida com base no IDEB, assentada nos dados sobre rendimento a partir de informações escolares e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

De acordo com Souza (2015, p. 66), as críticas podem estar relacionadas com a “falta de interlocução com universidades, faculdades, intelectuais, pesquisadores, trabalhadores da educação, sindicatos e entidades representativas dos movimentos de professores e estudantes, para a discussão e elaboração do PDE.”

Diante das fundamentações expostas, consideramos significativo registrar que as polêmicas que envolvem o PDE e o PNE transitam na mesma via, isto é, na forma como foram elaborados. Para Souza (2015, p. 63),

o PDE – diferentemente do PNE 2001/2011, que na verdade se caracteriza como política de Estado – é uma política de governo que atropela o PNE, construído como resultado da participação e ação pública. É uma proposta de governo que não deu voz/vez aos gestores, professores e famílias. Supõe-se que devido a isto, mostra sua vulnerabilidade ao propor princípios e razões que se vinculam a uma visão identificada com os princípios hegemônicos do capital, escondendo-se atrás de um discurso de co-responsabilização harmoniosa entre o Estado e sociedade civil. Os critérios que norteiam o PDE são apoiados em uma racionalidade técnica, com metas embasadas no IDEB, o que denota uma concepção quantitativa do que é qualidade.

A visão restritiva de qualidade ficou evidente nas ações que têm por escopo garantir o padrão de qualidade do ensino, indo além da implementação de programas nas escolas. Educação de qualidade é um direito legítimo que passa pelo acesso e pela permanência, levando em conta as condições de oferta para o desempenho escolar e o sucesso do aluno.

Como esforço para o atendimento das metas 18 e 21 do PNE (2001-2010), relacionadas à ETI para a educação infantil e o ensino fundamental, com vistas à efetivação das diretrizes propostas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação sobre o tema, o governo federal instituiu o *Programa Mais Educação*, uma das ações do PDE, Programa apresentado junto com as experiências de ampliação do tempo integral no Brasil, no item anterior a essa seção.

Em resumo, na tentativa de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, o Programa foi criado por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, e do Decreto nº 7.083, como o objetivo de “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens das unidades públicas, ampliando a jornada escolar, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes e métodos, processos e conteúdos educativos” (BRASIL, 2007, p. 2), embora sua materialização tenha reiterado a exclusão, a seletividade e a desresponsabilização do Estado com as políticas de educação em tempo integral, como já tratado nessa dissertação.

Nesse movimento histórico, a base legal de maior destaque, considerada um divisor de águas, por muitos pesquisadores, no tocante à garantia de direito a políticas públicas efetivas para a implementação da educação integral, no Brasil, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, de 20 de junho de 2007, e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

O FUNDEB é um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual formado, quase integralmente, por recursos provenientes de impostos e transferências dos Estados, do Distrito

Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do estabelecido no Art. 212 da Constituição Federal. Esse fundo, que tem a vigência de 14 anos, de 2007 a 2020, destina-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos profissionais em educação, contando com o auxílio da União, mediante complementação, quando os Estados e municípios não alcançam o valor mínimo nacional por aluno/ano, definido pelo governo federal como o mínimo a ser aplicado por aluno, no âmbito de cada sistema de ensino.

De acordo com o Art. 8º, da Lei nº 11.494/2007, a distribuição de recursos que compõem os fundos, no plano de cada estado e do Distrito Federal, dar-se-á entre o governo estadual e os de seus municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, sendo consideradas todas as etapas e modalidades desse nível de ensino (BRASIL, 2007).

O FUNDEB avançou em relação às leis anteriormente mencionadas (LDB e PNE), entre outros aspectos, por associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Destarte, o Fundo também se destacou em relação ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1996 a 2006, por destinar recursos não apenas para o ensino fundamental, mas para as diferentes etapas, modalidades da educação básica, incluindo, pela primeira vez, recursos para as matrículas em tempo integral:

- I - creche em tempo integral;
- II - pré-escola em tempo integral;
- IX - ensino fundamental em tempo integral;
- XII - ensino médio em tempo integral (BRASIL, 2007).

A definição de fatores de ponderações com diferenciação de valores para as matrículas em tempo integral, em relação às matrículas de tempo parcial, é fator importante de indução de oferta em tempo integral.

Se a educação em tempo integral é apontada como uma das alternativas capazes de contribuir para a qualificação da educação, há que se investir mais nela, pois, independente do modelo adotado pelo sistema de ensino, a questão do financiamento da educação é determinante para a ampliação do tempo educativo com qualidade (SCALABRIN, 2012, p. 7).

Nessa perspectiva, ressaltamos que o FUNDEB se constituiu como elemento precípua na garantia de direito à educação em tempo integral, uma vez que instituiu a fonte para a

modalidade de tempo integral nas escolas públicas brasileiras. Não obstante, sabemos que os recursos mobilizados para implementar a política ainda estão longe de serem suficientes para dar conta de uma demanda dessa natureza.

Também como importante dispositivo legal para a ETI, destaca-se o atual PNE (2014-2024), Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. Nele, são apresentadas 20 metas, com várias estratégias que têm como finalidade responder aos desafios da política educacional brasileira. Nessa investigação, trataremos, especificamente, da meta e das estratégias que orientam a política de implementação da educação em tempo integral: a Meta 6, com suas nove estratégias.

A Meta 6 trata da oferta de educação em tempo integral e estabelece que, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas devem funcionar nessa modalidade, de forma a atender, pelo menos, a 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica até o prazo final de vigência do PNE.

Segundo dados do Observatório do PNE, em 2014, 42% das escolas, no Brasil, tinham matrículas em tempo integral, contemplando 15,7% dos alunos. Teoricamente, o país estaria próximo do cumprimento da meta, mas o referido dado contempla as matrículas no Programa *Mais Educação*, o que dificulta o dimensionamento dos esforços que deverão ser empreendidos para o alcance da Meta 6, do PNE.

Para essa investigação, analisaremos as quatro primeiras estratégias da Meta 6, que contemplam o foco do presente estudo. Assim, as estratégias 6.1, 6.2, 6.3, e 6.4 têm como objetivos promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinar:

6.1. promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material

didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4. fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (BRASIL, 2014, p. 60).

Com base nas estratégias expostas, verificamos que a implementação da educação em tempo integral requer a soma de esforços da União e de diversos setores da sociedade, uma vez que exige o aumento de recursos destinados à ampliação, reestruturação ou mesmo construção de espaços físicos adequados para desenvolver, com qualidade, as atividades curriculares e extracurriculares. Outrossim, estende o *locus* de aprendizagem para além do espaço escolar.

Por certo, as estratégias supracitadas exigem uma demanda grande de recursos por parte dos formuladores, porque seria inviável implementar o tempo integral sem a garantia de condições mínimas, já que isso fere frontalmente o direito à educação. No entanto, como já assinalado, o FUNDEB,<sup>8</sup> embora avance, ao incluir as ETI na distribuição de recursos, tem limites efetivos que impedem a ampliação do atendimento com o padrão de qualidade a que tem direito o cidadão brasileiro.

Tendo apresentado os principais elementos do contexto histórico e legal que orientam a proposta de escola de tempo integral no cenário brasileiro, apresentaremos, a seguir, o percurso metodológico dessa investigação.

---

<sup>8</sup> Críticas sobre o FUNDEB, como política de financiamento, podem ser encontradas em: Araújo (2007), Arelaro (2008), Davies (2007) e Pinto (2007; 2012).



### **3 ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO DO CONTEXTO SOCIAL INVESTIGADO: O PERCURSO METODOLÓGICO**

O trabalho de pesquisa de cunho científico deve ser planejado, sistematizado de modo que permita ao pesquisador traçar o caminho, o movimento para a compreensão do objeto estudado, com vistas ao conhecimento científico. Nesse sentido, Afanasiev (1968, p. 180) aponta que “o conhecimento é um processo infinito de aproximação do pensamento ao objeto que se quer conhecer.”

Nessa esfera, tentando apreender o objeto em sua totalidade, indicaremos nessa seção o percurso metodológico da pesquisa, compreendendo a abordagem e natureza do estudo; o campo da investigação e os sujeitos colaboradores; os procedimentos e os instrumentos para a coleta de dados; e as técnicas adotadas para análise e tratamento dos dados.

#### **3.1 A abordagem do estudo**

Na construção do itinerário metodológico da pesquisa, objetivando apreender a natureza do objeto em sua totalidade, optamos pela abordagem mista, portanto, qualitativa, por compreendermos que ela oferece possibilidade de respostas mais abrangentes sobre o objeto investigado.

A pesquisa mista é definida nos seguintes termos:

O tipo de pesquisa na qual o pesquisador ou um grupo de pesquisadores combinam elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa (ex. uso de perspectivas, coleta de dados, análise e técnicas de inferência qualitativas e quantitativas) com o propósito de ampliar e aprofundar o conhecimento e sua corroboração (JOHNSON et al., 2007, p. 123).

Conforme Tréz (2012, p. 1137), “a proposta de combinar métodos na pesquisa existe há pelo menos 60 anos no campo da antropologia e da sociologia. A abordagem crítico dialética é um exemplo, sendo empregada com alguma frequência e há algum tempo em pesquisas nas ciências sociais.”

Assim, a conjugação de elementos qualitativos e quantitativos para abordar o problema de pesquisa possibilita ganhos relevantes para estudos complexos, realizados no campo da educação. No entendimento de Farra e Lopes (2013), os métodos mistos podem contribuir de forma significativa com as investigações que contemplem a complexidade das

pesquisas na área da educação, pois alunos e professores são submetidos, diariamente, a uma infinidade de informações, cujo tratamento e cuja análise pressupõem a conjugação de dados quantitativos e qualitativos.

A análise é reforçada por Gil (2008), que compreende que a abordagem mista, ou seja, quali-quantitativa, favorece uma melhor compreensão acerca do problema, pois permite fornecer mais informações do que se poderia obter utilizando um dos métodos isoladamente, posto que a abordagem qualitativa propicia uma visão holística do fenômeno investigado, levando em conta a relação de reciprocidade entre os componentes diante da totalidade da situação, enquanto a abordagem quantitativa permite medições numéricas e análises estatísticas para provar ou refutar hipóteses.

### **3.2 A natureza da pesquisa**

A pesquisa proposta sobre a implementação de ETI, no Piauí, é de natureza avaliativa. Esta, segundo Silva (2008), é uma articulação entre as abordagens quantitativa e qualitativa, de forma que a realidade social seja apreendida por quantidades e seus significados, interpretados sob uma perspectiva qualitativa, sendo caracterizada como uma modalidade de pesquisa social aplicada.

Nesse domínio, a autora considera que a pesquisa avaliativa desempenha, essencialmente, três funções: técnica, política e acadêmica. A primeira fornece subsídios para corrigir os desvios no decorrer do processo de implementação; a segunda oferece informações para sujeitos sociais fundamentarem lutas sociais para o controle social das políticas públicas; e a última, objeto desse estudo, busca desvelar determinações e contradições presentes no processo e no conteúdo das políticas públicas, de forma a evidenciar os significados dessas políticas para a construção do conhecimento (SILVA, 2008).

Reforçando a dimensão política da avaliação de políticas sociais, Gomes (2001) enfatiza que essa dimensão deve ser resgatada no sentido de instrumentalizar a população, de forma a contribuir para a garantia da universalização dos direitos de cidadania. Complementa a autora que a avaliação deve ultrapassar o caráter estritamente econômico e técnico proposto pelo modelo funcionalista ou racionalista clássico.<sup>9</sup> A superação desse modelo requer a publicização de resultados das avaliações das políticas públicas.

---

<sup>9</sup> O modelo funcionalista ou racionalista clássico privilegia, basicamente, a análise e a mensuração dos objetivos previstos. Insere-se na tradição tecnocrática.

Tomando por base que “as políticas ou programas têm vida” (DRAIBE, 2001, p. 26), e que a implementação corresponde a uma fase específica da *vida* de um programa (ARRETCHE, 2001), a presente investigação adota como modelo a avaliação de processo de implementação, em consonância com Silva (2008).

Na ótica da autora, a implementação é

o movimento do processo das políticas públicas que sucede a sua formulação. As políticas são transformadas em programas quando as condições iniciais são criadas, mas sua materialização só ocorre com a sua implementação, constituindo-se na fase mais abrangente e talvez mais complexa do processo das políticas públicas, de modo que dificuldades conceituais e empíricas impedem uma definição e distinção da implementação da própria política (SILVA, 2008, p. 96).

Nesse devir, compreendemos que a implementação é a etapa onde são executadas as decisões adotadas na fase da formulação da política, ou seja, logo após serem garantidas as condições concretas para a sua materialização. Portanto, consideramos a implementação etapa imprescindível da política, uma vez que nessa fase, as “decisões e os decisores são considerados o foco central” (SILVA, 2008, p. 96).

Draibe (2001, p. 19-20), analisando a natureza das avaliações, informa que “as avaliações de processo têm como foco o desenho, as características organizacionais e de desenvolvimento dos programas.” Desse modo, concebemos que as políticas e os programas sociais percorrem um ciclo de vida que vai desde a formulação, a implementação, o desenvolvimento, a consolidação, ou mesmo o fim desses programas. Por conseguinte, são essas fases da vida da política de escola de tempo integral, no Piauí, que constituem o objeto de pesquisa ora proposto.

O processo de implementação mobiliza uma diversidade de sujeitos com interesses e ideologias diferentes, dependendo do grupo ao qual pertençam. Os embates e os conflitos existentes entre as diferentes perspectivas defendidas pelos envolvidos constituem momentos de tensão no processo de estabelecimento do consenso, movimento permeado de contradições, sendo a implementação uma cadeia de relações entre formuladores e implementadores, no âmbito da máquina governamental (ARRETCHE, 2001). Políticas e programas sociais, então, florescem em um campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se resolvem ao longo do tempo (DRAIBE, 2001).

No entendimento de Perez (2010), o campo da implementação de política educacional tornou-se, nos últimos vinte anos, uma arena de acirrados conflitos de interesses, por envolver

volumosos recursos federais, estaduais e municipais, para atender, em tese, a todas as crianças e jovens do país, relacionando-se com as múltiplas dimensões do Estado de Bem-Estar Social.

Diante dessa complexidade, é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas (PEREZ, 2010, p. 1180).

A partir das considerações apontadas por Perez (2010), reiteramos a relevância do estudo e ponderamos que a avaliação do processo de implementação de uma política é dinâmica, exigindo o envolvimento de diversos sujeitos e a compreensão de que uma pesquisa avaliativa deve considerar que o programa ou política, objeto de estudo, é condicionado por elementos conjunturais e estruturais que influenciam diretamente a sua efetividade e a garantia dos direitos dos cidadãos.

### **3.3 O campo da pesquisa e os sujeitos colaboradores**

A compreensão do objeto de investigação em sua totalidade requer a obtenção de dados de modo direto no campo investigado. A pesquisa de campo é aquela que pretende obter informações diretamente com a população pesquisada, exigindo do pesquisador um encontro mais direto com os sujeitos da pesquisa (GONSALVES, 2001, p. 67).

A pesquisa de campo foi definida por Lakatos e Marconi (2009, p. 69) como “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema para o qual se procura uma resposta.” A pesquisa ora apresentada exigiu trabalho de campo, a fim de apreender as condições de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí.

O campo investigado foi a rede pública estadual de ensino do Piauí, compreendida pelo conjunto de 44 escolas que compõem os Centros Estaduais de Tempo Integral (CETI), criados no período de 2009 a 2015, assim denominados: Centro de Ensino Fundamental de Tempo Integral (CEFTI); Centro de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTI); Centro de Ensino Profissional de Tempo Integral (CEPTI); e pela instituição mantenedora, a Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC). Dessa população, selecionamos todos os CEFTI da capital, consistindo, portanto, em uma amostra de dez escolas, equivalentes a 22,7% do total de unidades.

Ressaltamos que a opção em pesquisar nos CEFTIs se deu pelo fato de que o maior número de oferta de matrículas dessa modalidade está concentrada no segmento ensino fundamental, haja vista que se somarmos o percentual de escolas que oferecem somente o ensino fundamental e aquelas que oferecem tanto este quanto o ensino médio, totalizam praticamente 50%.

Considerar a possível contribuição dos participantes e o interesse em colaborar com o estudo é de extrema relevância, requerendo “selecionar participantes que possam melhor contribuir para a pesquisa e para o conhecimento do fenômeno” (MOREIRA, 2006, p. 174). Portanto, uma vez definido o campo de investigação, elegemos como integrantes da pesquisa os seguintes colaboradores: gestores, professores e pais dos CEFTI da capital (1º ao 9º ano), e gestores educacionais e coordenadores das escolas de tempo integral, na esfera da SEDUC.

O trabalho de campo foi realizado em duas etapas: a primeira correspondeu à aplicação de questionários junto a gestores, professores e pais, no período de junho a julho de 2016, e observação, cujos resultados foram apresentados no exame de qualificação; a segunda foi executada no período de novembro a dezembro de 2016, logo após as contribuições da banca examinadora, com a realização de entrevistas com gestores escolares, no âmbito dos CEFTIs, e secretários de educação e coordenadores de escolas de tempo integral, na esfera da SEDUC, o que exigiu dimensionar uma amostra.

As pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna praticamente impossível considerá-los em sua plenitude, daí a necessidade de selecionar uma parte ou amostra da população ou universo. Nessa via, quando um pesquisador seleciona uma parte de uma população, espera-se que ela seja a mais representativa possível do todo. Na perspectiva de Gil, amostra “é um subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população (GIL, 2008, p. 90).”

Para essa investigação, definimos a amostra da população investigada como sendo do tipo intencional, uma vez que esse tipo de amostragem consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população (GIL, 2008). Nesse tipo de seleção, o pesquisador está interessado na opinião de determinados elementos da população que, segundo seu entender, pela função desempenhada ou pelo papel que exercem sobre certa população, podem contribuir de maneira relevante para a apreensão do objeto de estudo em sua totalidade.

Nas pesquisas de natureza quali-quantitativa, é fundamental definir o número de interlocutores. Gil (2008) entende que para que uma amostra represente com fidedignidade as características do universo, deve ser composta por um número suficiente de casos.

Sublinhamos que, em virtude, dos diversos segmentos que compõem o espaço escolar, foi necessário elegermos aqueles que se apropriaram com maior riqueza de informações sobre a proposta de ETI, considerando o desenho inicial e o momento de sua implantação. Reiteramos que os interlocutores dessa investigação, no âmbito das escolas, foram sujeitos dos segmentos gestão, docentes e pais ou responsáveis. O segmento de alunos, considerado não menos importante, teve participação indireta na fase de coleta dos dados, pois não foi possível a sua inclusão como sujeitos da pesquisa, sendo um potencial estudo a visão dos mesmos sobre a escola de tempo integral.

Nessa pesquisa, os gestores foram selecionados pelo seu vínculo funcional com a escola. Logo, participaram dez gestores, um de cada CEFTI. No caso dos professores, o quantitativo da amostra foi delimitado com base na participação definida pela presença e adesão nos dias de visita às escolas selecionadas, resultando em 65 participantes. Em média, foram executadas duas visitas em cada uma das dez unidades, perfazendo vinte, nos meses de junho e julho de 2016.

No caso do segmento de pais ou responsáveis, o convite foi realizado por intermédio dos alunos do 8º e 9º ano, uma vez que tivemos dificuldade em manter contato direto com esse público. A opção em pesquisar pais ou responsáveis de alunos dos anos finais do ensino fundamental partiu do entendimento de que eles poderiam fornecer respostas mais consistentes a respeito do momento de adesão da comunidade à proposta de escola de tempo integral, já que teriam maior tempo de vínculo com a unidade escolar.

Dessa forma, mediante apresentação da proposta de pesquisa aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, foram entregues 200 questionários, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), os quais despertaram o interesse desse público pela pesquisa, onde se propuseram a fazer o convite aos seus responsáveis, sendo que desse total, obtivemos retorno de 88 pais ou responsáveis.

A síntese dos colaboradores da pesquisa pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 2 – Quantidade de colaboradores, por escola e por segmento

Escolas pesquisadas	Ano de implementação	Matrículas	Quantidades de gestores escolares colaboradores	Quantidade de professores colaboradores	Quantidade de pais ou responsáveis colaboradores
CEFTI Prof. Milton Aguiar	2009	225	1	6	4
CEFTI Prof. Raldir Cavalcante	2009	233	1	8	16
CEFTI Profa. Julia Nunes	2013	285	1	12	12
CEFTI João Mendes Olímpio de Melo	2014	154	1	5	6
CEFTI Padre Joaquim Nonato Gomes	2009	298	1	6	9
CEFTI Duque de Caxias	2009	180	1	1	5
CEFTI Gov. Freitas Neto	2011	242	1	5	6
CEFTI Prof. Darcy Araujo	2009	215	1	6	15
CEFTI Pequena Rubim	2009	345	1	10	5
CEFTI Maria Melo	2013	104	1	6	10
<b>TOTAL DE COLABORADORES</b>			10	65	88

Fonte: Dados empíricos (2016)

A segunda etapa do trabalho de campo consistiu na realização de entrevistas. Primeiramente com gestores de duas escolas, as quais foram selecionadas a partir de dois critérios: 1º) escolas implantadas nos anos que tiveram maior expansão na implementação das ETI (2009 e 2014, conforme Tabela 1, pg. 79); 2º) escolas com maior número de pais respondentes dos questionários.

A fim de preservar o anonimato das escolas, no decorrer da apresentação e análises dos resultados, usaremos nomes fictícios. Com base nessa premissa, o gestor 1 (GE01) corresponderá à Escola Integral Tempo Feliz, unidade implantada em 2009, e o gestor 2 (GE02), da escola implantada em 2014, nomeada Escola Integral Bom Tempo.

No âmbito da SEDUC, entrevistamos dois gestores educacionais e dois coordenadores vinculados às escolas de tempo integral, empregando como critério a participação nas gestões durante o processo de implantação das escolas de tempo integral (2007-2010, 2011-2014, 2015-2018), conforme o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Número de escolas de tempo integral implantadas por gestão, no período de 2007 a 2015

Período do mandato	Governador	Partido	Secretário de Educação	Nº de escolas implantadas	Observação
Jan/2007 a Abril/2010	José Wellington Barroso de Araújo Dias	PT	Antonio José Castelo Branco Medeiros	18	Afastamento do Governador para candidatura ao Senado Federal
Abril/2010 a Abril/2014	Wilson Nunes Martins	PSB	Átila Freitas Lira	24	Vice-governador assume o governo do Estado e se elege governador no pleito seguinte. Afasta-se para concorrer ao Senado Federal
Abril/2014 a Dez/2015	Antonio José de Moraes Souza Filho	PMDB	Alano Dourado	0	Vice-governador assume o governo do Estado,
Desde Jan/2015	José Wellington Barroso de Araújo Dias	PT	Rejane Ribeiro Sousa Dias	02	
<b>Total de escolas implantadas</b>				<b>44</b>	

Fonte: Tribunal Regional Eleitoral do Piauí

As informações dispostas no Quadro 3 demonstram que o maior número de escolas de tempo integral foi implantado durante os mandatos dos governadores filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT) e ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), 18 e 24 unidades, respectivamente. Nesse contexto, entrevistamos os Secretários de Educação e coordenadores das escolas de tempo integral dos referidos períodos.

A análise revela que o processo de implementação das escolas de tempo integral foi iniciado na vigência do primeiro mandato do Governador Wellington Dias (PT), que tinha como Secretário de Educação Antonio José Castelo Branco Medeiros. O mandato vigorou de 1 de janeiro de 2007 a 1 de abril de 2010, quando o Governador se afastou para disputar uma vaga no Senado Federal, assumindo a pasta o vice-governador, Wilson Nunes Martins (PSB), juntamente com o Secretário de Educação Átila Freitas Lira. Importa registrar que o então Governador, recém-empossado, disputou as eleições e foi eleito. Então, esteve à frente do Estado no período 1 de abril de 2010 a 4 de abril de 2014, quando afastou-se para concorrer ao Senado Federal, não obtendo êxito.

Podemos inferir que a efetiva implementação das escolas de tempo integral foi um processo sob a gestão de dois partidos, o PT e o PSB, uma vez que o governador do PMDB, Antonio José de Moraes Souza Filho, não implantou nenhuma escola, e entre 2015 e 2016, os dois primeiros anos da nova gestão de Wellington Dias, foram criadas apenas duas unidades de tempo integral.



Para o alcance dos objetivos propostos nessa investigação, compreendemos ser inescusável a abordagem dos formuladores (gestores, coordenadores da SEDUC), dos executores (gestores e professores da escola) e dos beneficiários de política (pais , pois não foi possível entrevistar os alunos).

Interessa informar que a seleção das amostras foi ancorada nos estudos de Sapiery et al. (2006), que notabilizaram a necessidade de observar pelo menos três fatores ao selecionar as amostras: 1) devem ser representativas; 2) assegurar que todos os sujeitos da amostra tenham a probabilidade de serem selecionados; 3) selecionar sujeitos que possam colaborar com a pesquisa.

Na presente análise, compreende-se que alcançamos cada segmento representativo; que todos tiveram a probabilidade de ser selecionados, já que foram realizadas reuniões para solicitar a adesão com o máximo de sujeitos, ou seja, os representantes de cada segmento, tornando a participação dos colaboradores o mais democrática possível; e que foram selecionados sujeitos diretamente ligados ao processo de implementação da proposta, isto é, os que têm mais condições de colaborar com a sua avaliação.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados e a possibilidade de esclarecimentos permanentes. Os colaboradores tomaram conhecimento das informações mediante os encontros realizados pela pesquisadora em cada escola e pelo TCLE (APÊNDICES A e B), documento no qual estão registradas as principais informações da pesquisa, bem como a concordância de cada sujeito em participar dela e a autorização para utilização das informações prestadas para efeito de análise e publicização dos resultados relativos ao objeto investigado.

### **3.4 Os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados**

Para dar movimento à pesquisa e atingir os objetivos propostos, a utilização das técnicas adequadas para coletar os dados foi indispensável. Nos termos de Lakatos e Marconi (2013, p. 111), “as técnicas correspondem à parte prática de coleta de dados”. Essa noção é reforçada por Gil (2008, p. 15), quando afirma que “esses métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais.”

Nessa via, para apreender o fenômeno e contemplar os objetivos da pesquisa, fornecendo a orientação necessária quanto à obtenção, ao processamento e à validação dos

dados pertinentes à problemática de investigação, foram utilizados como instrumentos centrais o questionário e a entrevista. Na fase da ida ao campo, empregamos como ferramenta para registrar as principais observações e informações o diário de campo.

No entendimento de Triviños (1987), as anotações realizadas no diário de campo podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreenderiam descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo.

Richardson (2014, p. 219) refere que “tanto os questionários quanto a entrevista não são um fim em si, são valiosos instrumentos de coleta”, que “adquirem vida” definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

A combinação de diferentes técnicas foi defendida por Lakatos e Marconi (2003, p. 164):

nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todo os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente.

Gil (2011, p. 122) assinalou que o questionário “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa.” Tal definição foi reforçada por Richardson (1989), para quem o questionário tem como função a descrição de características e a medição de variáveis individuais ou grupais. Nesse caso, o uso do questionário foi indispensável, por tratar-se de uma pesquisa avaliativa, necessitando de amostra significativa do universo pesquisado, e de adesão do maior número possível de sujeitos colaboradores.

Na perspectiva de Cerro et al. (2007, p. 53), dado o anonimato, o questionário possui a vantagem de deixar os participantes da pesquisa mais confiantes, assegurando que a coleta de informações e as respostas sejam mais reais, haja vista que os sujeitos pesquisados não ficam sob a influência direta das opiniões do pesquisador. Para os autores, o instrumento proposto “possibilita medir com exatidão o que se deseja”.

Buscando coerência com a adoção de abordagem mista, Richardson (2014, p. 89) assentiu que as técnicas qualitativas, quando incorporadas às quantitativas, permitem “verificar os resultados dos questionários e ampliar as relações descobertas.” Dessa forma, para ampliar a visão do todo e obter, com precisão, todas as informações que pudessem enriquecer qualitativamente a pesquisa, utilizamos, também, como técnica de coleta de dados,

a entrevista, técnica bastante apropriada quando se deseja coletar informações a respeito do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, ou seja, suas emoções, seus sentimentos, sua visão de mundo (GIL, 2011).

Outrossim, a entrevista fundamenta-se no diálogo, com o propósito de colher dados relevantes a partir da pessoa pesquisada. Richardson (1989) concebe-a como uma técnica importante, pois permite o estreitamento da relação entre as pessoas. Portanto, é uma forma de interação social, onde uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2011).

Para Cervo et al. (2007, p. 51), “a entrevista não é uma simples conversa”, já que a técnica tem o objetivo definido de recolher, por meio de perguntas junto ao pesquisado, dados para a pesquisa. Para os autores, a entrevista possibilita registrar observações sobre a aparência, o comportamento e as atitudes do entrevistado, devendo ser utilizada quando o pesquisador quiser completar dados extraídos de outras fontes.

Nessa investigação, privilegiaremos a entrevista semiestruturada, que valoriza a presença do investigador, oferecendo condições possíveis para que os informantes alcancem a liberdade e a espontaneidade necessárias para enriquecer a investigação (TRIVIÑOS, 1987).

#### A entrevista semiestruturada

é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Entendemos que o foco na condução da entrevista está na habilidade que o pesquisador tem de compreender e dominar o fenômeno, fazendo as intervenções necessárias a fim de apreender o objeto investigado em sua totalidade. Para o pleno aproveitamento das entrevistas, essa etapa foi realizada com gestores escolares, secretários de educação e coordenadores das ETI, após a análise documental e a sistematização dos questionários, momento que se deu posterior à qualificação.

Como a pretensão desse estudo é analisar a política de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí, sob o olhar avaliativo dos gestores das escolas e do sistema de educação, dos professores e dos pais, com a utilização de questionário e entrevista como instrumentos de coleta de dados, e do diário de campo como suporte para registro das observações, consideramos que foram garantidas as informações necessárias para a análise do fenômeno investigado, especialmente quando acrescidos pelos documentos selecionados.

Com o propósito de obter os dados que interessam à investigação, os instrumentos foram construídos de forma a atender aos objetivos da pesquisa. Apesar do questionário, optamos por trabalhar com questões fechadas, pois esse formato possibilita aos sujeitos pesquisados responderem a um conjunto de questões relacionadas com o problema central (CERVO et al., 2007).

Para Richardson (2014, p. 191), “o entrevistado deve responder à alternativa que mais se ajusta às suas características, ideias ou sentimentos.” Desse modo, estruturamos um questionário com dez questões fechadas para cada segmento respondente no ambiente escolar (gestores, professores e pais). Interessa sublinhar que embora os questionários possuíssem questões comuns aos três segmentos, optamos por construir questões específicas para cada uma das partes envolvidas, com o fito de contemplar as especificidades de cada grupo.

Depois de elaborado o questionário, realizamos o pré-teste com os gestores, professores e pais de um Centro de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTI), com o propósito de avaliar o instrumento de coleta de dados no que refere à clareza das questões, ao número de questões e à compatibilidade destas com os objetivos da pesquisa. Executada essa etapa, alguns itens foram alterados, aprimorados e organizados estrategicamente para a versão final do questionário.

As perguntas iniciais objetivavam traçar o perfil dos sujeitos respondentes; as questões seguintes estavam relacionadas às condições oferecidas para implementar a ampliação do tempo escolar; finalmente, lançaram-se perguntas que possibilitassem aos participantes expressarem sua opinião a respeito da adesão à proposta de ampliação do tempo escolar pela comunidade escolar (APÊNDICES C, D e E).

A opção pelo questionário justifica-se pela necessidade de obter informações com um maior número de indivíduos, simultaneamente (CERVO et al., 2007), resultando na adesão de dez gestores escolares, 65 professores e 88 pais ou responsáveis por alunos, dos dez Centros de Ensino Fundamental de Tempo Integral da capital do Estado do Piauí, como informado anteriormente.

Considerando que a pesquisa envolveu as dez escolas de tempo integral que ofertam o ensino fundamental de 1º ao 9º ano, situadas em Teresina, decidimos, primeiramente, organizá-las por zona. Em seguida, priorizamos as que tinham maior número de escolas. Em termos de localização, as instituições encontram-se assim distribuídas: uma na zona norte, duas na zona sul, três na zona leste, e quatro na zona sudeste.

Partindo da premissa de que essa pesquisa se materializaria *no chão da escola*, mediante convite aos sujeitos colaboradores, iniciamos o contato com os gestores das

instituições selecionadas e marcamos as visitas de acordo com a disponibilidade de cada um, a fim de não atrapalhar o andamento das atividades escolares.

Buscando cumprir o cronograma de visitação para a fase da coleta de dados, garantimos todas as visitas no primeiro semestre de 2016. A dinâmica para a apresenta o da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, em cada unidade de ensino, aconteceu em três etapas: primeiro, com os gestores escolares, quando entregamos a autoriza o da Secretária de Estado da Educa o, Rejane Ribeiro Sousa Dias, para a realiza o da pesquisa nas escolas da rede estadual de ensino do Piauí, e convidamos a escola a participar da investiga o; a segunda refere-se   conversa com os docentes, realizada na sala dos professores, após o intervalo de almoço, quando foi apresentada a proposta de trabalho para esse segmento e os questionários foram entregues àqueles que aderiram espontaneamente   pesquisa - ressaltamos que os questionários foram respondidos e devolvidos   pesquisadora no mesmo dia, portanto, obtivemos retorno de todos, uma vez que só os recebeu o professor (a) que aderiu   pesquisa; por último, e considerado o momento mais delicado, corresponde ao segmento de pais, uma vez que para viabilizar a participa o na investiga o, foi solicitada a colabora o dos alunos.

Como mencionado, todos os gestores das dez unidades pesquisadas aceitaram participar do estudo, compreendendo um percentual de 100%. Para o segmento de docentes, a pesquisa foi apresentada, em média, a cem professores, dos quais 65 aderiram   pesquisa. Em termos percentuais, tivemos, aproximadamente, 65% de participa o,  ndice considerado satisfatório, tendo em vista que o horário disponibilizado para a apresenta o da investiga o foi justamente o intervalo de almoço, logo, o tempo de descanso do professor.

No caso do segmento de pais, foram entregues 200 questionários e recebidos 88. Em termos percentuais, o retorno foi de 44%. Apesar de o  ndice de devolu o não chegar aos 50%, constatamos que a representa o pode ser considerada significativa, porque as circunstâncias de apresenta o da pesquisa não foram totalmente favoráveis.

Assim, as visitas às escolas foram realizadas no período de 6 de junho a 15 de julho de 2016, contemplando, pelo menos, duas visitas em cada unidade, tendo em vista que para o segmento de pais, a aplica o do questionário não ocorreu na escola, necessitando, pois, de mais tempo para obter retorno do instrumento.

O apoio dos gestores foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa nas escolas, já que depend amos desses profissionais para reunir professores, apresentar a pesquisadora, organizar espaços para a orienta o aos alunos quanto   aplica o dos questionários com os pais. As visitas têm também sido importantes para a observa o da dinâmica da escola e da

visão dos sujeitos sobre a política de ampliação do tempo escolar, as quais foram registradas em um diário de campo, significativo instrumento de pesquisa. Dos segmentos envolvidos, todos demonstraram interesse no resultado final da análise, cujo retorno deve ser garantido após a defesa de dissertação, mediante a entrega de uma cópia da versão final para cada unidade pesquisada.

Com o objetivo de aprofundar as informações a respeito da problemática investigada, ainda foram realizadas entrevistas com dois gestores escolares, dois gestores educacionais e dois coordenadores das escolas de tempo integral, no plano da SEDUC. Para tanto, foram construídos os roteiros com perguntas específicas para cada segmento, visando a aprofundar os elementos já sistematizados nos questionários e documentos (APÊNDICES F, G, H, I e J).

É salutar mencionar que, embora tenhamos lançado mão de um roteiro prévio, ou seja, de uma relação de questões de interesse do pesquisador, privilegiamos as contribuições e as opiniões dos respondentes, direcionadas para o objeto de estudo, uma vez que “o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146), como de fato ocorreu.

### **3.5 Análise e interpretação dos dados**

Realizada a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa foi de análise e interpretação dessas informações. Esses dois importantes processos, embora separados para fins didáticos, estão estreitamente relacionados, exigindo do pesquisador atenção especial no sentido de apreender os aspectos relacionados aos objetivos propostos na investigação, como informa Gil (2011, p. 154):

a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilite o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Dessa forma, análise e interpretação dos dados têm por escopo “tornar os dados válidos e significativos” (GIL, 2008, p. 153), de acordo com os objetivos da pesquisa. Por isso, os dados obtidos com a aplicação dos questionários foram primeiramente tabulados e submetidos a procedimentos estatísticos, onde utilizamos planilhas eletrônicas no *software*

excel. Após a inserção dos dados, foram calculados os percentuais de cada questão e transformados em gráficos, tabelas e quadros. A organização sistemática das informações possibilitou inferir aspectos importantes para a análise dos dados pertinentes ao objeto investigado.

Uma vez que as informações foram coletadas junto a três segmentos, optamos por trabalhar com variáveis comuns para os grupos gestor e professor, onde consideramos os seguintes elementos: tempo que desempenha a função na rede pública estadual de ensino do Piauí; se trabalhava na escola antes da transformação em tempo integral; e se participou de processo seletivo para exercer a função de gestor ou professor. No segmento de pais, priorizamos como variáveis: se no período de matrícula do filho a escola já era de tempo integral; se tinha outra opção para matricular o filho no bairro; e sobre a obrigatoriedade do tempo escolar ser estendida a todos os alunos.

Analisando o perfil dos sujeitos respondentes, a ser apresentado na próxima seção, podemos dizer que possuem propriedade para emitir opinião sobre o objeto investigado, de modo que empreender esforços para compreender a implementação da política implica em considerar os interesses dos “agentes, setores sociais e instituições formais” (JOHNSON; SILVA, 2014, p. 115), mobilizados para a materialização da proposta.

No caso dessa pesquisa, a participação dos gestores, professores e pais ou responsáveis foi satisfatória, uma vez que a investigação objetivava que eles atribuíssem um juízo de valor acerca da política de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí, proposta da qual todos são partícipes.

Para ampliar e aprofundar o olhar investigativo sobre as condições de implementação da política em questão, realizamos entrevista com gestores escolares, gestores educacionais e coordenadores da modalidade, no âmbito da SEDUC. As comunicações contidas nas entrevistas foram analisadas com base na *análise de conteúdo*, mediante procedimentos sistemáticos sobre os depoimentos dos sujeitos, nos termos de Bardin (1977).

Nesse contexto, a autora define a análise de conteúdo como sendo

um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando obter por meio de procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Para analisar o conteúdo das comunicações obtidos com a realização das entrevistas, utilizamos a sistematização metodológica proposta pela autora, compreendida em três fases: 1) pré-análise - consiste em um processo de seleção dos documentos; 2) exploração do material - fase composta de operações de codificação; e 3) tratamento dos resultados e interpretação - procura-se colocar em evidência as informações fornecidas pela análise, por meio de procedimentos estatísticos simples ou complexos, de forma que os dados possam ser apresentados por intermédio de tabelas, diagramas, figuras, entre outros modelos, com o propósito de realizar inferências (BARDIN, 1977).

Estabelecidas as fases do método, registramos que as análises foram organizadas de acordo com o sistema de categorização de Bardin (1977), cuja técnica é entendida como a operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto com critérios previamente definidos. A referida autora concebe as categorias como sendo “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupando esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1977, p. 117). A opção pela análise categorial respalda-se no fato de que se constitui importante alternativa quando se pretendem estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, por meio de dados qualitativos.

Dentre os critérios de categorização estabelecidos pela autora, entendemos que as categorias temáticas nos permitem isolar e classificar as informações obtidas por meio de questionários e entrevistas. Bardin (1977, p. 118) destaca que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum como outros.”

Com base na questão de pesquisa e nos objetivos dessa investigação, o exame dos dados foi sistematizado da seguinte forma: dividimos as perguntas dos três segmentos participantes em duas categorias temáticas - implementação da escola de tempo integral e avaliação da escola de tempo integral. Então, optamos por apresentar a análise dos questionários e das entrevistas realizando um cruzamento entre as várias perguntas dos segmentos pesquisados e suas respectivas respostas, procurando estabelecer, por meio de uma análise qualitativa, aproximações ou divergências entre as variáveis observadas.

Finalizada a exposição do percurso metodológico da presente investigação, passaremos à apresentação dos resultados da pesquisa.



## **4 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, NO PIAUÍ**

O processo de implementação de uma política, como nos lembra Arretche (2001, p. 47), “corresponde a uma outra fase da *vida* de um programa, na qual são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados”. Esse processo, em geral, é permeado de contradições e incertezas que resultam na materialidade da implementação de uma política.

Nesse sentido, considerando a ponderação da autora, destacaremos, nesse capítulo, a escola de tempo integral no contexto da rede pública estadual de ensino do Piauí, abordando os documentos norteadores da proposta e a avaliação realizada por gestores, professores e pais ou responsáveis das escolas públicas estaduais de tempo integral e ensino fundamental, situadas em Teresina, sobre as políticas de ampliação do tempo escolar na rede investigada.

### **4.1 A escola de tempo integral no contexto da rede estadual de ensino do Piauí**

O Estado do Piauí, cenário onde se realizou a presente investigação, possui uma área total de 251.611,934 km<sup>2</sup>, que constitui os 224 municípios piauienses, apresentando uma população estimada em 3.212.180 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD, 2013), o Estado do Piauí é o terceiro mais pobre do país. O estudo leva em consideração o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda.

Com relação ao indicador que trata da educação, o IDH do Estado do Piauí, no período de 1991 a 2010, evoluiu de 0,279 para 0,637, ficando um pouco abaixo da média do Brasil, que foi de 0,699, em 2010. A dimensão cujo índice mais cresceu, em termos absolutos, no Piauí, no mesmo período, foi *educação* (com crescimento de 0,358), seguida por *longevidade e renda*.

Para o período compreendido de 1991 a 2000, o IDHM *educação* destacou-se, com um crescimento de 0,177; e para o período de 2000 a 2010, apresentou uma evolução de 0,181(ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2013). Embora seja evidente a melhoria nos indicadores, nos últimos vinte anos, são necessários maiores investimentos em políticas públicas para a educação no Estado do Piauí.

A instituição responsável pela educação estadual, no Piauí, é a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), órgão executivo do sistema estadual de ensino que tem por finalidade, em regime de colaboração com a União e com os municípios, formular a política educacional do Estado e administrar o sistema estadual de ensino, garantindo a todos os piauienses o acesso e a conclusão da educação básica, pública, gratuita e de qualidade social (PIAUÍ, 2016).

A rede estadual de educação é composta por 638 escolas, sendo 44 de tempo integral. No ano de 2016, o Estado ofertou um total de 155.739 (cento e cinquenta e cinco mil, setecentos e trinta e nove) matrículas de educação básica. Desse total, 11.433 (onze mil, quatrocentos e trinta e três) foram referentes aos CETIs, correspondendo a um percentual de 7,3% das matrículas ofertadas no Estado.

A base legal de maior destaque, que regulamenta a implementação da política de escola de tempo integral e representa o desenho inicial da política no Estado, é o Decreto nº 13.457, de 18 de dezembro de 2008. O referido documento trata das seguintes providências: cria os Centros Estaduais de Tempo Integral, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura; estabelece o objetivo geral e os específicos dos CETI; trata do perfil dos professores para atuar nos centros; discorre sobre os critérios para a candidatura ao processo de remanejamento dos professores para atuar nos centros; trata da formação do corpo docente; estabelece as competências dos gestores dos centros; explicita as competências do Estado para com a política; aponta os resultados que deveriam ser alcançados após um ano de implantação dos CETIs; e trata da gratificação por condição especial de trabalho aos servidores dos centros.

No que tange à criação dos CETIs, o Decreto supracitado contempla, na política, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional, implantados por polos das Gerências Regionais de Educação (GRE's), em parceria com os municípios do Estado do Piauí e as entidades da sociedade civil organizada (PIAUÍ, 2008), como demonstra o quadro a seguir em relação ao primeiro ano de implantação.

Quadro 4 - Escolas de tempo integral implantadas por GRE, em 2009

GRE	QUANTIDADE DE ETI IMPLANTADAS	MUNICÍPIOS
1 <sup>a</sup>	01	Parnaíba
4 <sup>a</sup>	02	Teresina
5 <sup>a</sup>	01	Boa Hora
6 <sup>a</sup>	01	Regeneração
8 <sup>a</sup>	01	Oeiras
11 <sup>a</sup>	01	Uruçuí
13 <sup>a</sup>	02	São Raimundo Nonato e Guaribas
15 <sup>a</sup>	01	Corrente
19 <sup>a</sup>	02	Teresina
20 <sup>a</sup>	02	Teresina
21 <sup>a</sup>	03	Teresina
Total de ETI	17	

Fonte: Dados empíricos (2016)

Informamos que a SEDUC possui vinte e uma GREs, das quais, como mostram os dados apresentados, onze foram contempladas com a implementação das ETIs no primeiro ano, distribuídas em nove municípios. Dentre os municípios escolhidos para iniciar a materialização da política, Teresina era o que possuía mais escolas de tempo integral implantadas, nove no total nas quatro GREs beneficiadas da capital ( 4<sup>a</sup>, 19<sup>a</sup>, 20<sup>a</sup> e 21<sup>a</sup>).

Quanto aos objetivos dos CETIs, o Decreto nº 13.457/08, assim se manifesta:

os Centros Estaduais de Tempo Integral terão como objetivo geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionados à melhoria da oferta e qualidade do ensino público e gratuito do Estado do Piauí, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, através do aporte de recursos técnicos, financeiros e materiais, públicos e privados, conjugados com ações comunitárias, observando os princípios da Constituição Brasileira e das leis específicas (PIAÚÍ, 2008, p. 1).

Ao analisar o objetivo que regula a implementação das escolas de tempo integral no Estado, averiguamos que ele visa à melhoria da oferta e qualidade do ensino público no Piauí, e coloca o Estado como responsável por assegurar o cumprimento desse direito, garantindo as condições necessárias para a implementação e desenvolvimento da política.

O Decreto supramencionado ainda define os seguintes objetivos específicos: estimular o desenvolvimento de estratégias educacionais voltadas para a questão do protagonismo infanto-juvenil; incentivar a formação continuada dos educadores e demais servidores participantes do centro; estimular e apoiar a produção didático-pedagógica dos professores, a ser utilizada na prática docente dos centros e difundida para as demais escolas; utilizar a avaliação como melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e da gestão;

participar da formação da criança e do jovem autônomo, solidário e produtivo (PIAÚÍ, 2008, p. 1).

Segundo Arretche (2001), a fase que corresponde à implementação modifica as políticas, isso porque qualquer programa tem duas dimensões que podem ser analisadas separadamente: “os objetivos e uma metodologia ou estratégia pela qual se pretende que estes objetivos sejam atingidos” (ARRETCHE, 2001, p. 46). No seu entendimento, a definição das estratégias se constitui em escolher, entre as alternativas possíveis, aquelas que possam atingir o objetivo estabelecido, podendo, ainda, este, ser alcançado por diversas modalidades de ação.

De acordo com a fundamentação da autora, depreendemos que o desenho de implementação se dá com a definição dos objetivos e das estratégias, a partir dos quais o programa ou a política ganham corpo no cenário das políticas públicas. Portanto, é fundamental, na fase que compreende a formulação de determinada política, a explicitação clara dos objetivos e o traçado antecipado dos possíveis caminhos a serem seguidos para alcançá-los.

Os conteúdos do Decreto 13.457/2008, que evidenciam o desenho inicial da escola de tempo integral, no Piauí, serão apresentados ao longo da presente seção, relacionados com os resultados da pesquisa, visando a confrontar esse desenho com a realidade concreta das ETI. Além do Decreto serão utilizados outros documentos disponibilizados pela SEDUC sobre a política.

O relatório sobre os CETI, elaborado pela SEDUC (PIAÚÍ, 2010) retrata, de forma sucinta, o processo de criação dos CETI no Piauí, no período de 2009 a 2010. O Relatório em questão sistematiza decretos, portarias e convênios que tratam da implementação da ETI na rede estadual do Piauí, e dispõe de editais para os alunos interessados em matricular-se nas escolas de tempo integral, para o processo de escolha de diretores escolares e para o sistema de seleção simplificada de remoção de professores.

Na tentativa de produzir uma análise mais aprofundada acerca do processo de implementação da ETI no Piauí, buscamos saber dos gestores da época como foi o processo de construção da proposta e quais agentes participaram desse primeiro momento. O Secretário SE01 explicitou que foi criada uma Gerência de Educação em Tempo Integral para coordenar o processo de implantação das ETI, assim como foram realizados seminários internos com a participação de convidados, como Horácio Almendra, do Instituto de Qualidade de Educação (IQE). Segundo, o Secretário supracitado, foi nesses momentos de formação que a SEDUC soube da existência do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), dirigido por

Marcos Magalhães, que desenvolvia uma experiência de tempo integral no Ensino Médio, em Recife (Pernambuco).

O Secretário SE01 informa que os principais atores que participaram da criação da proposta de ampliação do tempo nas escolas públicas do Piauí foram os funcionários da Secretaria e os assessores do ICE e do MEC, com destaque para Jaqueline Moll, que esteve no Estado para discutir a implementação da proposta.

Em consonância com as informações do referido Secretário, o Relatório sobre os Centros Estaduais de Educação em Tempo Integral destaca que o processo de implementação da proposta iniciou-se a partir de uma visita realizada, em 2008, por uma equipe de gestores escolares e técnicos da Secretaria, liderada pelo Secretário de Estado da Educação do Piauí, Antônio José Castelo Branco Medeiros, ao Estado de Pernambuco, intentando conhecer a experiência das escolas de tempo integral. Segundo informação colhida durante a entrevista com o referido gestor, a equipe passou dois dias em Recife e dois no município de Bezerros, onde foi possível conhecer a experiência mediante observação da dinâmica das escolas e reuniões com diretores escolares, professores e alunos.

O contato resultou em um convênio de cooperação técnica entre a Secretaria de Educação do Piauí e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE),<sup>10</sup> de Pernambuco, com vigência de cinco anos, a contar de 28 de dezembro de 2008.

O convênio estabelecia como objetivo principal

a consultoria para desenvolvimento do conjunto de ações que visam a melhoria da oferta e qualidade do ensino público médio do Estado do Piauí, no processo de implantação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral ou jornada ampliada, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, conjugado com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas (PIAUI, 2008, p. 2).

A justificativa para o referido convênio, conforme uma das coordenadoras entrevistadas, decorre do fato de o Estado do Piauí não possuir experiência, até então, nessa modalidade de ensino. Os resultados positivos das escolas de Pernambuco, a experiência do ICE em assessorar a implementação das ETI naquele Estado, e o fato de esta ser uma

---

<sup>10</sup>O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma entidade sem fins econômicos, criado em 2003, por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. Objetiva contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica pública, por meio da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, visando à formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva. Disponível em: [http://icebrasil.org.br/ebooks/Livreto\\_Digital\\_Institucional.pdf](http://icebrasil.org.br/ebooks/Livreto_Digital_Institucional.pdf). >. Acesso em: 12 de nov de 2017.

instituição com trabalho consolidado no mercado, motivou o interesse na referida parceria que envolveu, também, visitas às escolas, a cada três meses, e a construção dos documentos necessários para a implementação da política.

A efetiva implantação das escolas de tempo integral na rede estadual do Piauí teve início em 2009, com a criação de 17 CETI, denominados *Centros de Ensino Fundamental de Tempo Integral* (CEFTI), *Centros de Ensino Médio de Tempo Integral* (CEMTI) e *Centros de Ensino Profissional de Tempo Integral* (CEPTI). Em geral, foram cinco de ensino fundamental, sete de ensino médio e cinco de educação profissional, embora o convênio com o ICE mencionasse a consultoria para a implantação apenas de escolas de ensino público médio do Estado do Piauí. Consoante o Secretário do período, a Secretaria de Educação utilizou-se dos conhecimentos e da assessoria prestada pelo ICE para implantar as três modalidades citadas porque era de interesse da gestão.

No entendimento do Secretário SE01 entrevistado, a ampliação do tempo escolar se justifica porque é mais fácil fazer educação integral numa escola de tempo integral do que numa escola de turno único:

(...) uma coisa não se contrapõe a outra, no entanto, sobre a história “tempo integral”, a batalha é aumentar o tempo dos alunos sob a orientação na escola. Na nossa concepção não é necessariamente dentro da escola, porque a educação em tempo integral permite, inclusive, você fazer atividades extra prédio, extra escola, não é só extraclasse não, é extra escola: integração com a comunidade. A educação em tempo integral é a pré-condição pra você fazer uma melhor educação integral (informação verbal)<sup>11</sup>.

Inferimos da fala do gestor que o mesmo possui uma visão ampliada do que consideramos educação integral, uma vez que, em sua concepção, a aprendizagem não acontece somente com as atividades escolares, mas, também, nas extraescolares, em parceria com a comunidade. No entanto, a execução de atividades fora da escola requer mais recursos humanos, garantia de orientação e segurança para os alunos, bem como a boa vontade das instituições públicas em disponibilizar os espaços para as atividades.

Ainda na tentativa de absorver como ocorreu o processo de ampliação do tempo integral no Piauí, procuramos saber da coordenação das ETI (CO1), mediante entrevista, quais os critérios utilizados para a escolha das 17 (dezessete) escolas de tempo integral implementadas em 2009. A coordenadora pontuou que a SEDUC utilizou como critérios: escolas com baixo IDEB, escolas que tivessem espaços que propiciassem ampliação e

---

<sup>11</sup> Entrevista. SE01

reformas, necessidade do município e potencialidade da escola para a melhoria do rendimento dos alunos.

O estabelecimento de parâmetros para implementar a política é salutar. Contudo, o momento das decisões iniciais, como pontua Draibe (2001, p. 27), “repousa em orientações e preferências, envolvendo cálculos estratégicos, escolhas e decisões por parte dos agentes que o conduzem e o implementam ou dele se beneficiam.” Então, cada programa ou política encontrará diferentes formas de apoio e de rejeição, de maneira que sua implementação é o resultado de uma combinação complexa de decisões e diversos atores.

Essas decisões parecem afetar o processo na política de ETI no Piauí, pois o número de escolas foi crescendo no decorrer dos anos, resultando no seguinte quadro de oferta:

Tabela 1 – Número de escolas de tempo integral implementadas no Piauí, por ano (2009 a 2015)

Ano 2009	Ano 2010	Ano 2011	Ano 2012	Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015	Total de escolas
17	01	01	01	03	19	02	44

Fonte: Coordenação de Tempo Integral/Equipe Técnica da GEM. Diagnóstico da proposta do Plano Estadual de Educação do Piauí aprovado na Conferência Estadual de Educação (2016)

A Tabela 1 demonstra que o processo de implementação da política se deu de forma irregular, porque iniciou-se com 17 unidades e em um intervalo de quatro anos, foram criadas apenas mais seis unidades. Em 2014, foi implementado um número maior de escolas de tempo integral, totalizando 19 unidades. Cumpre sobrelevar que nesse mesmo ano, o Governador da época renunciou ao cargo em abril, a fim de disputar as eleições. No ano seguinte, 2015, foram implementadas somente duas escolas.

Os motivos para a oscilação no processo de implementação das escolas de tempo integral, no Piauí, no período investigado, estão vinculados às preferências, às prioridades do governo, sendo a mudança de gestão importante fator para a compreensão do movimento de implantação das ETI, o que também perpassa as análises das entrevistas.

Questionamos os gestores escolares quanto à compreensão se a transição de uma administração para outra prejudica a implementação das ETI. Partindo de suas afirmativas, 70% concordam que a mudança administrativa pode, sim, prejudicar o andamento da implementação da política; os demais (30%) discordam dessa assertiva.

A esse respeito, concordamos com o posicionamento de Cunha (1997, p. 1), que considera que as discontinuidades das políticas são “resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a sua ideia *salvadora* para a crise da educação, o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades.”

Portanto, as condições que envolvem as transições administrativas, consideradas legítimas e democráticas, provocam, na grande maioria das vezes, a ruptura de programas e políticas educacionais desenvolvidos pela administração, isso porque são percebidos como estritos a determinados governos ou partidos.

A história da política brasileira, a partir desse cenário, é permeada de interesses partidários momentâneos e contraditórios, uma vez que em anos de eleição, a sociedade é acometida de certa insegurança, desconfiança. Esse clima de instabilidade advém das mudanças prometidas pelo partido vencedor. De modo geral, estas envolvem o desmonte das políticas implantadas no governo anterior.

Assim como Cunha (1997), Arretche (2001, p. 48) alerta que

políticas públicas compartilhadas por governos ligados a partidos políticos que competem entre si tendem a produzir comportamento não-cooperativos, pois na base das relações de implementação haveria uma incongruência básica de objetivos, derivadas da competição eleitoral.

O posicionamento da autora chama atenção para a incerteza quanto às ações dos implementadores de determinado programa ou política em tempos de transição de uma administração para outra, momento marcado, grande parte das vezes, por interesses político-partidários que em sua maioria não coincidem com os interesses coletivos. Nesses casos, o desenho original da política tende a sofrer modificações de acordo com a concepção dos implementadores, influenciando, de modo significativo, na qualidade do programa ou projeto.

A educação, enquanto política pública, é pensada a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade. Nesse sentido, as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas governamentais, atreladas a determinada gestão, porque contraria a Constituição Federal de 1988, que estabelece que a educação é dever do Estado e direito de todo cidadão.

Ainda buscando os motivos da manutenção ou ampliação do número de ETI no Piauí, de 2009 a 2015, procuramos saber do Secretário de Educação em exercício no ano de 2014 (SE02), os principais fatores que motivaram a continuidade e ampliação da proposta no Piauí. O entrevistado elencou dois motivos principais: 1) porque o tempo integral melhora a escolaridade dos alunos; e 2) porque ajuda na proteção social deste, principalmente nas comunidades mais carentes, situadas na periferia. Na concepção do SE02, a escola de tempo integral ajuda na formação do aluno, já que ele ocupa o tempo inteiro, tendo maior atenção por parte dos professores e de todos que ali trabalham.



Assim como o SE01, o SE02 também visitou a experiência de ETI de Pernambuco. Segundo o seu relato, a visita foi realizada juntamente com o Governador da época, Wilson Martins, e ajudou a sensibilizar o governante a continuar o processo de implementação das escolas de tempo integral, no Piauí, pois em sua avaliação, o Estado de Pernambuco desenvolve a melhor experiência de educação em tempo integral do Brasil.

Sobre esse momento de transição, destacou que procurou entender toda a sistemática desenvolvida na gestão passada, dando continuidade e melhorando-a em alguns aspectos, pois avalia que foi um grande projeto deixado pela gestão anterior. Avaliamos positivamente a não interrupção da política e a capacidade de reconhecer os méritos do governo antecessor, embora esta não seja a regra no Brasil ou no Piauí.

Em 2016, a distribuição das escolas de tempo integral no Estado do Piauí foi a seguinte:

Quadro 5 - Situação das ETI, no Piauí, por modalidade de ensino, em 2016

Modalidade ofertada	Quantidade de escolas	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental de tempo integral	06	13,6%,
Ensino Médio de tempo integral	17	38,6%,
Ensino Profissional de tempo integral	05	11,3%
Ensino Fundamental e Médio de tempo integral	16	36,3%
Total de ETI	44	

Fonte: dados empíricos (2016)

Dentre as modalidades descritas, chama atenção o quantitativo de oferta somente do ensino fundamental (13,6%) e ensino fundamental e médio (36,3%). Diante dessa situação, patentecemos que a intenção do Estado é, futuramente, responsabilizar-se somente pelo ensino médio, processo em curso com as ações e parcerias de municipalização do ensino fundamental no Piauí.

Dado o conjunto de 638 escolas que compõem a rede estadual do Piauí, constatamos que somente 6,9% são de tempo integral, um número muito baixo para que se cumpra a meta 6, proposta pelo atual PNE, Lei nº 13.005/14, e pelo Plano Estadual de Educação (PEE), Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2016, que preveem a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de educação básica até o prazo final de vigência do PNE.

O PEE, aprovado em 2016, tem a vigência de dez anos, sendo composto pela Lei e pelo Anexo que corresponde a 20 metas e várias estratégias. O PEE determina, no art. 7º, que para o alcance das metas, a União, o Estado e os municípios atuarão em regime de colaboração (PIAUÍ, 2015). Vale ressaltar que os planos são importantes instrumentos contra a descontinuidade das políticas, embora a garantia de seu cumprimento fique sujeita à vontade dos gestores e às variações políticas e econômicas.

No Brasil, vivenciamos uma das mais fortes crises do cenário político e econômico. O contexto é marcado pelo *impeachment* da Presidente da República, Dilma Houssef (2016), pelos altos índices de desemprego, pela desaceleração da economia, pelos cortes de verbas públicas nas principais áreas sociais, entre outros ataques aos direitos do cidadão.<sup>12</sup> Todos esses fatores provocam um clima de insegurança e incerteza quanto ao cumprimento das metas estabelecidas nos principais documentos norteadores da política educacional brasileira.

No Piauí, em 2016, 28 municípios possuíam escolas estaduais de tempo integral, o que representou apenas 12,5% do total de 224 municípios piauienses. Teresina, a capital do Estado, concentra, ao todo, 16 escolas públicas de tempo integral atendendo às modalidades ensino fundamental, ensino médio e ensino profissional, correspondendo a 36,3% do universo de escolas implementadas no Piauí. Possivelmente, isso decorre do fato de a maior parte das escolas estaduais estarem localizadas na capital, que conta maior densidade populacional.

No que tange à qualidade da oferta, de acordo com o relatório analisado, todas as escolas foram implantadas nas condições físicas existentes, sendo gradativamente adequadas à exigência da proposta pedagógica (PIAUÍ, 2010). Consoante o documento supracitado, o horário de funcionamento dessas instituições é de 7h20min às 17h para alunos, professores, gestores e demais funcionários, sendo garantidos aos discentes dois lanches e almoço, práticas em laboratórios, dois horários de estudos supervisionados por professores, atividades esportivas curriculares e extracurriculares.

Para o Secretário SE01, entrevistado, o fato de o Estado ter iniciado a ampliação do tempo educativo sem que as condições iniciais fossem garantidas gerou muitas críticas. No entanto, o referido gestor afirmou que era “melhor preparar e começar em condições insuficientes porque, assim, tinha a pressão pra fazer (informação verbal)<sup>13</sup>.”

Essa postura não coaduna com as ações apontadas por Gramsci (2006) como necessárias à implantação da escola unitária, pois o autor enfatiza que devem ser criadas, pelo

---

<sup>12</sup> Análise do contexto ora anunciado pode ser verificado em Cruz e Silva (2016)

<sup>13</sup> Entrevista. SE01.

menos, as condições mais importantes, como prédios, material científico, corpo docente etc., visto que a escola unitária deveria ser organizada como escola de tempo integral.

A partir dessa orientação, inferimos que a decisão do Secretário SE01 no sentido de ampliar o tempo educativo nas escolas públicas do Piauí, sem as condições adequadas, não garantiu, necessariamente, a ampliação de oportunidades e situações que promovessem aprendizagens significativas aos estudantes matriculados na ETI, como prevê o Relatório sobre os CETI (PIAUÍ, 2010).

Compreendemos que a transformação da escola regular em escola de tempo integral exige uma organização prática muito complexa, exigindo do Poder Público mais que a *vontade de fazer*. É preciso ir além e realizar um planejamento global para atender, mesmo que minimamente, ao seu objetivo, que é oferecer educação integral nas escolas de tempo integral. Portanto, é temerário propor um projeto educativo como esse para os profissionais da escola, os alunos e a toda comunidade escolar sem garantir as condições adequadas de trabalho.

O relatório sobre os CETI (PIAUÍ, 2010) sublinha que os gestores e professores serão servidores efetivos da rede estadual, selecionados por meio de prova escrita, currículo e entrevista. Por atuarem em tempo integral nos centros, fazem jus à gratificação por Condição Especial de Trabalho, conforme definido na Portaria GSE/ADM nº 0142/2010. Os valores da gratificação estão expressos na tabela a seguir:

Tabela 2 – Valor das gratificações para os servidores em Condições Especiais de Trabalho nos Centros Estaduais de Tempo Integral

<b>Cargo/ Função</b>	<b>Valor/ R\$</b>
Diretor	1.500,00
Diretor Adjunto	1.200,00
Coordenador Pedagógico	1.050,00
Professor	800,00
Secretário	400,00
Secretário adjunto	300,00
Auxiliar Administrativo	300,00
Vigia	200,00
Serviços Gerais	200,00

Fonte: Portaria GSE/ADM nº 0142/2010

A gratificação, estendida aos gestores, professores e demais funcionários, é uma forma de compensar o profissional que trabalha nas escolas públicas de tempo integral, na rede pública estadual do Piauí, em jornada corrida (sem o horário de almoço). Ela foi incluída nos contracheques desses trabalhadores a partir de abril de 2010. Em conformidade com as declarações do Secretário SE01, o valor da gratificação para os professores foi calculado com

base no piso salarial dos professores do ano de 2010. Na época, o vencimento salarial foi reajustado para o valor de R\$ 1.024,00 (um mil e vinte e quatro reais).

A adoção da gratificação, segundo o Secretário entrevistado, gerou conflito com o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação Pública do Estado do Piauí (SINTE), pois a entidade era contra a criação de gratificações específicas. Não obstante o conflito, a SEDUC manteve a gratificação para os funcionários das escolas de tempo integral que trabalhavam em regime de dedicação exclusiva. A proposta inicial era de que a gratificação fosse incorporada na aposentadoria, no entanto, a proposta não chegou a ser votada, pois o governador da época não concordou com a prerrogativa defendida pelo Secretário.

O referido secretário informou, ainda, que a gratificação correspondia a 70% do piso, resultando em um total de R\$ 716,80 (setecentos e dezesseis reais e oitenta centavos). No entanto, podemos observar, na Tabela 2, que o valor da gratificação dos professores é de R\$ 800,00 (oitocentos reais), superando a porcentagem informada pelo gestor.

Com base nessa informação, deduzimos que a gratificação dos gestores escolares teve seu valor quase dobrado, em relação à gratificação dos professores. Ressaltamos que as referidas gratificações permanecem congeladas desde a sua criação, o que tem gerado muitas reclamações por parte dos profissionais que trabalham em regime de tempo integral. Ademais, a significativa gratificação, frente à desvalorização salarial dos docentes, foi elemento de estímulo à adesão à proposta.

Considerando os anos de 2009 e 2014, quando foi implantado o maior número de escolas de tempo integral, podemos inferir que as medidas exigidas inicialmente, em relação à seleção de gestores e professores (prova escrita, currículo e entrevista) e o seu vínculo funcional, ocorreram somente na fase de implantação da política (2009), pois a pesquisa de campo revelou que esse processo não tem sido realizado.

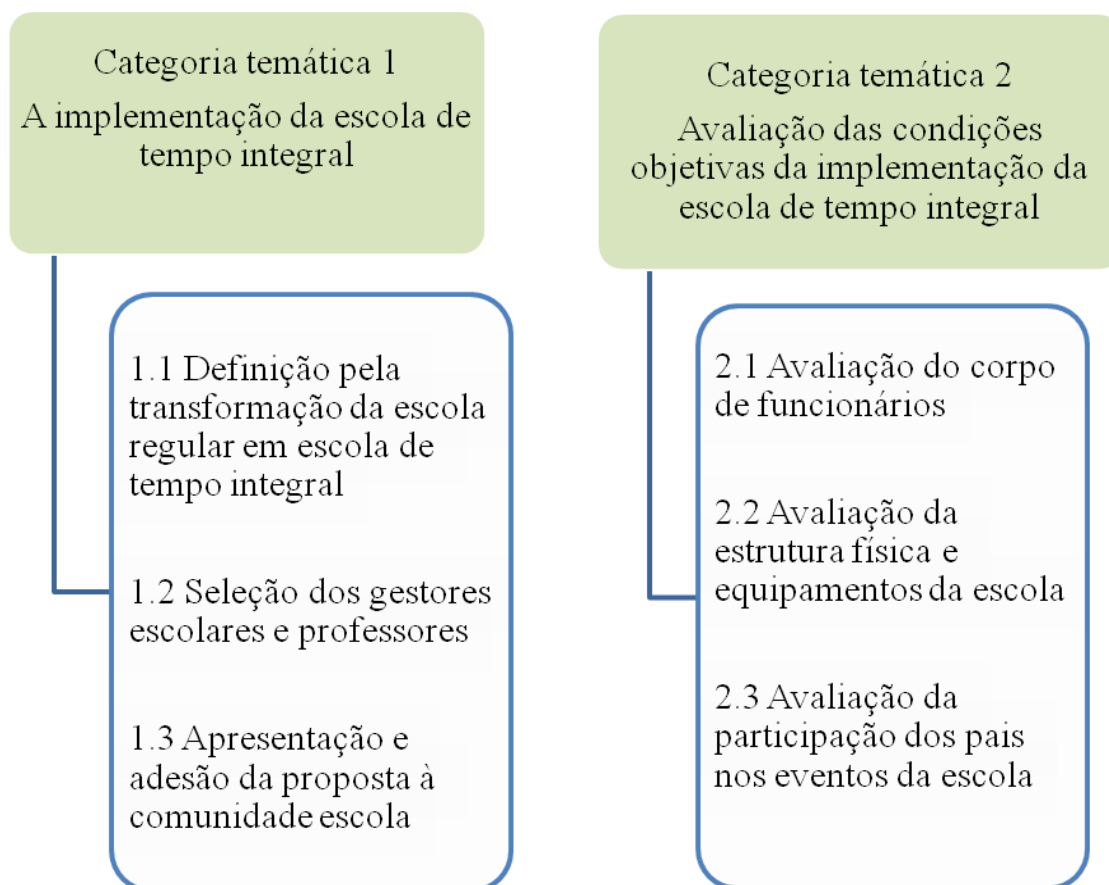
Destarte, constatou-se que muitos professores eram substitutos, ou seja, não efetivos, como prevê o Decreto 13.457/08, evidenciando contradições entre o que está previsto no desenho inicial e a sua execução, o que trataremos com base nos resultados do trabalho de campo.

## 4.2 A avaliação dos sujeitos sobre a implementação da escola de tempo integral, no Piauí

Uma vez apresentado o processo de implementação com base em análise documental, trataremos agora da avaliação dos sujeitos implicados na execução da proposta: gestores, professores e pais de alunos.

Como informado na seção que trata dos procedimentos metodológicos, a análise e interpretação dos dados da pesquisa implicou no isolamento e na classificação das informações, de modo que os elementos encontrados foram divididos em duas categorias temáticas, uma correspondente à fase da implementação da política de ETI e a outra relacionada com a avaliação que os agentes implementadores e beneficiários fazem das condições de execução da política. As categorias que serviram de alicerce para a análise estão expressas na figura abaixo:

Figura 1 - Categorias temáticas para a análise dos dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Ancorados na organização apresentada, passamos às análises dos resultados do trabalho de campo, por categoria de análise, iniciando pela implementação da escola de tempo integral.

#### 4.2.1 A implementação da escola de tempo integral

A compreensão dos condicionantes que sustentaram o processo de implementação da escola pública de tempo integral, no Piauí, implicou em um processo de avaliação a partir de aproximações sucessivas e articuladas com a realidade, objetivando superar a aparência e desvendar a essência do fenômeno investigado em sua totalidade.

Nesse sentido, conhecer o perfil dos participantes da pesquisa é crucial, pois são fontes centrais para a compreensão do processo de implementação da proposta. Dessa forma, apresentaremos o perfil dos gestores escolares e dos professores, com base nos dados dos questionários respondidos por eles. Em seguida, traçaremos o perfil dos gestores, coordenadores e secretários entrevistados.

Nessa perspectiva, para identificar os gestores e os professores, analisamos as perguntas 1, 2 e 3 dos questionários I e II,<sup>14</sup> que dizem respeito às variáveis que identificam os respectivos grupos (nível de titulação, tempo de atuação na rede estadual do Piauí, se já atuavam na escola quando a unidade foi transformada em tempo integral).

Quadro 6 – Perfil de gestores e professores participantes da pesquisa

Segmento	Nível de titulação					Tempo que desempenha a função na Rede Pública Estadual de Ensino				Situação do respondente no momento da transformação da escola em tempo integral		Total de sujeitos pesquisados
	Ens. Med. Pedag.	Lic.	Esp.	Mes.	Dou.	0 a 3 anos	3 a 5 anos	6 a 9 anos	10 ou mais anos	Trab. na escola	Não trab. na escola	
Gestor	0	1	8	1	0	0	1	4	5	8	2	10
Professor	0	24	38	3	0	3	6	4	52	22	43	65

Fonte: Dados empíricos (2016)

Os dados do quadro 6, referentes ao maior nível de titulação, revelam que todos os gestores e professores participantes da pesquisa são graduados: no segmento de gestores, 10% possuem licenciatura, 80%, especialização e 10% o título de mestre; no caso dos professores,

<sup>14</sup> Questionário I (para gestores escolares), questionário II (para professores) e questionário III (para pais ou responsáveis) - Apêndices C, D e E respectivamente.

37% possuem licenciatura, 58% são especialistas e 5% mestres. Os dados indicam um percentual baixo de gestores e professores com título de mestrado e doutorado, realçando a falta de políticas de formação continuada para esses níveis, ficando esta, na maioria dos casos, por conta dos próprios educadores, que investem parte de seu pouco salário em formação na pós-graduação.

Com base no Quadro 6, verificamos um percentual significativo de gestores e de professores que possuem dez anos ou mais de experiência nas funções que desempenham, 50% e 80%, respectivamente. Deduzimos, então, que já eram vinculados à rede de ensino quando foi iniciado o processo de implementação das escolas de tempo integral, no Piauí, ocorrido em 2009. Isso reforça a importância das contribuições desses segmentos para a investigação proposta, bem como dos demais partícipes da pesquisa.

Ao ponderarmos a variável que investiga a situação do respondente no momento da transformação da escola em tempo integral, notamos que, no caso dos gestores, 80% trabalhavam na escola, nesse período. Realidade diferente mostra-se quando se trata do segmento de professores - somente 33,8% exerciam a função na escola, naquela época.

Sobre os professores, o Decreto nº 13.457/2008 preconiza que devem pertencer ao quadro da SEDUC, sendo remanejados por meio de um processo de aferição, dada a necessidade de um perfil que implique na capacidade de atuarem em três frentes: 1ª) junto aos alunos, na atividade docente e nas práticas e vivências do cotidiano; 2ª) junto aos demais educadores, na sistematização da experiência vivida e na produção de material didático-pedagógico; 3ª) na formação de outros educadores, para atuar em outras escolas e em outras regiões do Estado.

Os professores que desejassem trabalhar nos CETIs precisariam se candidatar ao processo de remanejamento, estando aptos a participar somente aqueles que dispusessem de 40 horas semanais para o regime de tempo integral; professores graduados em licenciatura plena; que aceitassem se submeter à avaliação qualitativa anual sobre atuação e produção docente; que se comprometessem com a política de capacitação continuada (PIAUI, 2008).

É oportuno registrar que o critério que tem por base aceitar somente professores graduados para concorrer à seleção para atuar nos CETIs talvez explique o fato de que todos os gestores e professores respondentes ao questionário possuem graduação.

Quanto à carga horária semanal dos professores, a Normativa nº 0002/2015, que versa sobre o cumprimento da carga horária exigida dos docentes lotados nos CETI, define que é de 45 horas, não podendo ser reduzida. De acordo com a referida instrução, o horário do professor deverá ser distribuído entre as 9h diárias exigidas, de forma que ele tem de

permanecer na escola em horário integral, uma vez que o cumprimento das normas será acompanhado pelo núcleo gestor da escola, técnicos das GRE's e SEDUC.

A criação da normatização regulamentando a permanência do professor durante as nove horas nas escolas de tempo integral pode ser justificada porque, segundo uma das coordenadoras entrevistadas, houve situações em que, mesmo aqueles professores que aderiram ao processo de seleção, não queriam passar o dia todo na escola, havendo, nesses casos, a necessidade de substituí-los, uma vez que não se adaptaram à proposta (CO1).

Partindo da fala da entrevistada, concebemos que a ampliação do tempo nas escolas não é tarefa fácil, pois exige o conhecimento detalhado da política e a adesão para que o tempo integral seja operacionalizado com qualidade. A compreensão da proposta em sua totalidade pelos agentes implementadores, bem como por todos aqueles que desenvolvem atividades nessas escolas, é condição precípua para o êxito da política, pois a falta de conhecimento pode desencadear a insatisfação dos professores e, conseqüentemente, a sua substituição, dificultando a implementação do tempo integral nas escolas. Nesse sentido, “a maior proximidade entre as intenções do formulador e a ação dos implementadores depende do sucesso do primeiro em obter a adesão dos agentes implementadores aos objetivos e à metodologia de operação de um programa” (ARRECTHE, 2001, p. 49).

Sobre os gestores dos CETI, a norma supracitada traz, entre outras competências, a coordenação e elaboração do regimento interno e do projeto político pedagógico dos Centros implementados; a articulação com a comunidade interna e externa, objetivando o desenvolvimento de mecanismo de co-responsabilidade pela educação; a administração dos recursos materiais e financeiros destinados aos Centros.

É inescusável salientar que o parágrafo único do Art. 7º do mesmo Decreto, nº 13.457/08 informa que, a partir do ano de 2010, todos os gestores dos CETI serão escolhidos mediante seleção. Consideramos a adoção dessa prática um retrocesso, uma vez que fere os princípios da gestão democrática conquistada no interior da rede estadual do Piauí desde 2001. Ademais, as eleições para os gestores escolares resultaram da luta de movimentos sindicais e sociais em defesa de um projeto de educação pública e democrática, condição para a formação integral dos indivíduos.

Reportamos-nos, ainda, ao Art. 7º do referido Decreto para registrar que essa determinação não condiz com a realidade das escolas pesquisadas, já que captamos nas falas dos gestores que esse processo de seleção só aconteceu no início da implementação das ETI, ou seja, atualmente, nos CETIs não há eleições para diretores e nem processo seletivo



mediante análises de currículo e entrevista como estabelece o documento base que orienta o desenho inicial da proposta.

A avaliação de programas sociais deve ser realizada de forma abrangente. Nesse sentido, deve-se ter em mente a participação da comunidade onde será implementado o programa. A comunidade, no caso dessa pesquisa, foi representada pelos pais de alunos das escolas, cujas informações básicas são apresentadas no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – A família e a escola de tempo integral

Segmento	No período de matrícula do filho a escola já era de tempo integral				Tinha outra opção para matricular o filho no bairro				Concordância com a obrigatoriedade do tempo escolar ser estendido a todos os alunos						Total de pais
	Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não		Só para quem quer participar		
	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	
Pais ou responsáveis	71	81	17	19	47	53	41	47	58	66	06	7	23	27	88

Fonte: Dados empíricos (2016)

A primeira questão do Quadro 7 objetiva saber dos pais se no período de matrícula do filho a escola já era de tempo integral. Os dados ratificam que 81% deles matricularam seus filhos quando a escola já havia sido transformada em tempo integral, ao passo que 19% o fizeram antes da mudança da unidade em ETI, o que nos levou a deduzir que a maioria dos pais optou por matricular o filho na escola de tempo integral.

Ao serem questionados se contavam com outra opção para matricular o filho no bairro, 53% dos pais responderam positivamente, ao passo que 47% disseram que não. A diferença decorre da situação de cada bairro, pois alguns têm mais de uma unidade pública, enquanto outros contam com apenas uma escola, fator decorrente da densidade demográfica e da política pública de expansão escolar no Piauí.

A opinião dos pais sobre a obrigatoriedade do tempo escolar ser estendido a todos os alunos é importante. Nesse caso, 58 pais (66%) concordam que o horário ampliado deve ser destinado a todos os alunos; 6 (7%) não concordam; e 23 (27%) opinaram que o horário de tempo integral deveria ser obrigatório somente para aqueles que quisessem participar. A inexistência de outras unidades escolares no bairro limita a opção da família e seria difícil uma ETI oferecer regime misto de atendimento, por dificuldades operacionais e pedagógicas.

Quanto ao corpo discente, recorreremos novamente ao Decreto nº 13.457/2008, porque esse documento estabelece que o público-alvo deve ser formado, preferencialmente, por crianças e adolescentes oriundos da rede de ensino público, desde que atendam às seguintes

exigências: ter idade apropriada para ingressar no ensino fundamental; ter concluído a 8ª série do ensino fundamental para acessar o ensino médio; dispor de horário integral; demonstrar desempenho escolar dentro dos padrões estabelecidos por cada Centro; assumir o compromisso de elaborar um plano de vida, um plano de carreira e um plano de ação para ano letivo; elaborar, ao final de cada ano letivo, um relatório de autoavaliação de seu desempenho pessoal, acadêmico e social.

Grife-se que não foi objetivo desse estudo investigar tais aspectos, já que os alunos não foram escolhidos como sujeitos diretos da pesquisa, o que se configura como um desafio para investigação de futuras pesquisas.

Conforme informado, a investigação também contemplou os gestores dos sistemas de ensino, mediante entrevistas. Assim, participaram do estudo dois Secretários de Educação da SEDUC: o primeiro, Antonio José Castelo Branco Medeiros, esteve à frente da Secretaria em dois períodos: de 2003 a 2006, quando se afastou para disputar e se eleger a Deputado Federal, reassumindo a Secretaria no período de 2007 a 2010. As referidas gestões foram pelo Partido dos Trabalhadores, sob a liderança do governador Wellington Dias. O segundo gestor, Átila Freitas Lira, respondeu pela pasta em três períodos: 1982 a 1984, na gestão do Governador Hugo Napoleão (PDS); 1990 a 1993, no governo do Freitas Neto (PFL); 2010 até 2014, no governo do Wilson Martins. Atualmente, exerce mandato de Deputado Federal pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB).

O primeiro Secretário entrevistado, SE01, é licenciado em Filosofia, mestre em Ciências Sociais e doutorando em Sociologia, pela Universidade de São Paulo. Professor aposentado da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Departamento de Filosofia, é membro fundador do PT (Partido dos Trabalhadores) no Piauí. Atualmente, é presidente da Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO). Na SEDUC, sua gestão foi marcada pela implementação das escolas de tempo integral no Estado.

O segundo Secretário, SE02, é formado em Economia, pela Universidade Federal de Minas Gerais, e Administração Pública, pela Fundação Getúlio Vargas. Trabalha na área pública desde 1977. Como Deputado Federal, destaca-se na atividade pública, na área da educação, em âmbito nacional, por ser o membro mais antigo da Comissão de Educação da Câmara Federal e por ter participado de todas as leis que regulamentam a educação brasileira desde a aprovação da CF/88. No contexto do Piauí, implantou nove CAICs e deu continuidade à implementação das ETI.

Ainda no âmbito do Sistema de Ensino, participaram da pesquisa duas coordenadoras das ETI no espaço da SEDUC, CO1 e CO2. A primeira exerceu a função de coordenadora no

período de 2008 a 2010, desempenhando o papel de articuladora das ações da SEDUC com as GRE's<sup>15</sup> e Superintendências de Ensino.<sup>16</sup> Já a segunda esteve à frente da coordenação por dois períodos: de 2011 a 2013, e de 2015 a 2016.

A coordenadora CO1 é graduada em Letras / Português e Pedagogia, e especialista em Alfabetização, pelo Instituto Camilo Filho, em Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela Universidade Federal do Piauí, e em Tecnologias Educacionais, pela PUC do Rio de Janeiro. Desde 2015, exerce a função de diretora do Arquivo Público do Estado do Piauí. Na SEDUC, participou do processo de implementação das escolas de tempo integral.

A coordenadora CO2 é graduada em Pedagogia e especialista em Educação Infantil. Quando coordenadora das ETI, monitorava o funcionamento das escolas, atuava na resolução dos problemas, além de fazer a mediação entre as unidades escolares e a SEDUC.

Além dos quatro gestores do sistema de ensino, foram entrevistados os gestores escolares GE01 e GE02. O primeiro, graduado em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Piauí e especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar, desempenha a função desde 2004, na mesma escola, concorreu e venceu três eleições diretas para diretores, tendo participado da implementação do tempo integral na unidade. Após a mudança da escola regular para a de tempo integral, fez a seleção, por meio de prova escrita e análise de currículo, conforme determinava o Decreto 13.457/08, obtendo a média dez. Nas quatro avaliações institucionais promovidas pela SEDUC, a escola teve aproveitamento igual ou superior a 90% (informação verbal GE01).

O gestor designado como GE02 é graduado em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Piauí e Artes Plásticas, pela Universidade Federal do Piauí. É especialista em Gestão e Supervisão Escolar e exerce a função de gestor na escola desde 2010. Portanto, participou do momento da transformação da unidade em tempo integral, no ano de 2014, tendo passado por avaliação de desempenho para dar continuidade ao trabalho de direção na instituição.

Após traçarmos o perfil dos sujeitos entrevistados, compreendemos que eles tiveram fundamental importância no processo de implementação da escola de tempo

---

<sup>15</sup> Gerências Regionais de Ensino (GREs), instituições subordinadas às Superintendências de Ensino.

<sup>16</sup> Superintendência de Ensino, subordinada e vinculada diretamente ao Secretário, tem por finalidade planejar, organizar, coordenar, supervisionar, controlar e inspecionar toda a organização do desenvolvimento da política de educação básica.

integral, no Piauí. Para a presente investigação, os colaboradores demonstraram propriedade sobre a temática, de modo que pudemos aprofundar e esclarecer os aspectos que não ficaram explicitados por meio dos questionários, inclusive os relacionados à transformação das unidades em ETI, assunto abordado na quarta dimensão do questionário dos gestores escolares (instrumento I), que teve a intenção de saber de onde partiu a ideia de transformar a unidade em escola de tempo integral, cujo resultado está exposto na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Opinião dos gestores sobre a decisão de transformar a unidade em escola de tempo integral

<b>Opinião sobre a decisão</b>	<b>Quantidade de gestores</b>	<b>% gestores</b>
Da comunidade	2	20
Da Secretaria de Educação	3	30
Do consenso entre comunidade e Secretaria	5	50
<b>Total</b>	10	100

Fonte: Dados empíricos (2016)

Como se pode constatar, a maioria dos gestores respondeu que houve consenso entre a comunidade escolar e a Secretaria na decisão, totalizando um percentual de 50%, ainda que 20% comunique que foi somente da comunidade e 30% da Secretaria. Embora a iniciativa possa ter partido unilateralmente da SEDUC ou da comunidade, a adesão da outra parte é condição decisiva para a implantação e o sucesso da proposta.

Na tentativa de obter maiores esclarecimentos sobre o momento da decisão pela transformação das unidades em ETI, questionamento semelhante foi feito aos dois gestores selecionados para participar das entrevistas em relação às suas próprias unidades: a Escola Integral Tempo Feliz (GE01) e a Escola Integral Tempo Bom (GE02). Vejamos o que dizem os gestores das referidas escolas:

O horário de tempo integral foi muito bem aceito na comunidade, pois a escola já vinha obtendo bons resultados. A decisão de transformar a escola regular para a de tempo integral, partiu, portanto, dos funcionários da unidade, bem como dos pais, pois estes acreditavam que era o melhor para seus filhos. Os pais e a comunidade abraçaram a proposta, de maneira que, na época das matrículas, a escola não tinha como atender toda demanda, uma vez que, no entendimento dos pais, era melhor o aluno passar o dia todo na escola (informação verbal).<sup>17</sup>

A exigência para transformar a unidade em tempo integral partiu da escola, nós que lutamos, fomos até atrás de políticos pra poder conseguir. A Secretaria de Educação alegou que não estava preparada para implantar o tempo integral na escola, houve resistência até pela questão de recursos

<sup>17</sup> Entrevista. GE01.

financeiros. Assim mesmo nós organizamos o funcionamento da escola em tempo integral durante o ano de 2014. A partir de 2015 foi que a Secretaria legalizou nossa situação, só depois de um ano que nós fomos receber os editais e pudemos receber também a gratificação (informação verbal ).<sup>18</sup>

De acordo com as entrevistas realizadas com o GE01 e o GE02, a decisão de transformar a escola regular em escola de tempo integral partiu da comunidade escolar, uma vez que envolveu a participação dos gestores, professores e pais. A participação destes no que diz respeito às medidas pedagógicas implantadas, tem respaldo no Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 53, parágrafo único, o qual estabelece como direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Inferimos que ao fazer parte da decisão sobre a ampliação da jornada escolar, a comunidade acredita que o tempo integral na escola pode melhorar a aprendizagem dos estudantes. No caso dos profissionais, além da possível adesão baseada na crença sobre a potencialidade da proposta, ilustrada na fala dos gestores entrevistados, há o pagamento de gratificações, que pode ter sido elemento importante para essa adesão.

Com o propósito de estabelecer a relação entre a opinião dos gestores sobre o momento da transformação da unidade em ETI, pergunta semelhante foi feita aos professores e pais. Tais informações podem ser observadas na Tabela 4:

Tabela 4 – Consulta à comunidade sobre a decisão de transformar a unidade em ETI

Questão	Alternativas de respostas disponibilizadas	Sujeitos da pesquisa			
		Professores		Pais	
		Qt	%	Qt	%
Sobre a decisão da transformação desta unidade em escola de tempo integral, você informa que:	Houve consulta à comunidade	7	11	19	22
	Não houve consulta, somente comunicação por parte da direção	19	29	1	1
	Não sei informar	39	60	65	74
	Não responderam			3	3
Total		65	100	88	100

Fonte: Dados empíricos (2016)

Os dados denunciam que a maioria dos professores (60%) e dos pais (74%) não sabe informar se houve consulta à comunidade. Tais percentuais podem ser justificados se

<sup>18</sup> Entrevista. GE02.

consideramos que 43 professores, correspondentes a 66%, não trabalhavam na unidade no momento da transformação da escola em tempo integral, e 71 pais (80%) admitiram que matricularam seus filhos quando a escola já era de tempo integral (dados obtidos no perfil dos sujeitos participantes). Por outro lado, no grupo de professores que afirmam não ter havido consulta à comunidade, apenas comunicação por parte da direção, verifica-se um percentual significativo de docentes - 29%, contra 11% que informaram a realização da consulta.

Alcançou-se, então, que embora a maior parte dos sujeitos não pertencesse à unidade no momento da mudança da modalidade normal para tempo integral, seja como docente ou como pai de aluno, os dados ratificam que não há consenso entre as opiniões de gestores, professores e pais, o que pode ser justificado se considerarmos que em uma ou outra escola investigada, o processo tenha ocorrido, ou não, de forma mais democrática.

Nessa linha de pensamento, proposta na categoria temática 1, examinaremos a questão 6, dos instrumentos II e III (questionários para professores e pais), a fim de colher informações a respeito da apresentação de proposta de transformação da unidade em ETI, mediante reunião na comunidade escolar. Na tabela seguinte, estão dispostos os dados para as possíveis inferências.

Tabela 5 – Apresentação da proposta à comunidade escolar, mediante reunião

Questão	Alternativas de respostas disponibilizadas	Sujeitos da pesquisa			
		Professores		Pais	
		Qt	%	Qt	%
Em relação à apresentação da proposta de transformação desta unidade em ETI, mediante reunião, você informa que:	Não tenho informação	24	37	21	24
	Não houve reunião	4	6	2	2
	Houve, mas não participei	20	31	33	38
	Houve e participei	17	26	31	35
	Não respondeu			1	1
Total		65	100	88	100

Fonte: Dados empíricos (2016)

Os dados retratados indicam que 37% dos professores e 24% dos pais não têm informações sobre reunião para discussão acerca da proposta de transformar a unidade em ETI, enquanto 31% dos professores e 38% dos pais afirmaram que, embora tenha sido realizada reunião para tratar da implementação do tempo integral na escola, eles não participaram desse momento.

Ainda com base nos dados da Tabela 5, 26% dos professores e 35% dos pais garantiram ter participado de reunião para tratar da transformação da unidade em escola de

tempo integral. A alternativa que foi menos citada, mas considerada relevante para essa análise, é o fato de que quatro professores (6%) e dois pais (2%) narraram que não houve reunião para apresentação da proposta.

Notamos que os resultados dos questionários apontaram falta de consenso entre gestores, professores e pais quanto à decisão sobre a transformação das unidades escolares em escolas de tempo integral e apresentação da proposta. Além disso, há conflitos no conteúdo das respostas apresentadas nas Tabelas 4 e 5, já que 60% dos professores e 74% dos pais não souberam informar sobre a decisão. Entretanto, a maioria relata a existência de reunião para apresentar a proposta, mesmo sabendo que 66% dos professores e 80% dos pais não eram vinculados às escolas no momento de sua transformação em ETI.

Durante entrevista com o gestor da época, o Secretário SE01, fomos informados que ocorreram pelo menos dois momentos para apresentação da proposta à comunidade escolar. O primeiro momento, reunião com todos os pais das escolas, consistiu em esclarecimento sobre a dinâmica da modalidade tempo integral e sobre seu impacto na organização da escola. O segundo momento foi dedicado à solenidade de abertura da escola de tempo integral, geralmente com a presença do governador.

Importante destacar que o entrevistado SE01 não menciona a realização de consulta à comunidade sobre a decisão de transformar a escola regular em escola de tempo integral, momento de suma importância em um processo que se intitule democrático. Conquistar a adesão do maior número possível de implementadores e beneficiários fortalece a proposta e aumenta as chances de sucesso da política. No entanto, parece não ter sido esse caminho adotado na rede estadual do Piauí.

Na perspectiva de Draibe (2001), a implementação apoia-se na divulgação e circulação de informações entre aqueles diretamente afetados, os que vão implementar ou os que dele vão se beneficiar. Desse modo, acreditamos ser fundamental que todos os sujeitos se apropriem da proposta para que possam emitir juízo de valor sobre os elementos que possam vir a dificultar a execução da política.

Silva (2008) recorre ao Nepp/Unicamp (1993) para informar que, "as decisões e os decisores são o foco central da implementação, por expressarem conflitos e disputas por alternativas, ocorrendo momentos de afastamento ou aproximação em direção às metas, aos meios e às estratégias estabelecidas" (SILVA, 2008, p. 96-97). De modo geral, é importante que haja esses momentos de embate durante a implementação de uma dada política, pois entendemos que o consenso deve se dar a partir das discussões coletivas, onde a prioridade deve ser a garantia do sucesso da política.

Assim como Silva (2008), Arretche (2001) pontua que a implementação de um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes. Nesse sentido, o sucesso ou o fracasso da política depende das estratégias, dos interesses dos múltiplos atores e do consenso para operacionalizar a política. Ainda sobre as incertezas que permeiam a fase da implementação, a autora destaca que quanto mais complexo for um programa, maior será a variedade de interesses e concepções envolvidos e, conseqüentemente, mais fortes serão as tendências à não-convergência.

Diante dessa assertiva e considerando as inferências obtidas até aqui, buscou-se, também, suporte teórico que respaldasse o posicionamento dos segmentos participantes da pesquisa quanto à decisão e implementação do tempo integral. Para tanto, recorremos às reflexões de Maurício (2009), onde explicita que a escola de horário integral deve ser uma opção para os alunos, professores e pais. No seu entendimento, o aluno não deve se matricular na ETI por falta de vagas em outras escolas, ou por ser um desejo da família, assim como o professor não deve ir para esse tipo de escola para ajustar sua situação funcional. É preciso que professores e alunos queiram passar por essa experiência, estejam dispostos a inventar essa escola, apesar dos desafios que tenham de enfrentar.

Procuramos, junto a gestores e professores, informações sobre a participação em algum processo seletivo para trabalhar na ETI. Os dados denotaram que 70% dos gestores fizeram parte de processo seletivo, ao passo que 30%, não. No que se refere aos professores, 45% confirmaram participação na seleção, e 55% não o fizeram.

À vista disso, ao analisar os dados, com base no Decreto nº 13.457/2008, constatamos que há contradição no que tange ao que é estabelecido na legislação, uma vez que o referido Decreto determina que gestores e professores devem participar de processo seletivo, como já mencionado. Tais informações estão contidas, também, no relatório sobre os Centros Estaduais de Educação Integral (PIAUI, 2010), que informa os critérios do processo seletivo para a função de gestor e de professor: prova escrita, análise de currículo e entrevista.

O processo definido pela SEDUC para a escolha dos diretores das escolas de tempo integral conflita com o disposto no Decreto nº 12.766, de 17 de setembro de 2007, que disciplina o processo de eleição de diretores das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino no Piauí e dá outras providências. O referido Decreto estabelece a eleição direta para diretores e define, no Art. 15, os eleitores em cada unidade escolar:

I - Professores, Especialistas em Educação e servidores em efetivo exercício na Unidade Escolar;



- II - Alunos da Unidade Escolar com idade igual ou superior a 12 (doze) anos ou que estejam cursando, pelo menos, a sexta série; e;
- III - Pais de alunos ou responsáveis, conforme Portaria específica (PIAUÍ, 2007, p. 3)

A existência de duas formas de provimento do cargo de diretor na Rede Pública Estadual de Educação do Piauí, aplicação de prova escrita, análise de currículo e entrevista para os Centros Estaduais de Tempo Integral e eleição direta para as escolas regulares, tem sido motivo de discordância por parte do Sindicato que representa os Trabalhadores em Educação (SINTE), pois consiste em retrocesso no processo de democratização da gestão pública.

Tendo em vista que a legislação piauiense prevê como critério para que os docentes atuem nos CETIs o compromisso com a política de capacitação continuada, perguntamos aos professores se a Secretaria de Educação ou a escola ofereceram formação específica para a modalidade de tempo integral. Os dados obtidos mostram que 52% dos docentes afirmaram que nem a secretaria ou mesmo a escola disponibilizaram formação específica para atuarem nos CETIs. Por outro lado, os que confirmaram que houve formação correspondem a 48%, demonstrando que pode ter ocorrido formação em algum período, mas que esta não atingiu a totalidade dos docentes.

Embora o aperfeiçoamento profissional continuado esteja previsto no art. 67, da LDB 9.394/96, na Meta 16 do Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação, garantindo aos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, verificamos que as políticas públicas, federais, estaduais e municipais destinadas à formação do professor ainda são insuficientes para a demanda. Além disso, a inexistência de políticas específicas para os profissionais da educação no horário de trabalho, de forma que estes possam ampliar seus conhecimentos, suas experiências e suas convicções político-educacionais, é um dos entraves da história da “qualidade da educação brasileira” (COELHO, 2002, p. 143).

Em se tratando dos professores das ETI, entendemos que a formação continuada, especificamente para essa modalidade de ensino, torna-se imprescindível, uma vez que é exigido desse profissional o desempenho de suas práticas sob a ótica multidisciplinar, multipedagógica e multicultural (COELHO, 2002).

Por tratar-se de uma modalidade implementada há pouco tempo, os professores ainda estão se adaptando à proposta para desempenhar de maneira satisfatória sua função nessas

escolas. Portanto, a formação continuada, especificamente, a do professor de escolas de tempo integral, configura-se como uma estratégia na construção da educação integral, sendo dever das esferas governamentais garantir as condições necessárias para essa qualificação.

Conforme os resultados analisados na categoria referente à fase da implementação das escolas de tempo integral, no Piauí, podemos concluir que essa fase da vida de um programa ou política se constitui em um campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se resolvem ao longo do tempo (DRAIBE, 2001).

Com a ampliação do tempo educativo no Piauí não foi diferente. Verificamos que desde a formulação da política, passando pela adesão e apresentação da proposta nas escolas onde foram transformadas, houve divergências entre os implementadores e os beneficiários e contradições entre o que está disposto no desenho inicial que orienta a implementação da ETI e as condições reais de seu desenvolvimento.

Diante da análise da categoria temática relacionadas com o momento da implementação, é possível elencarmos, pelos menos, quatro etapas realizadas, inicialmente, para implementar o tempo integral nas escolas públicas do Piauí: 1) decisão para implementar a política; 2) seleção das escolas; 3) seleção dos gestores e professores; 4) apresentação da proposta à comunidade.

Realizadas as discussões sobre o momento da implantação da escola pública de tempo integral no contexto piauiense, passaremos a tratar, na categoria seguinte, das questões que envolvem a avaliação da política sob o ponto de vista dos participantes da pesquisa e dos teóricos que iluminaram esse trabalho.

#### **4.2.2 A avaliação da escola de tempo integral**

A avaliação de uma dada política desenvolve-se em um contexto que envolve diferentes sujeitos e interesses. Portanto, dificilmente é consensual ou definitiva. Barreira (2000) explicita que a avaliação de programas sociais é sempre uma tarefa complexa, porque lida com sujeitos sociais, interesses, representações e contextos concretos.

Na tentativa de valorizar as concepções mais abrangentes, quanto às pesquisas de natureza avaliativa, buscamos apreender o movimento totalizante da construção e implementação da proposta, tendo por base a atribuição de valor que os atores envolvidos dão à ETI e o aporte legal que norteia a política. Nessa direção, a avaliação realizada por gestores, professores e pais foi um momento rico para essa pesquisa, onde foram examinados aspectos referentes ao corpo de funcionários, à estrutura física e aos equipamentos da escola, além da

participação dos pais nos eventos da instituição. A partir dessas categorias, estabelecemos um cruzamento de dados entre a opinião dos sujeitos respondentes.

Com o objetivo de avaliar as condições objetivas em que está sendo desenvolvida a proposta de ampliação do tempo integral nos centros estaduais, questionamos aos gestores e professores sobre a suficiência do número de funcionários na escola, cujas respostas são demonstradas na tabela a seguir:

Tabela 6 – Opinião dos gestores x opinião dos professores quanto ao corpo de funcionários

Questão	Categorias Disponibilizadas	Sujeitos da pesquisa									
		Gestores (10)				Professores (65)					
		Suf.	%	Insuf.	%	Suf.	%	Insuf.	%	Não resp.	%
Em sua opinião, o corpo de funcionários para o desenvolvimento da proposta de educação de tempo integral é?	Corpo docente	8	80	2	20	33	51	29	45	3	4
	Direção	10	100	0	0	50	77	11	17	4	6
	Coordenação pedagógica	8	80	2	20	37	57	23	36	5	7
	Apoio às atividades pedagógicas	4	40	6	60	16	25	45	69	4	6
	Apoio administrativo	7	70	3	30	29	45	31	48	5	7
	Serviços gerais	3	30	7	70	17	26	45	69	3	5
	Cantina / merenda	6	60	4	40	20	31	42	65	3	4
	Vigilância	10	100	0	0	25	38	36	56	4	6

Fonte: Dados empíricos (2016)

Legenda: Suf. suficiente / Insuf. insuficiente

O primeiro aspecto a ser analisado a partir dos dados levantados na Tabela 6 refere-se ao corpo docente, onde 80% dos gestores acreditam que esse segmento da unidade é suficiente, enquanto 20% consideram insuficientes. Com menor concordância com a avaliação dos gestores, 51% dos professores entendem que o número de docentes da unidade é suficiente, seguido por 45% que acordaram ser insuficiente, e 4% não opinaram.

O segundo aspecto tinha o intuito de apreender se o número de gestores de cada unidade era suficiente ou insuficiente, uma vez que o horário de tempo integral requer a permanência na escola durante nove horas diárias.<sup>19</sup> Os dados apanhados indicam que 100% dos gestores estimam que o número de gestores das unidades é suficiente. Do mesmo modo, embora com um percentual menor, 77% dos professores partilharam da mesma concepção. Vale registrar que 17% do segmento de professores consideram insuficiente o número de gestores nas escolas pesquisada, ao passo que 7% decidiram não opinar.

<sup>19</sup> A direção da escola de tempo integral é composta por diretor e diretor adjunto.

Cumpra mencionar o significativo percentual de professores que considera o corpo docente insuficiente para desenvolver as atividades pedagógicas nas escolas de tempo integral, 45%, e 4% preferiu não externar sua opinião em relação ao quantitativo de docentes na unidade. Diante disso, é possível afirmar que, embora a maioria dos gestores e professores partilhem da mesma opinião, ao considerarem o corpo docente e gestores das unidades pesquisadas suficiente, é considerável o percentual de professores que não compartilham dessa ideia.

Analisando a questão que trata da avaliação que gestores e professores fazem do quantitativo de pessoal que tem como função a coordenação pedagógica, verificamos que o equivalente a 80% dos gestores concordam ser suficiente o número de coordenadores pedagógicos, seguidos por 57% de professores. Avaliaram como insuficientes 20% e 36% dos gestores e professores, respectivamente. Não opinaram sobre o assunto 7% dos docentes.

Conforme os dados, chama atenção o percentual de professores, 36%, que avaliaram como insuficiente o número de coordenadores da unidade, isso porque em cada escola há somente um coordenador pedagógico para dar conta de planejar com todos os professores, resolver pequenos conflitos e, principalmente, articular o trabalho coletivo da escola. Com base nas observações registradas no diário de campo do período de aplicação dos questionários, algumas falas dos professores esclareceram a falta de acompanhamento por parte da coordenação pedagógica, em virtude do número insuficiente desse profissional na escola.

No quesito *apoio às atividades pedagógicas*, função desempenhada pelos profissionais que dão suporte ao ensino, como por exemplo, o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas voltadas para os estudantes, apoio ao corpo docente visando aprofundar seus conhecimentos pedagógicos, os dados coletados mostraram que 60% dos gestores classificam o quantitativo de pessoal insuficiente. Concordando com essa posição, 69% dos professores, enquanto 5% não avaliaram esse aspecto. Os gestores e professores que consideram suficiente o número de funcionários para desempenhar a função correspondem, respectivamente, a 40% e 25%. Nesse item, os dois segmentos tiveram o mesmo entendimento.

Quando se trata de avaliar o número de pessoal destinado ao apoio administrativo, 70% dos gestores julgaram o número de funcionários suficientes, seguido por 30% que o reputam insuficiente. Podemos constatar que a diferença entre o entendimento dos gestores sobre esse aspecto é bastante acentuada. Opinando de forma contrária, 48% dos professores acham insuficiente o apoio administrativo da unidade. Destaque-se o significativo percentual

de professores que acreditam ser suficiente o quantitativo de funcionários que desempenham essa função (45%), enquanto 7% dos professores preferiram não externar sua opinião.

Com base nos dados levantados a partir da avaliação das categorias acima analisadas, constatamos que quando se refere ao pessoal que realiza o trabalho de apoio pedagógico, tanto gestores quanto professores concordam que o número de funcionários é insuficiente, totalizando, respectivamente, 60% e 69%. No entanto, observamos entendimentos contrários no item que trata do número de funcionários que desempenham a função de apoio administrativo, onde 70% dos gestores afirmaram ser suficiente, enquanto 48% responderam o contrário.

Chamamos a atenção para o percentual de professores que se negaram a avaliar as duas categorias, 6% e 7%, respectivamente. Ressaltamos que não foi possível mensurar os motivos pelos quais esses profissionais não se manifestaram, uma vez que, como foi dito anteriormente, não lhes foi dada a opção de justificar suas respostas, pois todas as perguntas dos questionários eram fechadas e não realizamos entrevistas com esse grupo a fim obter maiores informações sobre tal posicionamento.

O sexto aspecto é relacionado com os colaboradores que executam trabalhos de limpeza, conservação, organização do mobiliário da unidade e demais funções de competência do pessoal de serviços gerais. Nesse caso, a análise dos dados revelou que tanto gestores quanto professores concordam que o número de funcionários para desempenhar a função de serviços gerais na unidade é insuficiente, correspondendo aos percentuais de 70% e 69%, respectivamente. Acreditam que o corpo de serviços gerais é suficiente 30% dos gestores e 26% dos professores; 4% dos docentes negaram-se a responder sobre esse aspecto.

Com relação ao pessoal que trabalha na cantina, aqueles que preparam as refeições e os lanches dos alunos, mais uma vez houve uma discordância entre a avaliação realizada pelos gestores e professores. Responderam como suficiente 60% e 31%, respectivamente. A partir dos dados, inferimos que há uma divergência considerável entre os posicionamentos dos avaliadores. Os que optaram pela alternativa insuficiente somam 40% para gestores e 65% para professores. Desse último segmento, 4% preferiu não externar sua opinião.

A partir dos dados apresentados, com base na categoria relacionada ao pessoal que desempenha a função de serviços gerais, é possível dizer que os sujeitos respondentes possuem opiniões condizentes, quando acordam que o número de profissionais na escola é insuficiente. Percebemos que os percentuais de concordância são praticamente iguais, 70% e 69% para gestores e professores, respectivamente.

Sobre as duas categorias analisadas, no momento, serviços gerais e apoio à alimentação, vejamos o que pontuaram os gestores escolares entrevistados:

É assim, a Secretaria nos dá um suporte mínimo, mas um suporte mínimo para uma ETI não é suficiente, não supre as necessidades da escola. Tanto para realizar os serviços de cantina e de limpeza da escola são muito poucos, os recursos são muito poucos pra você manter uma escola em tempo integral (informação verbal).<sup>20</sup>

No caso do CAIC, eles têm 89 cômodos. O CAIC na verdade é uma cidade, o espaço é cimento e ferro, uma estrutura muito grande e infelizmente nós temos os funcionários pelo número de alunos, não pelo espaço físico da escola. A gente reivindica da Secretaria de Educação, mas eles só dizem que não tem, que não tem. Pra você ter uma ideia eu tive que tirar dois funcionários da parte administrativa para digitar e inserir os dados da escola, porque a Secretaria de Educação não tem um profissional digitador (informação verbal).<sup>21</sup>

Depreendemos das falas dos agentes implementadores que o nível de insatisfação é relativamente alto quando se trata do número de funcionários dos setores analisados e dos recursos para otimizar a organização dos espaços escolares. Entendemos que o número insuficiente desses profissionais na escola sobrecarrega o pessoal do setor responsável, comprometendo os serviços oferecidos e, conseqüentemente, afetando a qualidade das atividades pedagógicas ali desenvolvidas.

Nessa direção, pontuamos que a maioria das escolas públicas do país, e especificamente, as do Piauí, Estado que está entre os mais pobres do Brasil, carece de mais recursos para alcançar os padrões mínimos de qualidade, tanto em relação à infraestrutura como quanto aos recursos humanos, formação de professores e demais profissionais que desempenham suas atividades não somente nas escolas de tempo integral, mas nas demais modalidades, uma vez que a questão do financiamento é determinante para a ampliação do tempo educativo com qualidade.

A respeito dos recursos para implementar o tempo integral, o Secretário de Educação SE02 informou que não havia verba específica para essas escolas. As ETI eram implementadas com os recursos destinados à escola regular e toda a legislação, os decretos e as portarias eram em nível de Estado. Segundo a Unidade de Planejamento (UPLAN/SEDUC/PI), para o período 2016 a 2019, o Plano Plurianual destinou

---

<sup>20</sup> Entrevista. GE01.

<sup>21</sup> Entrevista. GE02.

473.000.000,00 (quatrocentos e setenta e três milhões) para serem aplicados na implementação ETI. Para o ano de 2016, estavam previstos 28.000.000,00 (vinte e oito milhões). Intentamos que com dotação orçamentária destinada especificamente para essa modalidade, o direito ao tempo integral poderá avançar um pouco mais no sentido de sua efetivação.

Sobrelevamos que o item relacionado ao pessoal da cantina foi o mais criticado pelos professores nas conversas registradas durante o período da pesquisa nas unidades. Além de considerarem o número de funcionários dessa área insuficiente, houve reclamações referentes à qualidade da merenda, à falta de preparo das merendeiras para manusear os alimentos, além de pouca variação no cardápio.

Outro aspecto analisado está relacionado com a segurança de todos que trabalham e estudam na escola. A avaliação da vigilância das unidades também mostrou que ambos os segmentos discordaram, uma vez que 100% dos gestores consideravam o número de vigilantes suficiente. Contrários a esse posicionamento, constaram 56% dos professores. Acreditavam serem suficientes apenas 38% deles, e não avaliaram 6%.

A partir da avaliação que gestores e professores fizeram do quantitativo de funcionários que desempenham a função de vigilância nas escolas pesquisadas, alcançamos que os avaliadores emitiram opiniões opostas. Chama atenção o fato de que todos os gestores foram unânimes em considerar suficiente o pessoal que faz a segurança da escola. Com posição contrária, apenas 38% dos professores concordam com essa afirmativa, o que remete ao fato de que a maioria se sente insegura em seu ambiente de trabalho.

Em matéria veiculada em 26 de junho de 2016,<sup>22</sup> foi divulgado que a SEDUC realizou uma reunião com a Secretaria de Segurança com o objetivo de definir ações para garantir mais segurança nas escolas públicas estaduais. Durante o encontro, foram discutidas medidas visando à diminuição dos casos de assaltos ou furtos dentro e fora das escolas. As medidas previstas no acordo entre a Secretaria de Segurança e a SEDUC objetivavam: aumentar a presença policial nas regiões de maior incidência desses tipos de crime; aumentar o monitoramento por câmeras; fazer intervenções físicas para dar mais proteção às unidades escolares e realizar campanhas contra o uso de drogas entre os alunos da rede estadual.

Com base no indicador analisado e nas notícias veiculadas diariamente nos meios de comunicação depreendemos que a maioria dos professores participantes da pesquisa possui motivos para afirmarem que o número de vigilantes nas escolas pesquisadas é insuficiente,

---

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://cidadeverde.com/noticias/222758/governo-adota-medidas-para-garantir-seguranca-nas-escolas-publicas>>. Acesso em: 03 de jan/2017

haja vista o grande número de assaltos às escolas do Estado, como divulga o noticiário local. Nesse sentido, as medidas tomadas pelas secretarias envolvidas, a fim de proporcionar mais segurança aos que trabalham e estudam nas escolas, confirma o resultado da avaliação feita pelo segmento docente.

Podemos deduzir, a partir dos dados obtidos, que dentre os oito aspectos analisados por gestores e professores, referentes ao quadro de funcionários de cada escola pesquisada, há uma concordância parcial em pelo menos cinco pontos: corpo docente, direção, coordenação pedagógica apoio administrativo e serviços gerais, pois mesmo nos casos em que concordaram, a diferença numérica pode ser considerada significativa. Acrescentamos, ainda, o fato de que em três pontos (apoio às atividades pedagógicas, pessoal de cantina e vigilância) houve total discordância entre a opinião dos interlocutores.

Ademais, as transformações pelas quais passam as escolas onde o tempo escolar foi ampliado exigem uma reorganização do tempo e dos espaços e necessitam de que o número de funcionário de todos os setores seja suficiente para o pleno desenvolvimento das atividades. Nessa perspectiva, Cavaliere (2009, p. 53) salienta que a ênfase da escola de tempo integral estaria no “fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem”.

Na tentativa de avaliar outros elementos necessários para que sejam garantidas as condições adequadas para a implementação das escolas públicas de tempo integral no Estado do Piauí, buscamos investigar as variáveis que se referem à estrutura física e aos equipamentos da escola, à luz dos gestores e professores, por meio da seguinte questão: com relação à estrutura física e aos equipamentos da escola, como você considera o espaço físico disponível?

Devido ao grande número de dados obtidos na pesquisa, informamos que para melhor visualização e análise, dividimos as informações coletadas em quatro tabelas, onde fizemos os exames por aproximação entre os determinados espaços.



Tabela 7 – Opinião dos gestores x opinião dos professores, considerando as salas disponibilizada para alunos e docentes

Categorias Disponibilizadas	Alternativas disponibilizadas / Sujeitos da pesquisa									
	Adequado		Pouco Adequado		Inadequado		Não tem		Não resp.	
	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.
Salas de aula c/ carteiras confortáveis	90%	60%	10%	31%	0%	5%	0%	3%	0%	1%
Salas de aula c/ climatização	50%	78%	50%	9%	0%	2%	0%	9%	0%	2%
Sala de estudos p/ professores	40%	22%	20%	34%	30%	9%	10%	35%	0%	0%

Fonte: Dados empíricos (2016)

A primeira categoria buscou indagar se a escola possuía salas de aula com carteiras confortáveis. Essa análise revelou que 90% dos gestores e 60% dos professores consideram adequadas as condições das salas de aula e das carteiras. Os que acham pouco adequadas correspondem a 10% dos gestores e 31% dos professores, respectivamente. Disseram serem inadequadas apenas 5% dos professores, e 3% desse último segmento afirmou que na escola não havia os itens pesquisados, e 1% não respondeu.

Quando questionados se as salas de aulas eram climatizadas, curiosamente na alternativa que julgaram adequadas, o percentual correspondente aos professores, 78%, foi maior que o dos gestores, 50%. Para a alternativa pouco adequada, os dados mostraram mais um momento de divergência, já que o percentual que representa os gestores ficou em 50%, e o dos professores, apenas 9%. No que se refere à opção *inadequada*, os dados apontam que somente 2% dos professores responderam a essa alternativa, ao passo que 3% informaram que a escola não tem salas climatizadas, e 1% não respondeu.

Da mesma forma, perguntamos qual a avaliação que gestores e professores faziam da sala de estudos para professores: 40% e 22% dos gestores e professores, respectivamente, avaliaram que a sala em questão era adequada; seguindo a mesma ordem, 20% e 34% afirmaram que a sala era pouco adequada. Consideraram inadequada 30% e 9%, enquanto 10% e 35% indicaram que na escola não havia sala destinada ao estudo de professores.

A partir dos dados obtidos, referentes aos três espaços avaliados, podemos entender que com relação às salas de aula com climatização e carteiras confortáveis, gestores e professores concordam que são adequadas. Ressaltamos que com a ampliação do tempo

escolar, faz-se necessário garantir que o ambiente das salas seja climatizado e com carteiras confortáveis, haja vista que a garantia dessas condições é importante porque ao proporcionar tranquilidade e conforto aos alunos pode contribuir com a sua aprendizagem.

Com relação ao espaço referente à sala de estudo dos professores, a avaliação realizada pelos docentes diverge da dos gestores em alguns aspectos. Considerando, primeiramente, as alternativas *pouca adequada*, *inadequada* e *não tem sala de estudo*, obtivemos, na avaliação dos gestores, um percentual de 60%, seguido por 78% dos professores. A diferença entre os dois segmentos demonstra que, mesmo partilhando dos mesmos espaços, gestores e professores não tiveram a mesma visão ao avaliar o item investigado. Eles divergiram também na alternativa que considera a sala de estudo adequada, com 40% e 22%, respectivamente, apresentando uma diferença considerável. É importante reconhecer que, em geral, as condições ofertadas aos docentes necessitam ser revistas para maior valorização profissional e que a realidade de cada escola pode ter determinado o acentuado percentual de discordância.

A sequência da análise relacionada à pergunta em questão diz respeito à avaliação dos seguintes espaços: biblioteca estruturada, laboratório de ciências e laboratório de informática, conforme os dados apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 – Opinião dos gestores x opinião dos professores, considerando os espaços destinados à observação, experimentação ou produção de conhecimento

Categorias disponibilizadas	Alternativas disponibilizadas / Sujeitos da pesquisa									
	Adequado		Pouco Adequado		Inadequado		Não tem		Não resp.	
	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.
Biblioteca estruturada	40%	17%	50%	40%	0%	35%	10%	8%	0%	0%
Laboratório de ciências	20%	5%	20%	14%	0%	20%	60%	58%	0%	3%
Laboratório de informática	20%	1%	40%	28%	40%	45%	0%	23%	0%	3%

Fonte: Dados empíricos (2016)

A disposição dos dados analisados, a partir da avaliação que gestores e professores fizeram da biblioteca indica que a maioria dos gestores participantes da pesquisa, 40%, concordou que a biblioteca da unidade era adequada. Entretanto, comungavam desse entendimento apenas 17% dos professores. Relativamente à alternativa *pouco adequada*, os

dados apontaram 50% e 40% para gestores e professores, havendo concordância parcial entre os segmentos respondentes.

Chama a atenção o modo como se posicionaram os respondentes na opção que considerava a biblioteca inadequada, uma vez que nenhum gestor escolheu essa alternativa, enquanto 35% dos professores optaram por ela. Nota-se na opção *não tem biblioteca na escola* um percentual relativamente baixo, equivalente a 10% e 8% para gestores e professores.

Sabendo da necessidade que o aluno tem de colocar em prática as informações vistas na aula, os respondentes foram questionados sobre a situação dos laboratórios de ciências e de informática das unidades investigadas. No caso do laboratório de ciências, a disposição das respostas dadas por gestores e professores, respectivamente, apresentou-se da seguinte forma: adequada, 20% e 5%; pouco adequada, 20% e 14%; inadequado, 0% e 20%; e não tem laboratório de ciências, 60% e 58%. Do grupo de professores, 3% não responderam ao questionamento.

Podemos deduzir, a partir do indicador analisado, que gestores e professores discordaram em todas as alternativas disponibilizadas. A opção em que houve uma aproximação entre os interlocutores foi a que tentou saber se a unidade não tem laboratório de ciências, onde a diferença foi de apenas 2%. No que diz respeito às alternativas *adequado*, *pouco adequado* e *inadequado*, a diferença percentual foi de 15%, 6% e 20%, respectivamente.

Ao avaliarem a situação do laboratório de informática na escola, apresentaram-se os seguintes resultados: adequado, 20% e 1%; pouco adequado, 40% e 28%; inadequado, 40% e 45%; e os que afirmaram que não tem laboratório de informática, 0% e 23%, respectivamente; 3% dos professores abstiveram-se de responder.

Com base nos dados analisados, podemos atinar que, em certas circunstâncias, gestores e professores compartilham da mesma opinião. Todos assinalaram que nas unidades investigadas não existe laboratório de ciências, 60% e 58%; que os laboratórios de informática são inadequados, 40% e 45%; que as bibliotecas são pouco adequadas, 50% e 40%.

Contudo, verificamos, também, que há pontos em que os grupos divergem de forma acentuada. Tal premissa é confirmada quando os participantes se posicionaram sobre a inadequação da biblioteca, onde 0% dos gestores a considerou inadequada, enquanto 35% dos professores optaram por essa alternativa.

Outra situação que merece destaque está relacionada ao fato de que gestores e professores se posicionaram de maneira contrária nas alternativas *inadequadas* e *não tem os laboratórios*. Nesses dois casos, os percentuais foram 0% para os gestores e 20% para os professores, que apontaram que o laboratório de ciências era inadequado. Do mesmo modo, 0% dos gestores e 23% dos professores optaram por responder que na unidade não havia laboratório de informática. A discórdância entre gestores e professores predominante nos dados analisados remete, possivelmente, a realidade específica de cada escola.

Uma vez que a proposta das escolas de tempo integral é formar o ser humano em suas múltiplas dimensões, consideramos a biblioteca e os laboratórios de ciências e informática imprescindíveis para as escolas que oferecem a educação em tempo integral, e em todas as instituições escolares. Os referidos espaços podem melhorar consideravelmente a qualidade do ensino e a experiência do aluno, tornando-a mais completa e interessante. Ademais, as atividades realizadas em laboratórios também promovem maior participação do aluno na aula, além de integração com o professor e colegas de classe, estimulando suas diferentes habilidades.

Na tentativa de avaliar todos os espaços, consideramos oportuno para a escola desenvolver com qualidade suas atividades, daí porque analisaremos, na sequência, a opinião de gestores e professores quanto à existência de quadras esportivas e ambientes de convivência.

Tabela 9 – Opinião dos gestores x opinião dos professores, considerando os espaços da escola

Categorias disponibilizadas	Alternativas disponibilizadas / Sujeitos da pesquisa									
	Adequado		Pouco adequado		Inadequado		Não tem		Não resp.	
	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.
Quadra esportiva coberta	10%	26%	50%	29%	30%	22%	10%	23%	0%	0%
Ambientes de convivência	20%	21%	20%	38%	10%	8%	50%	22%	0%	11%

Fonte: Dados empíricos (2016)

Voltamos o nosso olhar para a avaliação da quadra esportiva coberta, espaço destinado às atividades recreativas e esportivas, e dos ambientes de convivência conhecidos como *espaço de descanso dos alunos*, de diferentes atividades nos recreios e de interações entre todas as turmas da unidade escolar.

Baseado nos dados apresentados na tabela 9, 10% dos gestores conceberam a quadra como adequada; 50% acharam que ela é pouco adequada; 30% responderam ser inadequada; e 10% disseram que não existe quadra na escola. Na visão dos professores, 26% consideraram a quadra adequada; 29% relataram que ela era pouco adequada; 22% julgaram que a quadra era inadequada; e 23% responderam que na unidade não havia quadra coberta.

No caso dos ambientes de convivência, os dados mostraram que 20% dos gestores afirmaram serem adequados; 20% pouco adequados; 10% inadequados; e 50% disseram que na unidade não havia ambiente de convivência. Sobre o mesmo espaço, 21% dos professores avaliaram que os ambientes de convivência da escola eram adequados; 38% caracterizaram como pouco adequados; 8%, como inadequados; 22% afirmaram que a unidade não contava com ambiente de convivência. Verificamos que 11% dos professores não responderam sobre a condição do espaço na escola.

Quanto à questão dos espaços da escola, o Secretário de Educação SE02 expressou que enfrentou momentos difíceis, pois os pais faziam manifestações exigindo a construção de espaços para o descanso dos estudantes. Em seu discurso ainda destacou que em visita realizada aos Estados Unidos, pode verificar que as escolas americanas possuíam uma grande área construída. Não havia alojamentos para dormir, mas espaços como praças de lazer. Com relação às escolas do Estado do Piauí, informou que são construídas, geralmente, em pequenas áreas.

Com base nas análises dos espaços relativos à quadra de esportes e aos ambientes de convivência, o Secretário SE02 tem consciência da importância desses espaços para o desenvolvimento das atividades e para o descanso e lazer de crianças, jovens e adolescentes. No entanto, mesmo à frente da SEDUC durante quatro anos, o SE02 não conseguiu mudar essa realidade, dando continuidade à implementação das ETI sem as condições adequadas para o seu pleno funcionamento.

A situação revela o descaso dos governantes com as políticas públicas, uma vez que a educação, que deveria ser uma política de Estado, fica presa a arranjos políticos e limitada a boa vontade dos diferentes governos. Entendemos que essa prática denuncia o fato de que a educação não é tratada como direito do cidadão, embora isto esteja previsto na Constituição Federal que rege o nosso país.

A implementação das escolas de tempo integral requer investimentos no sentido de que sejam garantidas as condições apropriadas para que toda a comunidade possa ser beneficiada. O aluno, principal ator dessa proposta, necessita, além dos espaços citados e

analisados, de refeitório, banheiros e vestiários, ambientes contemplados na sequência das análises.

Tabela 10 – Opinião dos gestores x opinião dos professores, considerando os espaços da escola

Categorias disponibilizadas	Alternativas disponibilizadas / Sujeitos da pesquisa									
	Adequado		Pouco Adequado		Inadequado		Não tem		Não resp.	
	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.
Refeitório	50%	32%	20%	37%	20%	25%	10%	6%	0%	0%
Banheiros	40%	22%	20%	29%	40%	46%	0%	3%	0%	0%
Vestiários	30%	18%	20%	9%	0%	20%	50%	48%	0%	5%

Fonte: Dados empíricos (2016)

Verificamos, pelos dados expostos, que ao avaliarem o item *refeitório*, os gestores posicionaram-se da seguinte maneira: 50% consideraram os refeitórios adequados; 20% responderam que eram pouco adequados; 20% concordaram serem inadequados; os que afirmaram não haver refeitório na escola somam 10%. Quanto aos professores, as opiniões foram as seguintes: 32% avaliaram como sendo adequados os refeitórios; 37% disseram ser pouco adequados; 25% acharam que eram inadequados; e 6% responderam que na escola não há refeitório.

No item julgado merece destaque a opinião emitida pelos avaliadores quanto à adequação do refeitório da escola. Enquanto a maioria dos gestores, 50%, acordaram que as unidades possuíam refeitórios adequados, somente 32% dos professores compartilharam dessa opinião. Se somarmos os percentuais das opções *pouco adequado*, *inadequado* e *não tem refeitório* obteremos, respectivamente, 50% e 68% para gestores e professores. Nesse sentido, a análise aponta um índice de insatisfação maior no segmento de professores, demonstrando, mais uma vez, divergência no modo de avaliar entre os interlocutores.

Nesse ponto, entendemos que o refeitório nas escolas, além de ser um espaço de alimentação, funciona também como um ambiente de socialização, convívio e aprendizado, devendo, portanto, ser acolhedor, agradável e limpo. A concretização do refeitório escolar nas condições adequadas tem papel fundamental para os alunos que optaram por estudar nas escolas de tempo integral,

Em relação à avaliação dedicada aos banheiros da escola, os dados apontam que 40% dos gestores os consideraram adequados; 20% julgaram pouco adequados; 40% responderam que são inadequados; e nenhum gestor indicou que na escola não tinha banheiro. Do grupo de professores participantes, 22% avaliaram que os banheiros são adequados; 29% acham pouco

adequados; 46% informaram serem inadequados; e somente 3% concordaram que a escola não tem banheiros, o que é pouco provável para a amostra selecionada.

Como demonstram os dados descritos, a avaliação realizada por gestores e professores apresenta contradição ao emitirem o julgamento quanto aos banheiros da unidade pesquisada. Os gestores que entenderam que os banheiros da escola eram adequados somaram 40%, enquanto que somente 22% dos professores comungavam da mesma ideia. Para a alternativa *pouco adequado* a diferença estabelecida entre os dois segmentos é de 9%. Na opção que considerava os banheiros inadequados pudemos observar uma inclinação para o consenso entre os avaliadores, uma vez que os percentuais obtidos foram de 40% e 46%, respectivamente. Outra indicação preocupante é que 3% dos professores afirmaram que nas unidades investigadas não têm banheiro, o que inviabilizaria, no nosso entendimento, o funcionamento do estabelecimento de ensino.

O último espaço julgado na Tabela 10 diz respeito aos vestiários da escola. Nesses termos, 30% dos gestores avaliaram que os vestiários eram adequados; 20% que eram pouco adequados; nenhum gestor não se posicionou na opção *inadequada*; e 50% afirmaram que a escola não tem vestiário. Na avaliação do segmento de professores, 18% responderam que os vestiários são adequados; 9% apontaram que são pouco adequados; 20% confirmaram serem inadequados; e 48% ratificaram que na escola não tem vestiário.

Após a apresentação dos resultados quanto à adequação e existência de vestiários na escola, o elemento que chamou mais atenção na avaliação desse indicador é que tanto gestores quanto professores responderam que nas escolas não têm vestiário, 50% e 48%, respectivamente. Com base nos dados analisados, podemos inferir que os espaços para a troca de roupa, principalmente, para os alunos da escola de tempo integral, são considerados fundamentais, uma vez que o aluno participa de várias atividades no mesmo dia.

Conforme os resultados expostos, podemos deduzir que os CETI carecem de maiores investimentos em sua estrutura física porque a realidade é incompatível com as garantias expressas nos documentos orientadores da política. As observações realizadas nas escolas visitadas revelaram as dificuldades enfrentadas, mormente, pela comunidade escolar.

As informações ora explicitadas sobre a avaliação dos espaços dedicados à alimentação, higienização, troca e guarda de roupas, realizadas por gestores e professores, indicam que as escolas de tempo integral necessitam de mais investimentos para suas instalações, pois a inadequação ou mesmo a falta desses espaços pode trazer grandes prejuízos para a saúde dos que atuam e dos que são beneficiários dessas escolas.

Dias e Serafim (2012, p. 124) alertam que regularmente, compreendemos “a política pública como uma ação ou conjunto de ações por meio das quais o Estado interfere na realidade, geralmente com o objetivo de atacar algum problema”. No caso da implementação do tempo integral no Piauí, o Estado não só está deixando de solucionar o problema da educação com vistas à formação mais completa de seus beneficiários, como vem provocando outros problemas de natureza estrutural e pedagógica. Nessa esfera, não podemos alimentar a visão ingênua de que o Estado opera de forma autônoma e beneficia a sociedade como um todo por meio de suas ações.

Nos termos de Cavaliere (2002, p. 101), o horário integral, associado a uma proposta de escola que se pretende democrática, impõe soluções estruturalmente inovadoras. Segundo a autora,

A organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempo livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar. A permanência por tão longo período num mesmo ambiente obriga o enfrentamento de problemas que, nas escolas de tempo parcial, são muitas vezes resolvidos, simplesmente com a “hora da saída”.

A concepção exposta é reforçada por Maurício (2009), quando destaca que as condições essenciais para que se pense em uma proposta de escola de horário integral devem estar vinculadas às instalações adequadas para que todos os alunos possam fazer sua higienização, com refeitórios compatíveis com as demandas dos alunos, equipamentos em sala de multimeios e, ainda, espaços para a realização de reuniões.

Consoante as autoras citadas, sem espaços adequados para as atividades recreativas, higienização corporal e descanso, os alunos terminam o dia cansados e sem motivação para retornarem no dia seguinte. Nas escolas pesquisadas, observamos que os alunos ficavam sob o sol forte nas horas vagas expostos às altas temperaturas e que em nenhuma dessas escolas, o número de banheiros era suficiente para atender todos os alunos, no que se refere aos cuidados com sua higienização pessoal (escovar os dentes, tomar banho, outros), de maneira que, os aprendizes voltavam para assistir às aulas sem manter os importantes hábitos de higiene necessários à manutenção da vida saudável de cada aluno e aluna. Dessa forma, a implementação das ETI necessita de um planejamento financeiro que atenda ao direito dos estudantes à formação humana mais completa.

Gonçalves (2006, p. 6) também se posiciona quanto às condições necessárias para a materialização das ETI:

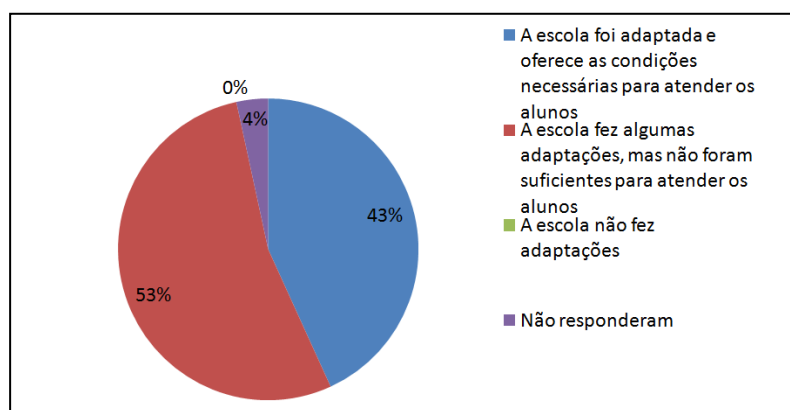


É certo que uma escola deve apresentar condições adequadas, tanto físicas como organizacionais para funcionar, mas isso não basta. É preciso que algumas dessas condições existam *a priori*, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma conseqüência das relações democráticas vividas em seu interior.

Como cita o relatório sobre os CETI (PIAUI, 2010), todas as escolas foram implantadas nas condições físicas existentes. Apesar disso, passada quase uma década, o que se vê é que, embora tenham sido feitas algumas adaptações, muitas ainda permanecem, praticamente, na mesma situação.

Ainda sobre a avaliação da parte física da escola, questionamos o segmento de pais sobre as instalações físicas da escola. Vejamos a disposição das respostas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Opinião do pai ou responsável sobre as instalações físicas da escola



Fonte: Dados empíricos (2016)

Como podemos verificar, 43% dos pais/responsáveis abordados consideraram que a escola fez adaptações, oferecendo as condições necessárias para atender aos alunos. Com uma porcentagem relativamente maior, 53% os pais revelaram que a escola fez algumas adaptações, mas não foram suficientes para atender aos estudantes. Quanto à opção *a escola não fez adaptações*, não houve respondentes. Destarte, 4% dos pais não responderam à questão.

Absorvemos, a partir dos dados expostos no Gráfico 1, que a avaliação realizada pela maioria dos pais se aproxima das observações realizadas sobre a realidade concreta das escolas investigadas, ainda que a diferença entre os que acham que as adaptações atendem aos alunos e os que acreditam que elas não atendem às necessidades dos discentes seja pequena, apenas 10%. Concluimos, portanto, que em todas as escolas pesquisadas, de alguma forma,

houve reformas, mesmo que não tenham sido suficientes para atender às carências dos alunos nos aspectos relacionados à estrutura física e execução da proposta pedagógica.

Sabemos que a participação dos pais nas escolas é primordial para a aprendizagem dos alunos. Todavia, para que essa parceria seja efetivada, faz-se necessário que a instituição promova oportunidades para que eles possam se envolver na vida escolar dos filhos. A Tabela 11 indica os dados obtidos sobre as opiniões dos pais acerca das oportunidades que a escola proporciona para a sua participação no cotidiano da instituição.

Tabela 11 – Opinião dos pais sobre as oportunidades que a escola proporciona para a sua participação no cotidiano da instituição

Questão	Alternativas de respostas disponibilizadas	Sujeitos respondentes	
		Pais	
		Quantidade	%
Com relação à participação dos pais na escola, você concorda que:	A escola <b>não proporciona</b> oportunidade para os pais participarem	2	2
	A escola <b>proporciona poucas</b> oportunidades para os pais participarem	14	16
	A escola <b>proporciona</b> oportunidades para os pais participarem	48	55
	A escola <b>proporciona muitas</b> oportunidades para os pais participarem	24	27
	Total	88	100

Fonte: Dados empíricos (2016)

A partir de uma visão panorâmica da Tabela 11, percebe-se que as escolas proporcionam oportunidades para os pais participarem da vida escolar dos filhos. Se somarmos os resultados da opção *proporciona oportunidades* e os da opção *proporcionam muitas oportunidades*, chegaremos ao percentual significativo de 82%, contra apenas 18% das alternativas - *não proporciona* e *proporciona poucas oportunidades*.

As relações democráticas entre escola e comunidade perpassam a garantia de oportunidades aos pais para participarem da vida escolar de seus filhos. Em entrevista realizada com os gestores escolares, as situações elencadas com maior frequência para os pais participarem das ações da escola estão relacionadas com a participação desse segmento em reuniões, conselhos escolares, socializações e plantões escolares.

Seguindo com a análise, apresentamos os dados da Tabela 12, a partir dos questionamentos propostos aos gestores e pais sobre a participação destes nos eventos da escola.

Tabela 12 – Avaliação dos gestores X Avaliação dos pais nos eventos da escola

Com relação à participação dos pais nos eventos e reuniões da escola								Como o Sr. avalia sua participação na escola?					
Gestor								Pais					
A participação é ótima		A participação é boa		A participação é razoável		A participação é ruim		Participo ativamente		Participo algumas vezes		Não participo	
Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%	Qt	%
3	30	4	40	3	30	0	0	42	48	42	48	3	4

Fonte: Dados empíricos (2016)

A partir da demonstração dos dados Tabela 12, observamos que 30% dos gestores afirmaram que a participação dos pais é ótima. Quando a avaliação solicitada foi realizada pelos pais, 48% deles responderam que participavam ativamente das atividades escolares. No mesmo sentido, 40% dos gestores julgaram a participação dos pais como boa; e 48% destes disseram que participavam algumas vezes. De modo contrário, 30% dos gestores opinaram que a participação é ruim; e 4% dos pais relataram que não participam dos eventos da escola.

Nota-se, a partir dos dados apresentados na tabela acima, que entre os gestores que consideram a participação dos pais ótima e aqueles que a intitulam como boa, há percentuais significativos, de 30% e 40%, respectivamente. Por outro lado, aqueles gestores que julgaram a participação dos pais como razoável ou ruim somam 30%. No caso dos pais, os dados apontam que 48% deles se envolvem ativamente dos eventos da escola; 48%, algumas vezes; e apenas 4% afirmaram não atuar nas atividades escolares.

Tomando por base a avaliação dos gestores e pais sobre a participação deste último segmento nas atividades escolares, podemos pontuar que a participação dos responsáveis no cotidiano das escolas de tempo integral pode ser encarada como satisfatória, embora ainda exista um percentual considerável de pais que se mantêm distante da vida escolar do filho, correspondendo a 30% na avaliação dos gestores e 4% na avaliação dos pais.

Ainda com relação às tabelas 11 e 12 que tratam, respectivamente, das ações que a escola desenvolve para envolver os pais nas atividades escolares e a avaliação que gestores e pais fazem da participação nos eventos da escola, enfatizamos que a presença do segmento de pais/responsáveis ainda é motivo de muitas reclamações no âmbito das escolas.

Segundo matéria veiculada na revista Educar para Crescer, os pais brasileiros estão longe de figurar entre os mais participativos na rotina escolar. Enquanto nos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) 64% desse segmento se dizem atuante, no Brasil, esse dado costuma variar entre 20% e 30%. A matéria aponta,

ainda, como fatores que justificam esses números, a baixa escolaridade de uma enorme parcela dos pais, que não permaneceu na escola tempo suficiente para aprender a ler, tampouco para consolidar o hábito do estudo de modo a passá-lo adiante, e que a escola deve se encarregar, sozinha, do processo educativo, contrariando o que estabelece a CF/88, que determina que a educação é dever do Estado e da família.

Sabemos que os problemas pelos quais os pais se mantêm afastados das escolas vão além dos citados na referida matéria - fatores de ordem econômica, social e cultural devem ser considerados no momento do planejamento das atividades que envolvem a participação dos pais. Outrossim, a escola precisa reconhecer a importância e necessidade da participação dos pais, assim como criar estratégias que viabilizem sua inserção ativa no ambiente escolar.

No que se refere às escolas de tempo integral, o apoio dos pais é fundamental, haja vista que se trata de uma modalidade inovadora e que as crianças, adolescentes e jovens passam o dia inteiro na escola, requerendo, portanto, pais mais participativos. Acreditamos que a parceria entre escola e família gera melhores resultados, ajuda na redução de conflitos e favorece o diálogo.

Nesse diapasão, considerar o relacionamento com as famílias constitui-se importante fator para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Incluir a participação dos pais ou responsáveis nas atividades, nos eventos e nas tarefas propostas pela escola é condição necessária à efetivação da proposta pedagógica das ETI.

Gonçalves (2006) reforça que as relações no ambiente escolar merecem ser repensadas e reformuladas, pois nem mesmo os dispositivos institucionais já existentes (os conselhos, os grêmios, as reuniões de planejamento e reuniões com os pais) alcançaram seu pleno desenvolvimento. Portanto, as mudanças implicariam em maior esforço e desejo coletivo, principalmente daqueles que detêm posições de poder na instituição.

Dentre os vários aspectos que a pesquisa se propôs a perscrutar, procuramos compreender dos pais os motivos pelo qual mantém o filho na escola de tempo integral. Informamos que a pergunta era de múltipla escolha, onde o pai/responsável poderia assinalar mais de uma opção. Registramos na Tabela 13 os dados alcançados.

Tabela 13 – Motivos de o pai ou responsável manter o filho matriculado na ETI

Questão	Alternativas de respostas disponibilizadas	Sujeitos respondentes	
		Pais	
		Qt	%
Marque os motivos de manter seu filho na ETI.	Porque tem onde deixar o filho o dia todo	18	21
	Porque a ETI é melhor para as crianças aprenderem novos conhecimentos	77	88
	Porque oferece alimentação que a criança precisa durante a permanência na escola	3	3
	Porque as crianças não ficam soltas na rua	46	53
	Porque tem mais condições materiais que as demais escolas da comunidade	21	24

Fonte: Dados empíricos (2016)

\* % Em relação do total de pais respondentes

Os dados acima sinalizam pontos importantes dessa pesquisa, pois contribuem para desmistificar o caráter assistencialista atribuído às ETI. Essa tendência tem maior amparo nos motivos 1 e 3, assinalando 21% e 3%, referentes à manutenção do filho na ETI para ter onde ficar o dia inteiro e/ou por conta da alimentação ofertada, respectivamente.

Assim, o motivo que aparece com mais frequência na avaliação dos pais é o que aponta a ETI como sendo a melhor opção para as crianças aprenderem novos conhecimentos (88%). Esse dado demonstra que o pai acredita que na ETI o filho tem a possibilidade de obter uma formação integral, compreendida como aquela que desenvolve as potencialidades dos educandos em suas múltiplas dimensões.

Em segundo lugar, a justificativa mais apontada foi a que mencionava o fato de as crianças não ficarem soltas na rua, com 53%, o que não é pouco relevante no contexto da violência à qual está submetida a infância e adolescência brasileira e piauiense. Seguindo essa ideia, 24% acreditavam que a ETI tem mais condições materiais que as demais escolas da comunidade.

Nesses termos, ao analisar os números acima, o prognóstico parece indicar uma valorização maior da educação por parte dos pais, uma vez que para eles, a escola de tempo integral é melhor para as crianças aprenderem novos conhecimentos. Tal premissa é confirmada ao considerarmos o total de 88 pais participantes da pesquisa, onde 77 escolheram essa opção, ou seja, 88%. Verificamos, ainda, a preocupação que os pais têm com as crianças na rua – fato abalizado entre os 46 pais participantes (53%). Por conseguinte, o pai, ao escolher matricular o filho nas ETI, não o faz apenas em razão de alimentação, embora seja relevante a garantia de uma alimentação adequada para os alunos.

Nesse sentido, as escolas de tempo integral, criadas a partir da concepção de educação integral, podem oferecer aos estudantes das escolas públicas condições de novas aprendizagens, de enriquecimento cultural e elevação social.

Sobre a viabilidade e intencionalidade da política, Gonçalves (2006 p. 4) ressalta que

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Como política pública de educação, Gonçalves (2006) destaca que a concepção de educação integral incorpora uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, conhecimentos estes que os filhos das classes privilegiadas, cultural e economicamente, desfrutam desde o início de sua vida escolar.

Do ponto de vista gramsciano, as classes sociais mais elevadas são formadas, historicamente, em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo, com os grupos sociais dominantes. Estes, considerados a minoria da população, geralmente, têm mais facilidades de produzir seus intelectuais, uma vez que pertencem aos grupos sociais mais importantes e, conseqüentemente, dos que tiveram mais oportunidades.

Ao contrário, as classes menos favorecidas sempre tiveram, ao longo da história, seus direitos negados, dificultando a produção de seus intelectuais e a mobilidade social. A partir desse contexto, acreditamos que a criação das escolas de tempo integral pode oportunizar às crianças e adolescentes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, de modo que possam participar ativamente das transformações da sociedade.

Como já mencionado anteriormente, a avaliação deve ser realizada em vários momentos da execução de determinada política e com a participação dos principais atores envolvidos. Nesse sentido, após a análise dos elementos considerados fundamentais para garantir as condições necessárias à efetivação e implementação da escola de tempo integral, apresentamos, a seguir, os dados referentes à avaliação síntese realizada por gestores, professores e pais.

Tabela 14 – Avaliação da escola de tempo integral na visão dos gestores, professores e pais

Questão	Alternativas de respostas disponibilizadas	Sujeitos da pesquisa					
		Gestores		Professores		Pais	
		Qt	%	Qt	%	Qt	%
Como o senhor (a) avalia a escola de tempo integral?	Ótima	5	50	11	17	32	37
	Boa	5	50	30	46	38	43
	Razoável					14	16
	Ruim			14	22	2	2
	Não sei opinar			8	12	1	1
	Não responderam			2	3	1	1
Total		10	100	65	100	88	100

Fonte: Dados empíricos (2016)

A partir dos dados apresentados sobre a avaliação que gestores, professores e pais fizeram da escola de tempo integral, verificamos opiniões contraditórias entre os três segmentos. Apesar disso, quando questionados, 50% dos gestores consideraram que a ETI é ótima; os outros 50% a classificaram como boa. Na opinião dos professores, para 17% é ótima; 46% apontaram ser boa; 22% declararam que a ETI é ruim; 12% não souberam opinar; e 3% não responderam. Na visão dos pais, para 37% a escola de tempo integral é ótima; 43% a julgaram boa; 16% disseram ser razoável; 1% não soube opinar; finalmente, 1% preferiu não responder.

Podemos captar, diante dos dados expostos, que os gestores foram o único segmento que ponderaram sobre a escola de tempo integral, identificando-a como ótima (50%) ou boa (50%). Consta no segmento de professores um equilíbrio na distribuição das respostas, onde a opção ótima ou boa soma-se, com 63%; enquanto isso, a opção *ruim* alcançou 22% e *não sabe opinar* e *não responderam* totalizaram 15%.

Com relação ao grupo de professores, foi o segmento que mais se mostrou insatisfeito com as condições em que estão sendo implementadas as ETI, uma vez que a julgaram como ruim 22%. Nos encontros para realização da pesquisa de campo, ficou evidente que o descontentamento dos professores envolvia vários aspectos, tais como: a inadequação da sala dos professores; manutenção nos banheiros para realização de higiene pessoal, pois passam o dia todo na escola; ausência de laboratórios; e bibliotecas inadequadas, dentre outros. No caso dos pais, foi o único grupo que incluiu na declaração a ETI como razoável (16%). Mas se considerarmos as alternativas *ótima* e *boa* (80%), notaremos que os pais acreditam que a escola de tempo integral é a melhor opção para matricular os filhos.

Como não foi possível entrevistar o segmento de professor para esclarecer as causas de suas insatisfações quanto às condições de implementação da ETI, procuramos saber dos

diretores selecionados para a realização das entrevistas os fatores que fizeram com que os professores considerarem a ETI ruim. Vejamos a opinião dos diretores a respeito dessa premissa:

A filosofia do projeto é muito boa, como eu já falei, o que é ruim é esse suporte que a Secretaria dá. Por que é assim, a Secretaria tem um setor responsável pelo tempo integral, esse setor não vem na escola, esse setor não faz uma reunião durante o ano todo, esse setor não vem aqui pra gente discutir nenhuma situação, então como é que uma escola vai resolver seus problemas sem o apoio da Secretaria. É como eu falei que a ETI perdeu a filosofia e cada escola faz do jeito que acha melhor, porque se eu tiver um problema aqui de qualquer ordem pedagógica, financeira, administrativa eu levo pra esse setor e o setor “olha, isso aí é uma coisa interna da escola, a escola resolve isso”, então o que está faltando é ter uma equipe interdisciplinar, multidisciplinar que venha dar o suporte para essas escolas (informação verbal).<sup>23</sup>

Os professores consideram a ETI ruim pela falta de estrutura dessas escolas, haja vista que vivenciam diariamente que os alunos não têm onde descansar após o almoço, não tem onde relaxar. O rendimento na parte da tarde é pouco, tá todo mundo cansado [...], então essa é uma grande dificuldade, com certeza porque ficar sem estrutura pra passar o dia todo não tem condição. Também um dos fatores que deve ser considerado é a falta de uma proposta curricular que integre as disciplinas com outras aprendizagens (informação verbal).<sup>24</sup>

O diálogo com os gestores GE01 e GE02 patenteou que os motivos que podem ter levado os professores a classificarem a ETI como ruim envolvem a falta de estrutura para implementar o tempo integral nas escolas e a falta de apoio por parte da Secretaria de Educação em resolver os problemas que surgem no cotidiano das escolas.

A opinião do gestor escolar GE01 revela que o descontentamento não é somente da parte dos professores, mas do próprio gestor, que faz uma crítica contundente ao setor responsável pelas ETI na Secretaria, quando afirma a ausência da equipe na escola e a falta de planejamento de reuniões para tentar solucionar as adversidades que entram a implementação do tempo integral nas unidades.

Sobre as políticas educacionais para a ampliação da jornada escolar, Gonçalves (2006, p. 24) ressalta que

---

<sup>23</sup> Entrevista. GE01 - Escola Integral Tempo Feliz.

<sup>24</sup> Entrevista. GE02 - Escola Integral Tempo Bom.



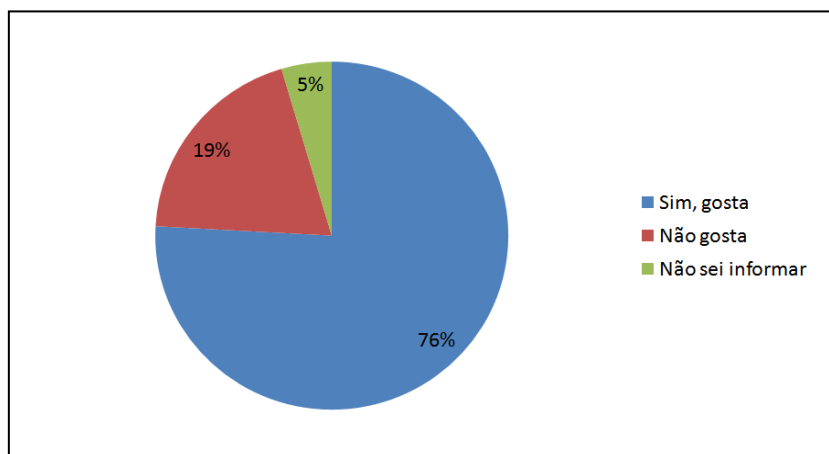
apenas a ampliação do horário escolar não garante a qualidade nem a eficácia necessária, e que será preciso uma mobilização de esforços e de vontades muito mais abrangente para assegurar o direito, de todas as crianças e jovens, ao mundo do conhecimento, ao exercício de suas habilidades e ao desenvolvimento humano e social.

Considerando as falas dos gestores e a fundamentação estabelecida por Gonçalves (2006), depreendemos que o desenvolvimento da proposta de tempo integral nas escolas da rede estadual de ensino do Piauí consiste em grandes desafios que devem ser superados pelos profissionais que ali trabalham. Para além dos problemas já explicitados, os implementadores, no âmbito das escolas, bem como seus beneficiários, sofrem com a falta de apoio da SEDUC, no sentido de que esta garanta as condições mínimas para a materialização da política. Como cita o referido autor, somente a ampliação do tempo escolar não garante o êxito da política, porque a implementação da modalidade carece de maior investimento para que a ampliação quantitativa acompanhe a ampliação qualitativa da educação.

Mediante os resultados alcançados, verificamos que são muitos os problemas que dificultam a implementação da escola de tempo integral na rede estadual do Piauí, indo desde a falta de instalações adequadas; insuficiência de pessoal nos diversos setores que compõem a escola; ausência de espaços como bibliotecas, laboratórios, quadras cobertas, entre outros que afetam o desenvolvimento das atividades escolares, bem como a falta investimentos na formação continuada de gestores, professores e demais funcionários que trabalham, tanto nas escolas regulares como nas escolas de tempo integral.

No entanto, apesar de todos os obstáculos elencados nessa investigação, os pais acreditam que o filho gosta de estudar na escola de tempo integral, como anunciado no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Opinião do pai ao ser questionado se o filho gosta de estudar na ETI



Fonte: Dados empíricos (2016)

Os dados expostos permitiram verificar que 76% dos pais acham que o filho gosta de estudar na ETI; 19% afirmaram que o filho não gosta; e 5% não soube informar.

Podemos assegurar que, embora uma pequena parcela de pais ou responsáveis não conheça a opinião do filho sobre a escola em que estuda (5%), a grande maioria 76% acredita que o filho gosta de estudar na escola de tempo integral. Importa registrar o percentual de pais que responderam que os filhos não gostam de estudar nas ETI, 19%.

Esse último dado pode ser explicado ao considerarmos o fato de que o estudante passa o dia todo na escola sem ter as condições adequadas. As escolas de tempo integral precisam de uma proposta pedagógica rica em novos conhecimentos; espaços onde o aluno possa realizar experimentos; ter contato com diversos tipos de literatura, manusear as tecnologias da informação e das comunicações; desenvolver atividades físicas em lugares apropriados; entre outras necessidades inerentes às escolas de tempo integral, que foram criadas a partir da concepção de educação integral.

Após a exposição dos dados coletados e analisados sobre as reais condições da efetivação das escolas de tempo integral na realidade piauiense, podemos ratificar que a garantia dos direitos dos estudantes das ETI não está de acordo com o que determina a CF/88, ao definir a educação como uma das finalidades para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O modo como a modalidade vem sendo implantada, no Piauí, sem os espaços adaptados, número insuficiente de pessoal em praticamente todos os setores da escola, ausência de uma proposta pedagógica específica para essas unidades, são aspectos que dificultam ou impedem a formação dos sujeitos em sua totalidade.

Na perspectiva de Paro (2009), a extensão do tempo integral deve ser articulada à concepção de educação integral, entendida como sendo a educação que forma o sujeito na sua integralidade, que oportuniza o homem se reconhecer como ser histórico por meio de sua cultura e de seu trabalho. Para o autor, devemos adotar um conceito mais rigoroso e abrangente de educação como forma de superar a que vem norteando a política educacional dos Estados e municípios brasileiros.

A partir do posicionamento defendido pelo supramencionado autor, refletimos que aumentar o tempo do aluno na escola, oferecendo mais do mesmo ensino tradicional, como vem acontecendo nas escolas estaduais do Piauí, não configura educação integral. Entendemos que uma política que pretenda desabrochar todas as potencialidades do sujeito

humano necessita de um planejamento global, ou seja, está para além da ampliação do tempo escolar.

A partir dos resultados empíricos dessa pesquisa, foi possível desenvolver pelo menos três dimensões relacionadas aos modelos de análise do processo de implementação de políticas educacionais, segundo as orientações de Perez (2010) e da literatura especializada: a primeira dimensão trata das relações entre o desenho ou a formulação da política e os formatos que os programas adquirem ao final do processo; a segunda diz respeito à dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se processam, sobre os atores que implementam (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais; a terceira refere-se às condições que propiciam ou entavam o processo de implementação.

Ressaltamos que não foi possível abarcar todas as dimensões do processo de implementação das escolas de tempo integral, como a dimensão pedagógica, financeira das ETI, entre outros assuntos, e nem incluir todos aqueles que fazem parte do cotidiano da escola, a exemplo dos discentes, para tratar das condições em que está sendo desenvolvida a política no Estado do Piauí. A ampliação dos aspectos a serem investigados e dos sujeitos pode ser foco de outras pesquisas.

A implementação das escolas de tempo integral, no Piauí, entre outras políticas de corte social, leva à conclusão de que a garantia de oferta de tempo ampliado com qualidade depende de um planejamento global que envolva dotação orçamentária específica, acompanhamento e participação da sociedade, principalmente dos beneficiários, a fim de romper com as contradições entre o que está posto nos documentos legais, o discurso político e as práticas nas escolas de tempo integral desenvolvidas no Piauí.

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

O direito à educação é um dos direitos sociais previstos na Constituição Federal/88. Como *direito público subjetivo*, é dever do Estado e da família a sua promoção, com a tríplice função de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Uma concepção mais ampla do processo educativo remete a reflexão sobre a educação integral e as escolas de tempo integral, objetos de estudo desta dissertação.

Tencionando compreender o fundamento da proposta de escola de tempo integral, elegemos como teórico central o socialista Antonio Gramsci, socialista italiano idealizador da escola comum, única e desinteressada. Gramsci defendia uma escola única para todos, sem diferenciação de classes sociais, local no qual seria garantida ao aluno uma formação humanística, contemplando uma perspectiva de desenvolvimento omnelateral. A contribuição histórica de Gramsci é importante para a reflexão sobre a escola de tempo integral, uma vez traz em seu bojo a concepção de uma formação mais completa para o ser humano.

Com base nesses princípios e fundamentos, o interesse desse estudo voltou-se para a avaliação do processo de implementação da escola pública de tempo integral na rede estadual de educação do Piauí, no período de 2009 a 2015, como política de ampliação do tempo educativo voltada para a formação mais completa do ser humano.

Especificamente, procuramos caracterizar as políticas públicas para a escola de tempo integral; identificar a concepção e os interesses que motivaram a implementação da política; confrontar o desenho inicial da proposta de ETI com a realidade das escolas e investigar os condicionantes do processo de implementação da política no Estado.

A colaboração dos gestores escolares, professores e pais ou responsáveis dos dez Centros Estaduais de Educação de Tempo Integral que oferecem Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em Teresina, secretários e coordenadores das escolas de tempo integral, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, interlocutores deste estudo, foi fundamental para o êxito da pesquisa.

Intendendo atingir os objetivos elencados, procuramos, inicialmente, fazer um resgate do movimento histórico das ideias sobre a educação integral e escola de tempo integral no Brasil, sistematizando o aporte legal criado para materializar a política. Ficou evidente que a temática ganhou notabilidade na década de 1930, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha o desenvolvimento natural e integral do ser

humano. No entanto, somente após duas décadas, portanto, em 1950, experiências pontuais começaram a ser implementadas visando à formação integral de estudantes da escola pública.

Dentre as experiências implantadas, citamos o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC) e, por último, o Programa Mais Educação, criado em 2007, como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. No entanto, a proposta inicial do Programa Mais Educação vem sendo reformulada e perdendo espaço no âmbito das políticas públicas educacionais.

Quanto ao ordenamento legal direcionado às políticas para uma formação integral dos estudantes da escola pública brasileira, ficou constatado que quase três décadas pós-promulgação da CF/88, é indubitável a quantidade de leis e decretos que amparam a ampliação do tempo integral. Entretanto, consideramos que a oferta da modalidade não acompanha os avanços normativos estabelecidos para implementar a educação em tempo integral.

Após resgatar os principais elementos do contexto histórico e jurídico direcionados à política do tempo integral, foi possível perceber que as discussões em torno da educação de base integral não se constituem em novidade, uma vez que datam do início do século passado. Todavia, não basta somente criar as normativas, mas, sobretudo, assegurar as condições de oferta que contribuam para a permanência das crianças, adolescentes e jovens brasileiros nessas escolas.

O estudo evidenciou que a implementação do tempo integral nas escolas carece de um planejamento global que contemple dotação orçamentária específica, proposta curricular inovadora, formação continuada de todos os profissionais da escola, espaços físicos em quantidade e qualidade adequados, entre outras particularidades relacionadas à ampliação do tempo na escola, enfim de políticas públicas definida para consolidar a educação integral nas escolas do nosso país.

O estudo, ao abordar a implementação das escolas de tempo integral, no Piauí, inseriu-se no rol de pesquisas de natureza avaliativa, no campo das políticas públicas educacionais, que implica no exercício de um importante instrumento de aperfeiçoamento da gestão do Estado e, principalmente, no controle sobre as ações de interesse público, especialmente no que se refere à garantia dos direitos do cidadão.

Para avaliar a escola de tempo integral no Estado, dialogamos com implementadores e beneficiários da política, o que permitiu conceber que a proposta foi elaborada com base na

concepção de que o horário ampliado representa uma diversidade de oportunidades e situações de aprendizagens que são desenvolvidas tendo como foco o aluno. Não obstante tal indicação, também foi perceptível a ideia da educação em tempo integral como mecanismo de proteção à criança e ao adolescente.

Portanto, no cenário piauiense, o interesse e a motivação para implantar a escola de tempo integral adveio de experiências de gestores do período, assim como de visita ao Estado de Pernambuco, com a finalidade de conhecer o desenvolvimento da proposta naquele lugar, o qual resultou em parceria com o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação daquele Estado para assessorar o seu empreendimento.

O Decreto nº 13.457/2008 é o documento que representa o desenho inicial da política, no Piauí, instituindo, no âmbito da Secretaria de Educação, os Centros Estaduais de Tempo Integral, assim como estabelecendo providências relacionadas aos objetivos dos centros; à constituição do quadro de professores das unidades; ao processo de seleção dos gestores e professores; ao corpo discente; às competências do Estado, enquanto mantenedor da política; aos resultados almejados; e à definição da gratificação especial de trabalho aos servidores lotados nos referidos CTI.

No Piauí, o processo de implementação das escolas de tempo integral iniciou-se, concretamente, em 2009, com 17 escolas, chegando a 2016 com apenas 44 escolas. Esse quantitativo representa 6,9%, do total de escolas; 7,3% das matrículas ofertadas na rede estadual. Portanto, a implementação das escolas de tempo integral vem ocorrendo de forma lenta, especialmente quando consideradas as metas 6 do PNE e do PEE, que preveem a oferta em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas até o final de vigência dos referidos planos.

A ampliação da política de escola em tempo integral requer condições para a sua viabilização. No Piauí, constatamos que o tempo integral foi criado nas escolas sob as condições físicas existentes, sendo que as reformas e adaptações foram realizadas gradativamente. Durante o trabalho de campo, foi observado que as escolas estavam passando por reformas ou tinham mudado de prédio, embora a modalidade tenha sido implantada há quase uma década.

No que se refere à decisão pela implementação da proposta, foi possível concluir que ela compreendeu, pelo menos, quatro etapas: 1) decisão para implementar a política pelo Governador e Secretário de Educação; 2) seleção das escolas; 3) seleção dos gestores e professores; 4) apresentação da proposta à comunidade.

Em algumas situações, a comunidade participou da decisão de transformar a unidade em escola de tempo integral. Entretanto, a escolha por parte dos professores também foi influenciada pelo pagamento de gratificações, previsto no desenho inicial. Acrescente-se que a maioria dos professores afirma que não houve formação específica para atuar nos CETIs.

Nas pesquisas de natureza avaliativa é importante, também, saber o julgamento que os implementadores e seus beneficiários têm sobre a política investigada, uma vez que a avaliação pode ser usada como instrumento para fortalecer a pressão social sobre o Estado no sentido de garantia de direitos sociais.

Assim, o estudo avaliou, inclusive, as condições objetivas em que está sendo desenvolvida a proposta de ampliação do tempo educativo nos CETI sob o olhar dos gestores, professores e pais. Dessa análise, foi possível destacar as seguintes reflexões:

- a) o quadro de funcionários ainda apresenta-se incipiente para o desenvolvimento da proposta, principalmente no que diz respeito aos serviços gerais, ao pessoal de cantina e vigilância;
- b) os espaços da escola ainda não contemplam todas as necessidades para desenvolver a educação integral, pois as adaptações e reformas não foram suficientes para atender, com qualidade, às necessidades dos alunos, como bibliotecas, laboratórios, banheiros adequados, vestiários, entre outros;
- c) a presença dos pais nas atividades proporcionadas pela escola é satisfatória;
- d) o principal motivo de o pai manter o filho na escola de tempo integral é a compreensão de que nesse modelo as crianças aprendem novos conhecimentos;
- e) apesar das dissensões evidenciadas na maioria dos aspectos avaliados por gestores, professores e pais, as informações obtidas na avaliação dos três segmentos apontam que a escola de tempo integral é boa, condição que justifica a resposta positiva dos pais ao afirmarem que os filhos gostam de estudar na ETI.

Não obstante as divergências demonstradas mediante as análises realizadas sobre os diversos aspectos avaliados, pode-se dizer que gestores e pais se posicionaram favoráveis à implementação das ETI. Quanto aos professores, os dados sinalizaram que foi o segmento que demonstrou o maior nível de insatisfação devido às condições inadequadas oferecidas pelo Estado para a execução do tempo integral nas escolas.

No caso dos Secretários de Educação entrevistados, os mesmos reconhecem que o tempo integral é pré-condição para uma educação integral, concebida como modalidade que melhora a aprendizagem dos alunos e ajuda na proteção social, principalmente nas comunidades mais carentes, uma vez que os alunos passam o dia todo sob os cuidados da escola. No entanto, constata-se que, embora os gestores concordem que a ampliação do tempo

escolar traz benefícios significativos para o desempenho de crianças, adolescentes e jovens das escolas públicas, não tomaram as decisões cabíveis para solucionar ou melhorar as condições de execução da política.

Do mesmo modo, as coordenadoras das escolas de tempo integral entrevistadas mostraram-se adeptas da ampliação da jornada escolar, pois explicitaram que durante a trajetória profissional à frente da coordenação, não observaram qualquer proposta que apresentasse resultados tão imediatos e positivos quanto as ETI, mesmo considerando as condições insuficientes disponibilizadas para a implementação.

A pesquisa permitiu concluir que a proposta não foi implementada de forma a atender a todas as exigências para a formação integral dos discentes, de forma que viabilize a melhoria da oferta e qualidade do ensino público e gratuito do Estado do Piauí. O direito à educação integral ainda está no horizonte dos interesses e necessidades da população, sendo que a simples ampliação do tempo, embora relevante, não esgota as ações necessárias para a educação omnilateral, que envolve elementos estruturais e curriculares centrais à ampliação do universo cultural das crianças e adolescentes.



## REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, Victor G. **Fundamentos da filosofia**. Moscovo: Progresso, 1968.
- ARAÚJO, Raimundo Luís Silva. **Financiamento da Educação Básica no governo Lula: elementos de ruptura e continuidade com as políticas do governo FHC**. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2007.
- ARELARO, Lisete. **FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação**. 2008. 16 f. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3866--In1.pdf> >. Acesso em: 7 out. 2008.
- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de(Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 44-56.
- AZEVEDO, Janete MariaLins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1977.
- BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. **Avaliação Participativa de Programas Sociais**. São Paulo: Veras Editora, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 5 jun. 2014.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF, 18 fev. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 5 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 5 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 2 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 5 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 1 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **LINHAS PROGRAMÁTICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - 1993/94**. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=18108](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=18108)>. Acesso em: 21 de dez. 2016.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, sem. 2, p. 7-11, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/166/195>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; MANCINI, Silvana Gomes. Educação integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 225-248, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0225.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. 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.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <[www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (Org.) **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação**. Teresina: EDUFPI, 2016. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/33098463-Gestao-da-politica-nacional-de-educacao-desafios-contemporaneos-para-a-garantia-do-direito-a-educacao.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão**. GT: Educação Fundamental / n.13, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>>. Acesso em: 20 out.2015.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2698/2362>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da educação básica**. Niterói-RJ: Edição do Autor, 2007.

DIAS, Jéssica França. Educação em Gramsci e Programa Mais Educação: pontos e contrapontos. In: LIMONTA et al. (Org.). **Educação integral e a escola pública de tempo integral**. Goiânia: PUC de Goiás, 2013.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 44-56.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 set. 2016.

EDUCAR PARA CRESCER. **Revista**. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/licao-casa-pais-489351.shtml>>. Veiculada em: 03 jan. 2015. Acesso em: 25 jan. 2017.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991

FARIA, Tereza Cristina Leandro de. Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino do Natal, RN. **Quipus**, Universidade Potiguar, ano 1, n. 1, dez. 2011/maio 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/download/58/10>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

FERRETTI, Celso João; VIANA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento. Escola pública em tempo integral: o PROFIC na rede estadual de São Paulo. Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**., São Paulo, p. 5-17, fev. 1991.

FONSECA, João Pedro da. O PROFIC: Programa de Formação da Criança - anotações de um seminário. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, jan./dez. 1986.

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de Plano Estadual de Educação aprovada na Conferência Estadual de Educação**. 2015. Mimeo.

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

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 11 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

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 outro tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

GOMES Maria de Fátima Cabral Marques. Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico. SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.).In: **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria & prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001. p. 17-35.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2. sem., p. 129-135, 2006.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos NelsonCoutinho. Co-edição: Luiz SérgioHenriques; Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, v. 2,2006. ~~v.2~~.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acessoem: 20 nov. 2015.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J.; TURNER, Lisa A. Toward a definition of mixed method research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 1, n. 2, p. 112-133, 2007.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; ALMADA, JhonatanUelson Pereira Sousa de. Educação integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva (Org.). **Educação integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís, MA: EDUFMA, 2013.

LIMONTA, Sandra Valéria; SANTOS, Livia de Souza Lima. Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, Sandra Valéria et al. **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de tempo integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. **Educação: teoria e prática**. Rio Claro, v. 24, n. 46, p. 120-136, maio/ago. 2014. Disponível em: <[https://trabeduc.fe.ufg.br/up/660/o/Escola\\_de\\_tempo\\_integral\\_-\\_artigo\\_publicado.pdf](https://trabeduc.fe.ufg.br/up/660/o/Escola_de_tempo_integral_-_artigo_publicado.pdf)>.Acesso em: 9 jan. 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, [s.n.], 2010.

LUNKES, Arno Francisco. **Escola em tempo integral: marcas de caminho possível**.2004. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. Políticas públicas, tempo escola. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, Janaina Specht da Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho. **Formação do professor do ensino médio e o desafio da educação integral**: currículo e prática pedagógica. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2015.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p.275-291, jun. 2008. ISSN: 1676-2584/275. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17\\_30.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf)> Acesso em: 17jun.2016.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et ali; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2015

PIAUI. **Decreto nº 13.457, de 18 de dezembro de 2008**. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, os Centros Estaduais de Tempo Integral, e dá outras providências. Teresina, PI, 2008.

\_\_\_\_\_. **Convênio de Cooperação Técnica nº 00228/2008, de 30 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre Convênio entre o Estado do Piauí, através da Secretária de Educação e Cultura e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação - ICE. Teresina, PI, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Piauí. Teresina, PI, 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria GSE/ADM nº 0142/2010.** Institui Condições Especiais de Trabalho (CET) para os funcionários dos Centros Estaduais de Educação. Teresina, PI, 2010.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre os Centros Estaduais de Educação de Tempo Integral.** Teresina, PI, 2010.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa nº 0002/2015.** Institui normativa acerca de cumprimento de carga horária dos professores lotados nos centros de Tempo Integral. Teresina, PI, 2015.

\_\_\_\_\_. **Regimento da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí.** Disponível em: <<http://www.seduc.pi.gov.br/secretaria.php?pg=2&ti=Regimento>>. Acesso em: diafev. 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Financiamento da educação básica: a divisão de responsabilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 155-172, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: diaabr. 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO(PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013.** Brasília: Ipea, FJP, 2013. 96 p. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729\\_AtlasPNUD\\_2013.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf)>. Acesso em: 21-dez. 2016.

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

ROSA, Viviane Silva da. O programa mais educação como política pública nacional de educação integral. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL. 29 jul./1 ago. 2012, Caxias do Sul, RS, **Anais...**Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1095/12>>. Acesso em: 20 out. 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

SAMPIERI, Roberto Hernández et al. **Metodología de la investigación.**México: McGrawHill, 2006. Disponível em: <[https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006\\_ocr.pdf](https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SCALABRIN, Ionara. Educação em tempo integral: como pagar a conta? **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca>>. Acesso em: 15 maio 2016.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. **Programa mais educação: descompromisso do Estado, compromisso da sociedade civil**. 2013. Disponível em: <[http://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT6/GT6\\_Comunicacao/ElisangelaMariaPereiraSchimonek\\_GT6\\_integral.docx.pdf](http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/ElisangelaMariaPereiraSchimonek_GT6_integral.docx.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

SELLTIZ et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder/ Ed. USP. 1967.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. ANÁLISE DE POLÍTICA: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**. v.3, n. 1, p. 121-134, jan./jan. 2012. Disponível em: <[www.cgs.ufba.br](http://www.cgs.ufba.br)>. Acesso em: 16 dez. 2016.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos-metodológicos**. São Paulo: Veras Editora; São Luís, MA: GAEPPE (Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza), 2008. p. 89-177.

SOARES, Reijane Maria de Freitas. **A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2014.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: solução ou problema?** Brasília, DF: SERVIÇO EDITORA, 1995.

SOUZA, Sílvia Maria Oliveira de. **Análise da implementação do Programa Mais Educação na Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Aldeias Altas, Estado do Maranhão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2016.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral. A construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

TRÉZ, Thales de Astrogildo e. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME**, v. 7, n. 4, p. 1132-1157, dez. 2012. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1132/2235>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.



# **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado com gestores escolares, professores e pais



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS  
PÚBLICAS



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título do projeto:** O processo de implementação da escola pública de tempo integral, no Piauí, no período de 2009 a 2014

**Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí

**Telefone para contato:** (86) 98810 1083/ 99960 9158

**Pesquisador participante:** Valquira Macêdo Cantuário

**Telefones para contato (inclusive a cobrar):** (86) 99972 2756 / 98826 0652

**Prezado (a),**

Você está sendo convidado (a) a participar, de forma totalmente voluntária, de uma pesquisa na área da educação. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que segue e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda ao responsável pelo estudo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a), de forma alguma.

O presente estudo será conduzido pela pesquisadora Valquira Macêdo Cantuário, sob a orientação da pesquisadora responsável Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz. A pesquisa tem como tema **O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí**. Os dados da pesquisa serão coletados no âmbito da Secretaria Estadual de Educação com gestores educacionais e coordenadores das escolas de tempo integral e das unidades com

gestores escolares, professores e pais dos dez Centros de Ensino Fundamental de Tempo Integral (CEFTI), localizados na capital do Estado. Para coletar os dados, faremos uso de questionários e entrevistas, onde serão utilizados, respectivamente, material impresso e gravador.

O estudo tem por objetivo avaliar o processo de implementação da escola pública de tempo integral na rede estadual de educação do Piauí, identificando a concepção e os interesses que motivaram a implementação dessa modalidade de ensino, bem como investigando as condições objetivas para a implementação dessa proposta.

Com relação à seleção dos gestores escolares, professores e pais dos dez Centros de Ensino Fundamental de Tempo Integral (CEFTI), todos serão convidados a participar, uma vez que a pesquisa de caráter avaliativo considera fundamental a participação dos atores envolvidos na avaliação de políticas e programas sociais.

No que diz respeito aos secretários de educação e aos coordenadores educacionais responsáveis pelas escolas de tempo integral, serão convidados a integrar esse estudo dois secretários e dois coordenadores que estiveram na função no período de 2009 a 2014. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico que orienta o estudo (análise categorial, para os dados coletados junto aos professores, gestores e pais, por meio de questionários e análise do conteúdo, para secretários municipais, coordenadores, e gestores escolares).

Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição para nos conceder uma entrevista, onde responderá a perguntas relacionadas à temática em estudo. No caso da existência de perguntas que possam causar algum tipo de constrangimento, estas podem ser renegociadas com a pesquisadora responsável, bem como está garantido o direito de retirar o seu consentimento a qualquer momento. Entretanto, sua contribuição nesse processo de pesquisa é de fundamental importância para a ampliação do debate sobre as políticas de implementação das escolas de tempo integral, no Piauí.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis e somente serão divulgadas mediante sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e à sua equipe de estudo, e ao Comitê de Ética. Sua participação é isenta de qualquer despesa.

Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética da UFPI.

Atenciosamente,

---

Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz

**Pesquisadora responsável**

Valquira Macêdo Cantuário

**Pesquisadora participante**

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar, como sujeito, do estudo **O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí**. Declaro que fui esclarecido quanto às informações referentes ao presente estudo e que ficaram claros, para mim, o objetivo do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, bem como a isenção de qualquer despesa. É garantido que tenho acesso ao material produzido e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente dessa pesquisa e autorizo a utilização das informações nos trabalhos a serem produzidos e apresentados em eventos científicos acadêmicos, e divulgados por meios orais, gráficos, impressos e/ou eletrônicos.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

---

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

**Observações complementares:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10- CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. Tel.: (86) 3215-5734 – E-mail: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br). Web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)

**APÊNDICE B** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado com secretários educacionais e coordenadores das escolas de tempo integral



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS  
PÚBLICAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título do projeto:** O processo de implementação da escola pública de tempo integral, no Piauí, no período de 2009 a 2014.

**Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí

**Telefone para contato:** (86) 98810 1083/ 99960 9158

**Pesquisador participante:** Valquira Macêdo Cantuário

**Telefones para contato (inclusive a cobrar):** (86) 99972 2756 / 98826 0652

**Prezado (a),**

Você está sendo convidado (a) a participar, de forma totalmente voluntária, de uma pesquisa na área da educação. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que segue e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda ao responsável pelo estudo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a), de forma alguma.

O presente estudo será conduzido pela pesquisadora Valquira Macêdo Cantuário, sob a orientação da pesquisadora responsável Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz. A pesquisa tem como tema **O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí**. Os dados serão coletados no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, com gestores

educacionais e coordenadores das escolas de tempo integral e das unidades com gestores escolares, professores e pais dos dez Centros de Ensino Fundamental de Tempo Integral (CEFTI), localizados na capital do Estado. Para coletar os dados, faremos uso de questionários e entrevistas, onde serão utilizados, respectivamente, material impresso e gravador.

O estudo tem por objetivo avaliar o processo de implementação da escola pública de tempo integral na rede estadual de educação do Piauí, identificando a concepção e os interesses que motivaram a implementação dessa modalidade de ensino, bem como investigar as condições objetivas para implementação dessa proposta.

Com relação à seleção dos gestores escolares, professores e pais dos dez Centros de Ensino Fundamental de Tempo Integral (CEFTI), todos serão convidados a participar, uma vez que a pesquisa de caráter avaliativo considera importante a participação dos atores envolvidos na avaliação de políticas e programas sociais.

No que diz respeito aos secretários de educação e aos coordenadores educacionais responsáveis pelas escolas de tempo integral, serão convidados a integrar esse estudo dois secretários e dois coordenadores que estiveram na função no período de 2009 a 2014. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico que orienta esse estudo (análise categorial, para os dados coletados junto aos professores, gestores e pais, por meio de questionários e análise do conteúdo para secretários municipais, coordenadores, e gestores escolares).

Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição para responder ao questionário, tratando de perguntas relacionadas à temática em estudo. No caso da existência de perguntas que possam causar algum tipo de constrangimento, podem ser renegociadas com a pesquisadora responsável, bem como está garantido o direito de retirar o seu consentimento a qualquer momento. Sua contribuição nesse processo de pesquisa é de fundamental importância para a ampliação do debate sobre as políticas de implementação das escolas de tempo integral, no Piauí. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis e somente serão divulgadas mediante sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e à sua equipe de estudo, e ao Comitê de Ética. Sua participação é isenta de qualquer despesa. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética da UFPI.

Atenciosamente,

---

Prof. Dra. Rosana Evangelista da Cruz

**Pesquisadora responsável**

---

Valquiria Macêdo Cantuário

**Pesquisadora participante**

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar, como sujeito, do estudo **O processo de implementação da escola pública de tempo integral, no Piauí**. Declaro que fui esclarecido quanto às informações referentes ao presente estudo e que ficaram claros, para mim, o objetivo do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, bem como a isenção de qualquer despesa. É garantido que tenho acesso ao material produzido e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente dessa pesquisa e autorizo a utilização das informações nos trabalhos a serem produzidos e apresentados em eventos científicos acadêmicos e divulgados por meios orais, gráficos, impressos e/ou eletrônicos.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

**Observações complementares:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10- CEP: 64.049-550 – Teresina – PI. Tel.: (86) 3215-5734 – E-mail: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br). Web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA GESTORES ESCOLARES

Prezado (a) Professor (a),

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca do processo de implementação da escola de tempo integral na rede pública de ensino do Piauí. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para fomentar as discussões sobre a escola de tempo integral como política pública no contexto educacional piauiense.

Observação:

1. O respondente deverá informar o nome da escola onde exerce a função de gestor escolar.
2. Escolha apenas uma alternativa, dentre as opções de cada pergunta.
3. Uma vez respondido, o questionário deverá ser devolvido ao aplicador.

Escola: \_\_\_\_\_

1. Qual o seu **maior** nível de titulação?

- Ensino Médio - Pedagógico  
 Licenciatura  
 Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado

2) Há quanto tempo você desempenha a função de gestor escolar na rede pública de ensino?

- 3 a 5 anos                       6 a 9 anos                       10 a ou mais anos

3) Você trabalhava nessa escola antes de sua transformação em escola de tempo integral?

- Sim  
 Não



4) Você participou de algum processo seletivo para trabalhar na escola, quando transformada em escola de tempo integral?

Sim

Não

5. A decisão de transformar essa unidade em escola de tempo integral partiu:

da comunidade escolar

da secretaria de educação

do consenso entre comunidade e secretaria

6) Como você avalia a proposta de educação de tempo integral implementada nessa escola?

boa

ótima

ruim

prefiro não opinar

7) Em sua opinião, o **corpo de funcionários** para o desenvolvimento da proposta de educação de tempo integral é: (Marque um X na resposta)

<b>Espaços</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>
Corpo docente		
Serviços gerais (limpeza)		
Serviço de apoio às atividades pedagógicas		
Apoio administrativo		
Direção		
Coordenação pedagógica		
Cantina/Merenda		
Vigilância		
Outros:		

8) Com relação a **estrutura física e aos equipamentos da escola**, como você considera o espaço físico disponível?

<b>Espaços</b>	<b>Adequado</b>	<b>Pouco adequado</b>	<b>Inadequado</b>	<b>Não tem</b>
Salas de aula com carteiras confortáveis				
Salas de aula com climatização				
Sala de estudos para professores				
Biblioteca estruturada				
Laboratório de ciências				
Laboratório de informática				
Quadra esportiva coberta				
Ambientes de convivência				
Refeitório				
Banheiros				
Vestiários				
Outros:				

9) Em seu ponto de vista, a transição de uma administração para outra prejudica a implementação das escolas de tempo integral?

( ) sim

( ) Não

10) Com relação à participação dos pais nos eventos e reuniões da escola, você afirma que:

( ) a participação é ótima

( ) a participação é boa

( ) a participação é razoável

( ) a participação é ruim

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Prezado (a) Professor (a),

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca do processo de implementação da escola de tempo integral na rede pública de ensino do Piauí. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para fomentar as discussões sobre a escola de tempo integral como política pública no contexto educacional piauiense.

Observação:

1. O respondente deverá informar o nome da escola onde está lotado e o segmento em que está lotado.
2. Escolha apenas uma alternativa, dentre as opções de cada pergunta.
3. Uma vez respondido, o questionário deverá ser devolvido ao aplicador.

Escola: \_\_\_\_\_

Série / Ano em que leciona

( ) Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º)

( ) Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)

1. Qual o seu **maior** nível de titulação?

( ) Ensino Médio - Pedagógico

( ) Licenciatura

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

2. Há quanto tempo você desempenha a função de professor na rede pública de ensino?

3 a 5 anos

6 a 9 anos

10 a ou mais anos

3. Você trabalhava nessa escola antes de sua transformação em escola de tempo integral?

Sim

Não

4. Você participou de algum processo seletivo para trabalhar na escola, quando transformada em escola de tempo integral?

Sim

Não

5. Em relação à apresentação da proposta de transformação dessa unidade em escola de tempo integral mediante reunião, você informa que:

Não tenho informação

Não houve reunião

Houve, mas não participei

6. Sobre a decisão da transformação dessa unidade em escola de tempo integral, você informa que:

Houve consulta à comunidade escolar para a decisão

Houve comunicação da SEDUC em relação à decisão

Não sei informar

7) Como você avalia a proposta de educação de tempo integral implementada nessa escola?

ótima

boa

ruim

prefiro não opinar

8) A Secretaria de Educação ou a escola ofereceram formação específica para essa modalidade de ensino?

Sim

Não

9) Em sua opinião, o **corpo de funcionários** para o desenvolvimento da proposta de educação de tempo integral é: (Marque um X na resposta)

<b>Espaços</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>
Corpo docente		
Serviços gerais (limpeza)		
Serviço de apoio às atividades pedagógicas		
Apoio administrativo		
Direção		
Coordenação pedagógica		
Cantina/Merenda		
Vigilância		
Outros:		

10) Com relação a **estrutura física e equipamentos da escola**, como você considera o espaço físico disponível?

<b>Espaços</b>	<b>Adequado</b>	<b>Pouco adequado</b>	<b>Inadequado</b>	<b>Não tem</b>
Salas de aula com carteiras confortáveis				
Salas de aula com climatização				
Sala de estudos para professores				
Biblioteca estruturada				
Laboratório de ciências				
Laboratório de informática				
Quadra esportiva coberta				
Ambientes de convivência				
Refeitório				
Banheiros				
Vestiários				
Outros:				

## APÊNDICE E - QUESTIONÁRIOS PARA OS PAIS

Prezado (a) Pai ou responsável,

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca do processo de implementação da escola de tempo integral na rede pública de ensino do Piauí. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para estimular as discussões sobre a escola de tempo integral como política pública no contexto educacional piauiense.

Observação:

1. O respondente deverá informar o nome da escola onde é pai de aluno e o ano em que o filho começou a estudar na escola.
2. Escolha apenas uma alternativa, dentre as opções de cada pergunta.
3. Uma vez respondido, o questionário deverá ser devolvido ao aplicador

- Escola: \_\_\_\_\_
- Ano em que seu filho começou a estudar na escola: \_\_\_\_\_

1) No período que seu filho começou a estudar nessa escola, já era de tempo integral?

( ) Sim

( ) Não

2) O (a) Senhor.(a) tinha outra opção de escola para o seu filho, no bairro?

( ) Sim

( ) Não

3) O (a) Senhor (a) acha que a ampliação do tempo deve ser obrigatória para todos os alunos da escola?

( ) Sim

( ) Não

( ) Só para aqueles que quiserem participar

4) Marque **os motivos** de manter seu filho matriculado na escola de tempo integral (Pode marcar mais de uma opção).

- Porque tenho onde deixar meu filho o dia todo
- Porque a escola de tempo integral é melhor para as crianças aprenderem novos conhecimentos
- Porque oferece a alimentação de que a criança precisa durante a permanência na escola
- Porque assim as crianças não ficam soltas na rua durante o dia
- Porque tem mais condições materiais que as demais escolas da comunidade

5) Em relação à apresentação da proposta de transformação dessa unidade em escola de tempo integral mediante reunião, você informa que:

- Não tenho informação
- Não houve reunião
- Houve, mas não participei

6) Sobre a decisão da transformação dessa unidade em escola de tempo integral, você informa que:

- Houve consulta à comunidade escolar para a decisão
- Não houve consulta à comunidade escolar para a decisão, somente comunicação por parte da direção
- Não sei informar

7) Como o (a) Sr.(a) avalia a escola de tempo integral?

- Ótima
- Boa
- Razoável
- Ruim
- Não sei opinar

8) O (a) Sr. (a) acredita que seu filho gosta de estudar na escola de tempo integral?

- Sim
- Não
- Não sei informar

9) Com relação à participação dos pais na escola, você concorda que:

- A escola **não proporciona** oportunidades para os pais participarem do cotidiano da escola
- A escola **proporciona poucas** oportunidades para os pais participarem do cotidiano da escola
- A escola **proporciona** oportunidades para os pais participarem do cotidiano da escola
- A escola **proporciona muitas** oportunidades para os pais participarem do cotidiano da escola

10) Como o (a) Sr. (a) avalia sua participação na escola. Participa de todos os eventos e reuniões que a escola realiza?

- Participo ativamente
- Participo algumas vezes
- Não participo

11) No que se refere às instalações físicas da escola, o (a) Senhor (a) considera que:

- a escola foi adaptada e oferece as condições necessárias para atender aos alunos
- a escola fez algumas adaptações, mas não foram suficientes para atender aos alunos
- a escola não fez adaptações



## APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO

### SE01

Prezado Secretário (a),

Este instrumento pretende registrar informações sobre a escola pública de tempo integral na Rede Estadual de Ensino do Piauí. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas contribuirão para fomentar as discussões sobre o processo de implementação dessa modalidade de ensino no contexto das políticas públicas do Piauí. As perguntas dessa entrevista constituem-se objeto de análise deste estudo, portanto gostaria que fossem respondidas com o rigor que as pesquisas científicas exigem.

- 1) Qual foi o período que o Senhor exerceu a função de Secretário de Educação do Estado do Piauí?
- 2) Os documentos apontam que foi na sua gestão como Secretário de Educação que iniciou-se o processo de implementação das ETI. Quais os principais fatores que motivaram a implementação da proposta no Piauí?
- 3) Como foi o processo de construção da proposta? Quais agentes participaram?
- 4) A pesquisa revelou que o Senhor visitou uma experiência de ETI de Pernambuco em 2008? Qual o objetivo dessa visita? Quantos e quais agentes participaram desse primeiro momento? O que foi observado de mais significativo para construção da proposta no Piauí?
- 5) Por que houve a necessidade de um convênio entre a SEDUC e ICE? Qual foi o papel desempenhado na construção da proposta e na sua implementação?
- 6) O convênio informa o apoio do ICE para a implementação das ETI nas escolas de Ensino Médio. Porque houve a ampliação para o Ensino Fundamental e para a Educação Profissional?
- 7) Que concepção embasou a proposta de ETI no Piauí?
- 8) Quais condições objetivas foram traçadas para o funcionamento das ETI, no Piauí (estrutura, materiais didáticos, corpo de funcionários, formação, etc.)?
- 9) Houve dotação orçamentária específica para a implementação da ETI?
- 10) Houve adaptações para adequar a estrutura física das escolas à proposta? Quais e como isso foi viabilizado?
- 11) Foi realizada formação específica para os implementadores da proposta na escola (gestores, professores, pessoal de apoio)?

- 12) A secretaria elaborou uma proposta curricular para todas as ETI?
- 13) Que critérios foram utilizados para a escolha das escolas que iniciariam o processo de implementação da ETI?
- 14) Como ocorreu a apresentação da proposta e adesão da comunidade escolar?
- 15) Houve resistência por parte dos gestores, professores e pais? Em caso positivo, por quais motivos? Como a Secretaria resolveu a situação?
- 16) Por que houve flutuação no número de escolas implantadas por ano de 2009 a 2016? Em sua opinião, as ETI se constituíram como prioridades para as gestões de 2009 a 2016?
- 17) Que diferenças você pode apontar em relação à proposta de ETI nos diferentes governos do período de 2009 a 2016?
- 18) Em sua opinião, quais os maiores entraves para implementar a escola de tempo integral?
- 19) Quais as metas inicialmente traçadas para a política de ETI no Piauí? Essas metas foram alcançadas? Houve redimensionamento da meta (reprogramação)? Em que sentido?
- 20) Durante a sua gestão frente à educação do Piauí, quais as principais mudanças produzidas com a implementação da Escola de Tempo Integral para a educação piauiense?

## APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

SE02

Prezado,

Este instrumento pretende registrar informações sobre a escola pública de tempo integral na Rede Estadual de Ensino do Piauí. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas contribuirão para fomentar as discussões sobre o processo de implementação dessa modalidade de ensino no contexto das políticas públicas do Piauí. As perguntas dessa entrevista constituem-se objeto de análise deste estudo, portanto gostaria que fossem respondidas com o rigor que as pesquisas científicas exigem.

- 1) Os documentos apontam que foi na sua gestão como secretário de educação que houve a implementação do maior número de escolas de tempo integral. Quais os principais fatores que motivaram a continuidade e ampliação da proposta no Piauí?
- 2) Quais ações foram desenvolvidas para a ampliação do atendimento das escolas de tempo integral no estado?
- 3) Houve dotação orçamentária específica para a implementação da eti?
- 4) Foi realizada formação específica para os implementadores da proposta na escola (gestores, professores, pessoal de apoio)?
- 5) A secretaria orientou a elaboração da proposta curricular para as ETI?
- 6) Quais critérios foram utilizados para a escolha das escolas implementadas na sua gestão?
- 7) Como ocorreu a apresentação da proposta e adesão da comunidade escolar?
- 8) Houve resistência por parte dos gestores, professores e pais? Caso positivo, por quais motivos? Como a secretaria resolveu a situação?
- 9) Em sua opinião, como seria a escola de tempo integral ideal?
- 10) Como você avalia a política no Piauí em relação ao referido padrão de escola ideal?
- 11) Em sua opinião, quais os maiores entraves para implementar a escola de tempo integral no Piauí e quais seriam as ações necessárias para o seu pleno desenvolvimento?

## APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS GESTORES ESCOLARES

Prezado Gestor (a),

Esse instrumento pretende registrar informações sobre a escola pública de tempo integral na rede estadual de ensino do Piauí. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas contribuirão para fomentar as discussões sobre o processo de implementação dessa modalidade de ensino no contexto das políticas públicas do Piauí. As perguntas dessa entrevista constituem-se objeto de análise desse estudo, portanto gostaria de que fossem respondidas com o rigor que as pesquisas científicas exigem.

Local de trabalho: \_\_\_\_\_

- 1) Há quanto tempo é gestor (a) dessa escola?
- 2) Participou do momento da transformação dessa escola para o regime de tempo integral? Em caso positivo, como foi o processo?
- 3) Você participou de algum processo seletivo para a direção da escola? Em caso positivo, como foi esse processo?
- 4) Você participou de formação específica oferecida pela SEDUC para gestores de ETI? Em quais anos e a qual sistemática? Como você avalia a formação recebida?
- 5) Os resultados dos questionários apontaram falta de consenso entre gestores, professores e pais quanto à decisão sobre a transformação das unidades escolares em escola de tempo integral. Como ocorreu o processo de decisão, apresentação e adesão da proposta à comunidade escolar dessa unidade de ensino?
- 6) Nos referidos questionários, foi apontado como elemento que dificulta a implementação da proposta de ETI o pequeno número de funcionários, principalmente das categorias relacionadas ao apoio administrativo, pessoal de cantina e vigilância. Como você avalia essas três categorias nessa unidade de ensino para a implantação da ETI?

- 7) 35% dos professores das escolas pesquisadas afirmaram a ausência de sala de estudos para docentes. Como você analisa essa situação? Que dificuldades isso pode acarretar para o pleno desenvolvimento da proposta?
- 8) Quanto aos espaços destinados à observação, experimentação e produção de conhecimento (biblioteca, laboratório de ciências e laboratório de informática), qual a importância desses espaços para a proposta de ETI?
- 9) Cerca de 53% dos pais das dez escolas pesquisadas informaram que as instituições fizeram algumas adaptações, mas que não foram suficientes para as necessidades de pleno funcionamento. No caso dessa escola, houve adaptações para adequar a estrutura física à proposta de tempo integral? Quais? Em sua opinião, a estrutura física da escola está adequada ao atendimento em tempo integral? O que poderia ser feito para melhorar?
- 10) Você considera os recursos materiais e financeiros disponibilizados para a escola suficientes para o seu pleno funcionamento? Por quê? Quais as maiores deficiências?
- 11) Ao avaliarem a ETI, um percentual considerável de professores a considera ruim. Que fatores você atribui a esse índice?
- 12) Sobre a proposta curricular para a ETI, responda: como aconteceu a construção da proposta na escola? Você participou da construção dessa proposta? De que forma a secretaria auxiliou na construção da proposta curricular?
- 13) A escola já teve ou tem o Programa Mais Educação? Qual a função do programa na escola? Qual a sua dinâmica de funcionamento?
- 14) Em sua opinião, há resistência à proposta de ETI por parte dos professores e pais? Como a gestão da escola resolve a situação?
- 15) Para você, quais os maiores entraves para implementar a escola de tempo integral?
- 16) Quais as principais mudanças produzidas na escola com a implementação da Escola de Tempo Integral?
- 17) Descreva a rotina de um dia de trabalho escolar nessa ETI.
- 18) Em sua opinião, o que precisa ser feito para que essa escola se aproxime da ETI ideal?

**APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES  
EDUCACIONAIS CO01**

Prezado Coordenador,

Esse instrumento pretende registrar informações sobre a escola pública de tempo integral na rede estadual de Ensino do Piauí. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas contribuirão para fomentar as discussões sobre o processo de implementação dessa modalidade de ensino no contexto das políticas públicas do Piauí. As perguntas dessa entrevista constituem-se objeto de análise desse estudo, portanto gostaria de que fossem respondidas com o rigor que as pesquisas científicas exigem.

Local de trabalho: \_\_\_\_\_

- 1) Qual foi o período em que você assumiu a função de Coordenadora de Escola de Tempo Integral (ETI)?
- 2) Você participou da formulação da proposta? De que forma?
- 3) Quais os principais fatores que motivaram a implementação da ETI no Estado do Piauí?
- 4) Como foi o processo de construção da proposta?
- 5) Quem participou dessa construção?
- 6) Você participou da comissão que visitou a experiência de ETI de Pernambuco, em 2008?
- 7) Por que houve a necessidade de um convênio entre a SEDUC e ICE?
- 8) Que concepção embasou a proposta de ETI, no Piauí?
- 9) Que condições objetivas foram traçadas para o funcionamento das ETI, no Piauí (estrutura, materiais didáticos, corpo de funcionários, formação etc.)
- 10) Houve adaptações para adequar a estrutura física das escolas à proposta? Quais e como isso foi viabilizado?
- 11) Como ocorreu a construção da proposta curricular das ETI?
- 12) A secretaria elaborou uma proposta curricular para todas as ETI?
- 13) Qual a função do Programa Mais Educação na ETI?
- 14) Quais critérios foram utilizados para a escolha das escolas que iniciariam o processo de implementação da ETI?
- 15) Como ocorreu a apresentação da proposta e adesão da comunidade escolar?

- 16) Houve resistência por parte dos gestores, professores e pais? Caso positivo, por quais motivos? Como a secretaria resolveu a situação?
- 17) Por que houve flutuação no número de escolas implantadas, por ano, de 2009 a 2016? As ETI se constituíram como prioridades para todos os governos/secretários de educação de 2009 a 2016?
- 18) Na sua opinião, quais os maiores entraves para implementar a escola de tempo integral?
- 19) Quais as metas inicialmente traçadas para a política de ETI no Piauí? Essas metas foram alcançadas?
- 20) Houve redimensionamento da meta (reprogramação)? Em que sentido?
- 21) Quais as principais mudanças produzidas na educação estadual com a implementação da Escola de Tempo Integral?

**APÊNDICE J - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES  
EDUCACIONAIS CO02**

Prezado Coordenador,

Esse instrumento pretende registrar informações sobre a escola pública de tempo integral na rede estadual de ensino do Piauí. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas contribuirão para fomentar as discussões sobre o processo de implementação dessa modalidade de ensino no contexto das políticas públicas do Piauí. As perguntas dessa entrevista constituem-se objeto de análise desse estudo, portanto gostaria de que fossem respondidas com o rigor que as pesquisas científicas exigem.

Local de trabalho: \_\_\_\_\_

- 1) Qual foi o período em que você assumiu a função de Coordenadora de Escola de Tempo Integral (ETI)?
- 2) Quais os principais fatores que motivaram a implementação da ETI no Estado do Piauí?
- 3) Que concepção embasou a proposta de ETI no Piauí?
- 4) Que documento apresenta o desenho inicial da proposta de ETI no Piauí? (solicitar acesso)
- 5) Quais recursos materiais e financeiros foram reservados para a implementação da proposta?
- 6) Há dotação orçamentária específica para a implementação da ETI?
- 7) Quais as fontes de recursos que financiam as despesas da ETI, no Piauí?
- 8) Por que nas ETI não ocorre a eleição para diretor?
- 9) Qual a política atual de formação do pessoal das ETI (gestores, professores, pessoal de apoio)?
- 10) Todas as ETI construíram a proposta curricular? Em caso de resposta afirmativa, quais os principais pontos de destaque dessas propostas?
- 11) Qual a atual função do Programa Mais Educação na ETI?
- 12) Por que houve flutuação no número de escolas implantadas, por ano, de 2009 a 2016? Na sua opinião, a ETI era prioridade para os governos/Secretários de Educação de 2009 a 2016?
- 13) Quais as diferenças observadas nesses governos em relação à proposta?
- 14) Na sua opinião, quais os maiores entraves para implementar a escola de tempo integral?



- 15) Quais as principais mudanças produzidas na educação estadual com a implementação da Escola de Tempo Integral?
- 16) Quais as perspectivas de ampliação das ETI no Estado?
- 17) Quais medidas operacionais foram necessárias para implementar o maior número de ETI em 2014?
- 18) Sobre a municipalização do ensino fundamental, por que o Estado ainda mantém, em algumas escolas, o ensino fundamental de 1º ao 5º ano, e por que algumas escolas de ensino fundamental 6º ao 9º já incluíram turmas do ensino médio?

# **ANEXOS**

## ANEXO A - Autorização Institucional para realização da pesquisa

EDUCAÇÃO  
Secretaria de Estado  
da Educação / SEDUC



### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC) autoriza a realização da pesquisa de mestrado intitulada **O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí**, vinculada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí, conduzida pela pesquisadora **Valquíria Macêdo Cantuário**, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Rosana Evangelista da Cruz.

A investigação de cunho acadêmico, de caráter avaliativo, pretende caracterizar a oferta desta modalidade de ensino, identificar a concepção e os interesses que motivaram a implementação da escola pública de tempo integral no Piauí e investigar os condicionantes do processo de implementação. A pesquisa será realizada com gestores e técnicos educacionais da SEDUC e com gestores escolares, professores e pais dos 10 (dez) Centros de Ensino Fundamental de Tempo Integral (CEFTI) localizados na capital do Estado, conforme relação a seguir:

1. CEFTI PEQUENA RUBIM
2. CEFTI PADRE JOAQUIM NONATO
3. CEFTI MARIA MELO
4. CEFTI DARCY ARAÚJO
5. CEFTI GOVERNADOR FREITAS NETO
6. CEFTI DUQUE DE CAXIAS
7. CEFTI JÚLIA NUNES
8. CEFTI MILTON AGUIAR
9. CEFTI RALDIR CAVALCANTE BASTOS
10. CEFTI CAIC JOÃO OLÍMPIO DE MELO

  
Jelder Sousa Jacobino  
Coordenador de Gestão

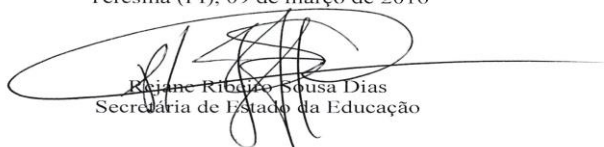
Secretaria de Estado da Educação e Cultura / Seduc  
Avenida Pedro Freitas, s/n, Centro Administrativo  
CEP 64018-900 - Teresina, Piauí, Brasil

EDUCAÇÃO  
Secretaria de Estado  
da Educação / SEDUC



Declaramos que fomos informados pelas responsáveis do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades e período de realização.

Teresina (PI), 09 de março de 2016

  
Elaine Ribas Sousa Dias  
Secretaria de Estado da Educação

## Diário Oficial

4

Teresina - Quinta-feira, 18 de dezembro de 2008 • Nº 242

ANEXO II

DECRETO Nº 13.457 de 19 de dezembro de 2008, publicado no D.O.E. nº \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

CODIGO	DESCRIÇÃO	MODAL	NATUREZA	FONTES	VALOR
45101.1545.1361.152	CONSTRUÇÃO E MELHORIA DE UNIDADES SANITÁRIAS E ESQUEMATISMO SANITÁRIO	PD	4.4.90.51	10	100.000,00
45101.1545.1361.152	CONSTRUÇÃO, REFORMA E AMPLIAÇÃO DE QUADRAS POLIESPORTIVAS	PD	4.4.90.51	10	160.360,00
45101.1545.1361.156	INFRA-ESTRUTURA URBANA PARA O DESENVOLVIMENTO	PD	4.4.40.51	00	475.833,00
45101.1545.2251.136	CONSTRUÇÃO E MELHORIA DE UNIDADES HABITACIONAIS	PD	4.4.90.51	12	300.200,00
45101.17512371.150	REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE COLETA DE RESÍDUOS SÓLIDOS	PD	4.4.90.51	10	100.000,00
45101.17512371.150	IMPLEMENTAÇÃO DA DRENAGEM URBANA	PD	4.4.90.51	10	200.000,00
45101.17512371.150	IMPLEMENTAÇÃO DO MANEJO HIDROAMBIENTAL	PD	4.4.90.51	10	500.000,00
45101.26192381.100	ESTUDOS, PROJETOS E DESAPROPRIAÇÕES	PD	3.3.90.39	10	400.000,00
45101.26192381.100	PROJETO DE LUBRIFICAÇÃO	PD	4.4.90.51	10	400.000,00
47101.2385401.131	ASSOCIAÇÃO DO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA SETUR - PRODETURNE II	PD	3.3.90.39	10	100.000,00
47101.2385401.452	EXECUÇÃO DO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA SETUR - PRODETURNE II	PD	3.3.90.30	10	100.000,00
47101.2385401.452	EXECUÇÃO DO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA SETUR - PRODETURNE II	PD	3.3.90.39	10	100.000,00
47101.2385401.452	EXECUÇÃO DO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA SETUR - PRODETURNE II	PD	3.3.90.39	10	100.000,00
47101.2385401.452	EXECUÇÃO DO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA SETUR - PRODETURNE II	PD	4.4.90.51	10	100.000,00
47201.2385401.243	REFORMA E MANUTENÇÃO DO CENTRO DE CONVENÇÕES	PD	4.4.90.51	10	500.000,00
45101.06182341.251	RECUPERAÇÃO DA INFRA-ESTRUTURA DO DESASTRE	PD	4.4.90.51	10	200.000,00
45101.06182341.251	RECUPERAÇÃO DOS DANOS CAUSADOS POR DESASTRES	PD	3.3.90.36	10	150.000,00
45101.06182341.185	ASSISTÊNCIAS ÀS PESSOAS ATINGIDAS POR DESASTRES	PD	3.3.90.48	00	372.450,00
<b>TOTAL</b>					<b>6.745.615,00</b>

OF. 2008 - 2105



### DECRETO Nº 13.457, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2008

Institui, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, os Centros Estaduais de Tempo Integral, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO PIAUÍ, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 102, I e VI da Constituição Estadual e o art. 65, IV da Lei Complementar nº 028, de 09 de junho de 2003,

#### DECRETA:

Art. 1º Ficam criados os Centros Estaduais de Tempo Integral, vinculados à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí, divididos em unidades com ênfase no currículo do Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Profissional, a serem implantados nos pólos das Gerências Regionais de Educação, inclusive em parceria com os municípios do Estado do Piauí, bem como às entidades da sociedade civil organizada.

§1º As unidades de que trata o caput desse artigo, funcionarão em tempo integral aos professores, gestores e técnicos administrativos que lá estiverem lotados.

§2º Aos alunos matriculados nos Centros Estaduais de Tempo Integral, as aulas serão em tempo integral.

Art. 2º Os Centros Estaduais de Tempo Integral terão por objeto geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionados à melhoria da oferta e qualidade do ensino público e gratuito do Estado do Piauí, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, através do aporte de recursos técnicos, financeiros e materiais, públicos e privados, conjugados com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição Brasileira e das leis específicas.

Art. 3º São objetivos específicos dos Centros Estaduais de Tempo Integral:

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

Art. 4º Os professores pertencentes ao Quadro da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí - SEDUC, serão remanejados através de um processo baseado na aferição de sua capacidade de atuar em três grandes frentes:

- I - junto aos alunos, na atividade docente e nas práticas e vivências do cotidiano;
- II - junto aos demais educadores, na sistematização da experiência vivida e na produção de material didático-pedagógico;

III - na formação de outros educadores, para atuar em outras escolas e outras regiões do Estado.

Art. 5º Estarão aptos a se candidatar ao processo de remanejamento, os professores que:

- I - dispuserem de carga horária para cumprimento do regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, com plena disponibilidade para o regime de tempo integral;
- II - possuírem graduação com licenciatura plena, sendo que os títulos de Especialização, Mestrado e Doutorado em área correlata à disciplina que pretende lecionar, servirão como critério de desempate no momento da seleção;

III - submetem-se à avaliação qualitativa anual de atuação e produção docente, sendo transferido a qualquer tempo o professor que não atender aos critérios de avaliação propostos para cada unidade educacional;

IV - comprometam-se com a política de capacitação continuada, como exigência de qualificação para a docência.

Art. 6º O corpo discente, foco principal dos resultados, será formado, preferencialmente, por crianças e adolescentes provenientes da Rede de Ensino Público que, além dos critérios de acesso e permanência estabelecidos nos instrumentos legais, atendam as exigências abaixo elencadas:

- I - ter idade apropriada para o ingresso nas séries do ensino fundamental;
- II - ter concluído a 8ª (oitava) série do Ensino Fundamental;
- III - dispor de horário integral;
- IV - demonstrar desempenho escolar dentro dos padrões exigidos, conforme previsto no regimento interno de cada Centro;
- V - assumir o compromisso de elaborar um plano de vida, um plano de carreira e um plano de ação para cada ano letivo;
- VI - elaborar, ao final de cada ano, um relatório de auto-avaliação de seu desempenho pessoal, acadêmico e social.

Art. 7º Aos gestores dos Centros Estaduais de Tempo Integral, compete:

- I - coordenar a elaboração do Regimento Interno dos respectivos Centros;
  - II - acompanhar o processo de elaboração participativa do projeto pedagógico;
  - III - articular-se com a comunidade interna e externa, desenvolvendo mecanismos de co-responsabilidade pela educação;
  - IV - acompanhar o desempenho do corpo docente e, juntamente com os pais e professores, acompanhar o projeto de vida dos alunos;
  - V - administrar os recursos materiais e financeiros destinados aos Centros.
- Parágrafo único. A partir do ano de 2010, todos os gestores dos Centros Estaduais de Tempo Integral serão escolhidos mediante seleção.

Art. 8º Compete ao Estado do Piauí:

- I - promover, articular e implantar os Centros Estaduais de Tempo Integral;
- II - lotar ou ceder, na forma que dispuser o regulamento, servidores do Estado para atuação junto à esses Centros;
- III - assegurar aos servidores, lotados nesses Centros, a percepção integral de seus vencimentos, direitos e vantagens;
- IV - conceder aos professores lotados nos respectivos Centros, a gratificação por condição especial de trabalho pelo exercício de suas atividades nos referidos Centros;
- V - alocar, nos referidos Centros, os cargos comissionados e funções gratificadas necessárias ao exercício das atividades de direção, coordenação e controle;
- VI - gerenciar o processo de institucionalização e funcionamento dos Centros Estaduais de Tempo Integral, bem como supervisionar a execução de contratos de gestão, convênios e termos de parcerias com as entidades gestoras dos mesmos.

Art. 9º Após 1 (um) ano de criação de cada Centro, deverão ser alcançados os seguintes resultados:


- I - implantação do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Interno;
- II - desenvolvimento de instrumentos, por meio da prática sistematizada do modelo de gestão, com o objetivo de disseminá-lo;
- III - produção didático-pedagógica dos educadores do Centro, devidamente avaliada, sistematizada e difundida;
- IV - integração das inovações à Política Estadual do Ensino Fundamental, Médio e de Educação Profissional;
- V - implementação das ações e atividades de co-responsabilidade, bem como da gestão integrada e participativa;
- VI - capacitação de educadores e servidores para o desenvolvimento das ações e da sistemática, com o devido acompanhamento, orientação e avaliação;
- VII - avaliação do desempenho escolar dos alunos e do desempenho dos educadores;
- VIII - relatórios anuais dos resultados obtidos, elaborados e divulgados aos parceiros e à sociedade.

Parágrafo único. A cada 12 (doze) meses de sua execução, serão realizadas avaliações periódicas dos gestores e do corpo docente, para fins dos ajustes requeridos.

Art. 10. Os servidores lotados nos Centros Estaduais de Tempo Integral farão jus à gratificação por condição especial de trabalho na forma fixada em Lei.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DE KARNAK, em Teresina (PI), 18 de dezembro de 2008.

  
 GOVERNADOR DO ESTADO  
 SECRETÁRIO DE GOVERNO

OF. 2107

ANEXO C - Portaria que institui o pagamento das gratificações por CET

**Piauí**  
GOVERNO DO  
DESENVOLVIMENTO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
GABINETE DO SECRETÁRIO

Portaria GSE/ADM Nº 143/2010.

Teresina (PI), 8 de abril de 2010.

A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais e considerando os termos do Decreto nº 13.457 de 18 de dezembro de 2008,


**RESOLVE:**

I - INSTITUIR Condição Especial de Trabalho (CET) para o(s) cargo(s) e/ou funções de Diretor, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor, Secretário, Secretário Adjunto, Auxiliar Administrativo, Vigia e Serviços Gerais, com os valores abaixo indicados:

Cargo/Função	Valor/R\$
Diretor	1.500,00
Diretor Adjunto	1.200,00
Coordenador Pedagógico	1.050,00
Professor	800,00
Secretário	400,00
Secretário Adjunto	300,00
Auxiliar Administrativo	300,00
Vigia	200,00
Serviços Gerais	200,00

II - Esta Portaria entra em vigor a partir desta data.

COMUNIQUE-SE, PUBLIQUE-SE e CUMPRA-SE  
GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA  
EDUCAÇÃO E CULTURA DO PIAUÍ, em Teresina (PI), 8 de abril de 2010.

  
Maria Pereira da Silva Xavier  
Secretária de Estado da Educação e Cultura

ANEXO D - Normativa que regulamenta a carga horária dos professores dos CETIs



INSTRUÇÃO NORMATIVA N° 0002/2015

DE 06 DE FEVEREIRO DE 2015

Institui normativa acerca de cumprimento de carga horária dos professores lotados nos centros de Tempo Integral.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais.

RESOLVE aprovar em caráter institucional o cumprimento da carga horária exigida dos professores lotados nos Centros de Tempo Integral.

**Art. 1°** - Os professores lotados nos Centros de Ensino de Tempo Integral deverão cumprir carga horária semanal de 45h (quarenta e cinco horas), conforme Matriz Curricular implantada desde o início do Programa.

**Art. 2°** A carga Horária das disciplinas deverá obedecer ao quadro que se segue:

ENSINO FUNDAMENTAL	SÉRIE/ANO	DISCIPLINA	N° DE HORAS EM SALA DE AULA	HP	OUTRAS ATIVIDADES E HE
	6° ANO AO 9° ANO	Polivalencia	Polivalência	20h	14 h
Língua Portuguesa			25h	14 h	6 h
Matemática			25h	14 h	6 h
História			24h	14 h	7 h
Geografia			24h	14 h	7 h
Arte			24h	14 h	7 h
Língua Estrangeira			24h	14 h	7 h
Ciências Naturais			24h	14 h	7 h
Educação Física			24h	14 h	7 h
Ensino Religioso			24h	14 h	7 h
ENSINO MEDIO		1ª SÉRIE	Língua Portuguesa	26h	14 h
	Matemática		26h	14 h	5 h
	Inglês		26h	14 h	5 h
	Espanhol		26h	14 h	5 h
	Educação Física		26h	14 h	5 h
	História		26h	14 h	5 h
	Geografia		26h	14 h	5 h
	Física		26h	14 h	5 h
	Química		26h	14 h	5 h
	Biologia		26h	14 h	5 h
	Ensino Religioso		26h	14 h	5 h
	Filosofia		26h	14 h	5 h
	Sociologia		26h	14 h	5 h
	Informática		26h	14 h	5 h

Fléider Sousa Jacobina  
Secretário de Educação e Cultura

ENSINO MÉDIO	SÉRIE/ANO	DISCIPLINA	Nº DE HORAS EM SALA DE AULA	HP	OUTRAS ATIVIDADES E HE
	2ª SÉRIE		Língua Portuguesa	26h	14 h
		Matemática	26h	14 h	5 h
		Educação Física	26h	14 h	5 h
		Biologia	26h	14 h	5 h
		Física	26h	14 h	5 h
		Química	26h	14 h	5 h
		Inglês	26h	14 h	5 h
		Espanhol	26h	14 h	5 h
		História	26h	14 h	5 h
		Geografia	26h	14 h	5 h
		Informática	26h	14 h	5 h
		Arte	26h	14 h	5 h
		Filosofia	26h	14 h	5 h
		Sociologia	26h	14 h	5 h
	Ensino Religioso	26h	14 h	5 h	
3ª SÉRIE		Língua Portuguesa	26h	14 h	5 h
		Matemática	26h	14 h	5 h
		História	26h	14 h	5 h
		Geografia	26h	14 h	5 h
		Biologia	26h	14 h	5 h
		Física	26h	14 h	5 h
		Química	26h	14 h	5 h
		Inglês	26h	14 h	5 h
		Espanhol	26h	14 h	5 h
		Educação Física	26h	14 h	5 h
		Informática	26h	14 h	5 h
		Arte	26h	14 h	5 h
		Filosofia	26h	14 h	5 h
		Sociologia	26h	14 h	5 h

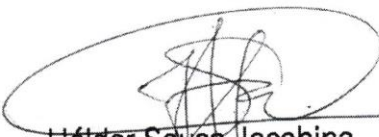
**Art. 3º** - O horário do professor deverá ser distribuído entre as 9h (nove horas) diárias exigidas, devendo, portanto, o professor permanecer na escola em horário Integral.

**Art. 4º** - O cumprimento da carga Horária exigida deverá ser acompanhado pelo Núcleo Gestor da Escola, técnicos das GRE's e SEDUC.

**Art. 5º** - Os professores lotados nos Centros de Tempo Integral não poderão ter redução de carga horária de qualquer natureza.

**Art. 6º** - Essa Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação

Teresina(PI), 06 de fevereiro de 2015

  
**Hélder Sousa Jacobina**  
 SECRETÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

**ANEXO E - Relação das escolas de tempo integral no Estado do Piauí implementadas no período de 2009 a 2015.**



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC  
SUPERINTENDENCIA DE ENSINO - SUPEN  
UNIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM – UNEA  
COORDENAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL**

GRE	Município	Escola	Nível/Modalidade de atendimento	Nº de Alunos
1ª	Parnaíba	CEMTI Lima Rebelo	MÉDIO	236
1ª	Cocal dos Alves	CETI Agostinho Brandão	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-111 M-136
2ª	Barras	CEMTI Francisca Trindade	MÉDIO	172
3ª	Piripiri	CEFTI José de Arimatéa Tito	FUNDAMENTAL	192
3ª	S. João da Fronteira	CEMTI S. João Batista	MÉDIO	165
4ª	Teresina	CEFTI Pequena Rubim	FUNDAMENTAL	345
4ª	Teresina	CEMTI Zacarias de Góes	MÉDIO	527
5ª	Campo Maior	CEPTI Cândido Borges	PROFISSIONAL	272
5ª	Castelo do Piauí	CETI Cônego Cardoso	MÉDIO	94
5ª	Boa Hora	CEMTI Pedro Coelho Resende	MÉDIO	290
6ª	Regeneração	CEPTI Aurora Barbosa	PROFISSIONAL	248
6ª	Agricolândia	CETI João Ferry	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-212 M-176
7ª	Valença do PI	CETI Maria Antonieta	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-169 M-162
8ª	Oeiras	CEMTI Pedro Sá	MÉDIO	339
8ª	Oeiras	CEMTI Rocha Neto	MÉDIO	277
9ª	Picos	CETI Marcos Parente	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-116 M-80
9ª	Mons. Hipólito	CETI José Alves Bezerra	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-80 M-135
9ª	Santa Cruz do PI	CETI Severo Maria Eulálio	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-117 M-147
10ª	Floriano	CEFTI Jacob Demes	FUNDAMENTAL	114
11ª	Uruçuí	CEPTI Maria Pires de Lima	PROFISSIONAL	276
12ª	São João do Piauí	CEMTI Senador José C. Ferraz	MÉDIO	172
12ª	Simplício Mendes	CEMTI Atanásio de Santana	MÉDIO	74
13ª	São Rdo. Nonato	CEMTI Moderna	MÉDIO	351
13ª	Guaribas	CEMTI Paulo Freire	MÉDIO	186
14ª	Bom Jesus	CEMTI Franklin Dória	MÉDIO	320
15ª	Corrente	CEPTI Dionísio Rodrigues Nogueira	PROFISSIONAL	299
15ª	Curimatá	CETI Desembargador Amaral	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-105 M-144
17ª	Paulistana	CETI Paulistana	MÉDIO	128
18ª	José de Freitas	CEMTI Ferdinand Freitas	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-38 M-81
18ª	União	CETI Fenelon Castelo Branco	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-128 M-21
19ª	Teresina – Sul	CEFTI Padre Joaquim Nonato	FUNDAMENTAL	298
19ª	Teresina – sul	CEMTI João Henrique de A. Sousa	MÉDIO	334
19ª	Teresina – sul	CEMTI Solange Sinimbu Viana	FUNDAMENTAL	F-242





GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC  
SUPERINTENDENCIA DE ENSINO - SUPEN  
UNIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM – UNEA  
COORDENAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL

				e MÉDIO	M-64
34	20ª	Teresina – Leste	CEPTI Dirceu M. Arcoverde	PROFISSIONAL	512
35	20ª	Teresina – Leste	CETI Maria Melo	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-104 M-66
36	20ª	Teresina – Leste	CEFTI Darcy Araújo	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-215 M-111
37	20ª	Teresina – Leste	CETI Governador Freitas Neto	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-242 M-64
38	21ª	Teresina – Sudeste	CEFTI Duque de Caxias	FUNDAMENTAL	180
39	21ª	Teresina – Sudeste	CEFTI Júlia Nunes	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-285 M-67
40	21ª	Teresina – Sudeste	CETI Mª da Conceição Salomé	MÉDIO	202
41	21ª	Teresina – Sudeste	CETI CAIC João Olímpio de Melo	FUNDAMENTAL	154
42	21ª	Teresina – Sudeste	CEMTI Didácio Silva	MÉDIO	470
43	21ª	Teresina – Sudeste	CEFTI Milton Aguiar	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-225 M-26
44	21ª	Teresina – Sudeste	CETI Raldir Cavalcante Bastos	FUNDAMENTAL e MÉDIO	F-233 M-168