UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEANDRO SANTOS PRADO

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA BAHIA: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

Vitória da Conquista — Bahia
Julho de 2022

LEANDRO SANTOS PRADO

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA BAHIA: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Ennia Débora P. Braga Pires.

Vitória da Conquista — Bahia

Dezembro de 2022

P896p

Prado, Leandro Santos.

Programa de Educação Integral da Bahia: um estudo sobre a implementação da educação em tempo integral em Vitória da Conquista-Ba. / Leandro Santos Prado, 2022.

133f.

Orientador (a): Drª. Ennia Débora P. Braga Pires.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências. 109 – 117.

1. Programa de Educação Integral da Bahia - (ProEi). 2. Educação integral. 3. Educação - Bahia. I. Pires, Ennia Débora P. Braga. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 370

.

Dedico este trabalho,

À Andréa, minha esposa querida,

Obrigado pelo apoio irrestrito, compreensão e por ter me encorajado a superar os desafios que surgiram ao longo desse caminho.

Aos meus filhos Luiza e Léo,

Obrigado pelo carinho, serei eternamente grato pelo amor incondicional em todos os momentos da minha vida. Obrigado por estarem sempre ao meu lado.

Dedico também a toda minha família, em especial, minha irmã Leila.

Tenho muito orgulho de cada um de vocês e da nossa história juntos.

A vocês, todo o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, ainda que apresentado individualmente como resultado de uma produção acadêmica, é fruto da participação de pessoas muito especiais. A todos, serei eternamente grato, mas gostaria de agradecer especialmente:

A Deus, pai de infinita bondade, por me sustentar em todos os momentos desta caminhada.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que mesmo em tempos tão difíceis se mantém firme no propósito de produzir e compartilhar conhecimentos por meio das atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão.

A minha orientadora, Professora Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires, pelos preciosos e indispensáveis ensinamentos, pela atenção constante, pela competência e generosidade acadêmica, pelo encorajamento durante esta caminhada. Minha gratidão pela valiosa contribuição na minha trajetória pessoal e profissional.

As professoras Dra. Antônia Almeida Silva e Dra. Iracema Oliveira Lima, pela disponibilidade em compor a Banca de Qualificação e Defesa desta pesquisa, por suas inestimáveis contribuições à realização desta pesquisa.

Aos professores Dr. Adenilson Souza Cunha Junior, Dra. Leila Pio Mororó e Dra. Dinalva de Jesus Santana Macedo, pelo exemplo de competência e comprometimento com uma educação emancipadora.

Aos gestores, coordenadores, alunos e docentes da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista que participaram desta pesquisa, pelas contribuições valiosas para a reflexão sobre a educação integral e em tempo integral, assim como, para a minha formação pessoal e profissional.

À Sheila e Afonso, gratidão por compartilharem as angústias e preocupações, mas também momentos de alegria, descontração, companheirismo e se tornarem amigos para toda vida. Aos colegas de turma, Ludmila, Gênesis, Vaneide, Adriana, Érica, Juci, Hilheno e Tiago, grato pela amizade e pela oportunidade de conhecê-los, ainda que virtualmente e compartilhar esta conquista.

Aos meus colegas de trabalho do Colégio Estadual de Educação Integral José Gonçalves e a todos os que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão desta etapa formativa.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire, 1996.

RESUMO

A educação integral tem por princípio a formação do cidadão em múltiplas dimensões. A escola assume o papel de articuladora deste processo formativo em que os saberes acadêmicos são somados aos saberes dos estudantes e de sua comunidade, dialogando com diferentes linguagens e reconhecendo a importância dos diversos espaços de aprendizagem. Na Bahia, o Programa de Educação Integral (ProEi), foi implementado no ano de 2014, em 96 escolas da rede estadual de ensino, em escolas da capital e do interior. Este programa constitui-se como uma política pública educacional e visa a atender a legislação vigente, em especial, aos Planos Nacional e Estadual de Educação. O presente estudo busca avaliar se a implementação e o desenvolvimento do Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi), nas escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista, tem promovido um processo de formação integral dos seus estudantes. Para tanto, os objetivos específicos pautam-se em examinar os fundamentos legais da educação integral e os pressupostos conceituais do ProEi, identificar a concepção pedagógica presente nos PPPs das escolas integrantes do programa e averiguar, diante da perspectiva dos participantes da pesquisa, se as escolas incluídas no programa têm, de fato, oferecido uma formação integral dos estudantes. Para auxiliar neste estudo, autores como Aguiar (2016), Araújo (2020), Arroyo (2012), Cavaliere (2021), Coelho (2009), Gadotti (2009), Giollo (2012), Gonçalves (2021), Guará (2006, 2009), Moll (2012), Maurício (2009), dentre outros, foram fundamentais para problematizar a discussão acerca do tema. Como orientação teórica e metodológica, nos referenciamos no Materialismo Histórico-Dialético. Os procedimentos metodológicos que nos serviram de aporte foram a pesquisa documental, que nos possibilitou analisar a legislação educacional brasileira referente ao tema, discutir o Documento Orientador do programa, além de examinar a Portaria Estadual de criação do ProEi, somada à revisão bibliográfica relativa ao objeto de estudo. Como instrumento de coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores, gestores e alunos de cinco escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista – BA, onde o ProEi foi implementado. O Programa tem sua concepção voltada a formação multilateral e multidimensional do estudante baiano, direcionado ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. Entretanto, os resultados alcançados pela pesquisa sinalizam a necessidade de reestruturação na operacionalização do Programa, caso contrário, será oferecido ao estudante da rede pública de educação baiana apenas a extensão de sua carga horária e nada mais.

Palavras-chave: Educação; Educação Integral; Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi).

ABSTRACT

Integral education has as its principle the formation of citizens in multiple dimensions. The school assumes the role of articulating this training process in which academic knowledge is added to the knowledge of students and their community, dialoguing with different languages and recognizing the importance of different learning spaces. In Bahia, the Comprehensive Education Program (ProEi) was implemented in 2014 in 96 schools in the state education network, in schools in the capital and in the countryside. This program constitutes a public educational policy and aims to comply with current legislation, in particular, the National and State Education Plans. The present study seeks to assess whether the implementation and development of the Bahia Integral Education Program (ProEi), in schools in the state education network of Vitória da Conquista, has promoted a process of integral formation of its students. To this end, the specific objectives are based on examining the legal foundations of comprehensive education and the conceptual assumptions of ProEi, identifying the pedagogical concept present in the PPPs of the schools that are part of the program and verifying, from the perspective of the research participants, whether the schools included in the program have, in fact, offered comprehensive training to students. To assist in this study, authors such as Aguiar (2016), Araújo (2020), Arroyo (2012), Cavaliere (2021), Coelho (2009), Gadotti (2009), Giollo (2012), Gonçalves (2021), Guará (2006) , 2009), Moll (2012), Maurício (2009), among others, were fundamental to problematize the discussion on the topic. As a theoretical and methodological orientation, we refer to Historical-Dialectic Materialism. The methodological procedures that served us as a contribution were the documentary research, which allowed us to analyze the Brazilian educational legislation related to the subject, discuss the Guiding Document of the program, in addition to examining the State Ordinance of creation of ProEi, added to the bibliographical review related to the object of study. As a data collection instrument, we used semi-structured interviews with teachers, coordinators, managers and students from five schools in the state education network of Vitória da Conquista - BA, where ProEi was implemented. The Program has its conception focused on the multilateral and multidimensional formation of the Bahian student, directed to the full development of the person, preparation for citizenship and qualification for work. However, the results achieved by the research indicate the need to restructure the Program's operation, otherwise, students from the public education network in Bahia will only be offered the extension of their workload and nothing else.

Keywords: Education; Integral Education; Bahia Integral Education Program (ProEi).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAED	Fundo de Assistência Educacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização Não Governamental
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Síntese de dissertações de mestrado (2014 – 2020) 31
Quadro 2 — Síntese de teses de doutorado (2014 – 2020) 32

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Período de publicação das dissertações de mestrado (2014 – 2020).....32
Gráfico 2 — Período de publicação das teses de doutorado (2014 – 2020).....33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Distribuição das dissertações de mestrado por regiões do país (2014 – 2020).... 34
Tabela 2 — Distribuição das teses de doutorado por regiões do (2014 – 2020)..... 34
Tabela 3 — Distribuição das teses e dissertações em eixos temáticos..... 36

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
Encontro com o tema 14
2 DISCUSSÃO METODOLÓGICA 19
2.1 O método 20
2.2. As categorias de análise 23
2.3 Caminhos e procedimentos metodológicos da pesquisa 25
2.4 *Lócus* da pesquisa 27
2.5 Participantes da pesquisa 28
3 UM BREVE PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL 29
3.1 Mapeamento das produções científicas 29
3.2 Achados do mapeamento 32
3.2.1 Eixos temáticos 35
3.3 Considerações sobre os achados do Panorama das Produções Acadêmicas 40
4 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL 42
4.1 O Estado e a formulação de políticas públicas no Brasil 42
4.2 Fundamentos Legais da Educação Integral no Brasil 49
4.2.1 Educação Integral no Plano Estadual de Educação da Bahia 59
5 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA BAHIA (ProEi) 64
5.1 Aspectos legais, conceituais e operacionais do ProEi 67
6 ESTUDO DE CAMPO 84
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 107
REFERÊNCIAS 110
APÊNDICES 119
ANEXOS 128

INTRODUÇÃO

Encontro com o tema

As discussões acerca da Educação Integral têm demonstrado a eminente necessidade de refletir sobre o atual modelo educacional brasileiro, no qual o ensino é ofertado na maioria das escolas em tempo parcial. A Educação Integral se mostra, então, como um caminho de transformação, compreendida nesta pesquisa como "[...] uma educação cidadã, ativa, participativa, formando para e pela cidadania, empoderando pessoas e comunidades" (GADOTTI, 2009, p. 56).

Os debates acerca da Educação Integral no Brasil não são recentes. O marco inicial deste debate foi dado com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, escrito por Fernando Azevedo (1884-1974), que já a apontava como um "direito biológico" do cidadão e um consequente dever do Estado que, por sua vez, estava obrigado a assegurá-la aos estudantes.

Passados quase um século da publicação desse manifesto, diversos desafios ainda se impõem à educação brasileira, de modo especial no contexto da Educação Integral. Frente a este cenário, instituiu-se, por meio da Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação composto por diretrizes/metas que deveriam ser cumpridas em um período de uma década, compreendido entre os anos de 2014 e 2024. Esse plano aponta dez diretrizes que devem nortear a educação brasileira e estabelece 20 metas a serem alcançadas nessa década, com destaque para a Meta 6, que trata especificamente da Educação Integral. A pesquisa discute o tema numa perspectiva em que se busque o desenvolvimento do indivíduo em múltiplos campos, em que as vivências e os diversos saberes ultrapassam os limites da escola, uma vez que essa concepção de educação se afasta da memorização, da repetição de fórmulas, de conceitos, normas e regras pré-determinadas. O que corrobora o pensamento de Gadotti (2009, p.11), o qual diz que "a educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem".

Assim, propõe-se a análise do Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi), por meio de um estudo de caso realizado em cinco unidades escolares da rede estadual de ensino integrantes deste programa no município de Vitória da Conquista — Bahia. A discussão deste tema pode contribuir para refletirmos sobre qual integralidade educativa está sendo construída e em que medida as aprendizagens obtidas nestas escolas são significativas para que os educandos compreendam o mundo em que vivem e se insiram nele de modo pleno.

O interesse por esta temática se deu em meados de 2012, ao assumir a gestão do Colégio Estadual do Campo de Educação Integral José Gonçalves, na zona rural do município de Vitória da Conquista — BA. Período em que participei diretamente do processo de implementação do Programa de Educação em Tempo Integral da Bahia (ProEi) naquela instituição.

O exercício da docência somado à experiência como gestor escolar — de uma unidade escolar em que o ProEi foi implantado — motivou o desenvolvimento desta pesquisa, ao buscar um olhar mais reflexivo sobre a educação, associando o ensino à pesquisa, pois não há como dissociá-los, como bem diz Paulo Freire ao apontar que:

> Fala-se hoje, com insistência (diz ele), no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma como pesquisador (FREIRE, 1998, p. 32).

Potencializando, então, este papel de professor-pesquisador, senti-me provocado a pesquisar a Educação Integral na Bahia, tendo em vista que esta temática ganha novo fôlego a cada dia e se faz, mais do que nunca, necessária, sobretudo ao considerarmos o avanço do ProEi no estado. Inicialmente, o programa foi implantado no ano de 2014, em 96 unidades escolares espalhadas na capital e interior e, hoje, conta com 208 escolas, sendo 35 na capital e 173 no interior do estado, atendendo a cerca de 149 municípios e tendo um total de 37.322 estudantes matriculados.

Este programa traz uma perspectiva bastante ousada, ao preconizar uma formação que abarque a totalidade do sujeito, com aprendizagens significativas, que integrem diferentes saberes, espaços educativos e conhecimentos, alicerçando essa concepção no pensamento de Guará (2006, p. 16) ao afirmar que:

> A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Para tanto, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia promoveu a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagens nas escolas em que este programa foi implantado. Nos primeiros anos, a matriz curricular contava com uma carga horária de nove horas/aula dia, em que os componentes curriculares da base comum eram trabalhados no turno matutino e os demais componentes curriculares, indicados na matriz curricular do ProEi, eram trabalhados no

turno vespertino. Atualmente, a carga horária aplicada nas turmas do ProEi oscila entre sete ou nove horas/aula, e observa-se que não há mais uma divisão de turnos entre os componentes curriculares, buscando, assim, uma maior unidade e promoção de aprendizagens variadas e significativas.

Ao discutir a Educação Integral, Paro (2009) sinaliza para a necessidade de se distinguir a escola de tempo integral da educação integral de tempo integral. Cabe enfatizar, assim, que a extensão do tempo escolar não se resume a dar mais do mesmo, implicando no erro de restringir a Educação Integral à permanência dos alunos por mais tempo na escola.

Frente a esta distinção, tomaremos como referência neste estudo a expressão *Educação em Tempo Integral* para nos referirmos à proposta empreendida pelo ProEi, tendo em vista que este se dá em jornada ampliada. Ademais, o Plano Estadual de Educação da Bahia, Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016, que norteia a educação no estado, serve-se de igual expressão.

A análise do tema pauta-se, deste modo, na compreensão de que a Educação Integral não se resume, apenas, ao aumento do tempo de permanência do estudante na escola, mas em uma proposta de ensino coesa e alinhada com as demandas sociais do nosso tempo. Tal perspectiva entende que a educação deve nos aproximar cada vez mais dos "aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, [...] todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos" (GADOTTI, 2011, p. 35).

Partindo desta compreensão de Educação Integral e dos pontos que balizam este programa, tem-se como problemática central da pesquisa elucidar o seguinte questionamento: a implementação e desenvolvimento Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi) nas escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista tem promovido a formação integral dos seus estudantes?

A pesquisa traz como objetivo geral: *avaliar se a implementação e desenvolvimento Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi) nas escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista tem promovido a formação integral dos seus estudantes?*

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

I. Examinar os fundamentos legais que tratam da Educação Integral no país, bem como os pressupostos conceituais e pedagógicos que fundamentam o Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi);

II. Identificar a concepção de Educação Integral presente nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que participam do Programa de Educação Integral da Bahia no município de Vitória da Conquista;

III. Averiguar, diante da perspectiva dos participantes da pesquisa (diretores, professores, coordenadores e estudantes), se as escolas participantes do programa têm de fato oferecido uma formação integral.

O referencial teórico e metodológico utilizado na pesquisa foi o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), desenvolvido por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895). Esta opção teórica não se dá apenas por uma questão epistemológica, mas pela possibilidade do diálogo permanente do pesquisador com o objeto pesquisado em face de uma perspectiva dialética de compreensão da realidade histórica construída pelos homens.

Tendo estabelecido referencial teórico e metodológico, utilizou-se como estratégia de trabalho a revisão bibliográfica sobre o tema em foco e a análise documental da legislação educacional vigente, em especial da Portaria Estadual nº 249/2014 que regulamenta a implementação do ProEi e do Documento Orientador do Programa com o propósito de reunir elementos que cooperem para a elucidação da questão de pesquisa suscitada neste trabalho. Foi realizado um estudo de campo em cinco escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista – Ba que integram o ProEi.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diferentes atores da escola. Os sujeitos da pesquisa convidados a participar deste estudo foram: o(a) Diretor(a) e o(a) coordenador(a) pedagógico(a); um(a) professor(a) e um(a) aluno(a) de cada unidade escolar selecionada, tendo em consideração que esta parcela representa a comunidade escolar.

Para tanto, buscamos estruturar o trabalho de modo a trilhar caminhos teóricos e práticos, de forma a inter-relacionar o referencial bibliográfico relativo ao tema, a análise documental e a pesquisa de campo com o intuito de compreender o fenômeno e suas relações e totalidade.

Deste modo, o trabalho está organizado em seções. Nesta seção introdutória do trabalho, expomos o nosso objeto de estudo, as motivações e a relevância da realização desta pesquisa. Também são apresentados o problema orientador da investigação, objetivos e um breve resumo do percurso metodológico, além da estruturação deste relatório de pesquisa.

Na segunda seção apresentamos a orientação teórico-metodológica que demarcou o caminho que percorremos na investigação do nosso objeto de estudo, tendo sempre a perspectiva de superação das impressões iniciais que o fenômeno apresenta. Discutimos os fundamentos históricos do método adotado na pesquisa, as categorias de análise que estão sendo utilizadas e o modo como estão interligadas, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados, apresentamos o *lócus* da pesquisa, bem como os sujeitos que integram este estudo.

Na terceira seção apresentamos um breve panorama das produções acadêmico-científicas sobre a Educação Integral no Brasil. Este levantamento foi feito por meio de pesquisas no banco de dados do catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujo recorte temporal foi o período entre os anos de 2014 e 2020.

O estudo foi realizado com o objetivo de produzir um inventário das pesquisas realizadas sobre o tema sistematizando as produções desenvolvidas neste período, desvelando seus achados e apontando eventuais lacunas que podem ser preenchidas em estudos futuros.

A quarta seção trata das políticas públicas educacionais, discutindo seu processo de formulação e implementação, sobretudo, daquelas voltadas à Educação Integral. São apresentados os fundamentos da legislação educacional brasileira referente à Educação Integral a fim de perceber os avanços e limites desta proposta, com destaque para o Planos Nacional e Estadual de Educação.

Apresentamos, em seguida, na quinta seção, o Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi) enquanto integrante da política pública educacional baiana de Educação em Tempo Integral. Discutiremos os aspectos legais, conceituais e operacionais deste programa tendo como referência a Portaria de nº 249/2014 que fundamenta este programa e o seu documento orientador intitulado *Programa de Educação Integral (ProEi): da ampliação do tempo e do currículo escolar à formação humana integral*, ambos editados pelo Governo do Estado da Bahia.

A sexta seção trata do estudo de campo e foi construída com base na análise e na discussão dos dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas realizadas com os partícipes deste estudo e no exame dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares pesquisadas, apresentando considerações acerca da implementação e desenvolvimento do ProEi em cada uma das escolas estudadas.

Por fim, apresentamos as considerações acerca dos resultados alcançados por meio da análise e discussão do tema, com o propósito de responder à questão de pesquisa proposta e os objetivos específicos para esta pesquisa, as quais de modo algum finalizam as discussões aqui iniciadas.

2 DISCUSSÃO METODOLÓGICA

A pesquisa se propôs a investigar a implementação e o desenvolvimento do Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi), em cinco escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista — Bahia, a partir do ano de 2014, na gestão do então governador Jaques Wagner (de 2007 a 2014) e do Secretário de Educação, Osvaldo Barreto Filho.

Para tanto, fez-se necessário analisar os mais variados elementos constitutivos deste programa educacional, bem como os diversos atores que o compõem. Assim, foi imprescindível a definição de um caminho a ser percorrido, ou seja, a definição do método orientador da investigação.

Os estudos acadêmicos apontam uma grande variedade de métodos empregados nas pesquisas. Neste trabalho, tomamos como referência o conceito de método apontado por Paschoal (2001, p. 162) que, ao falar sobre os vários empregos do termo método, esclarece que:

> O mais conhecido é aquele que o toma a partir de sua raiz etimológica (do grego *methodos* e do latim *methodu*) para expressar a ideia de caminho. Dessa primeira acepção do termo, seguem-se outras que ampliam seu significado inicial, passando a incluir os procedimentos adotados para se chegar a certos resultados, ou a associá-lo não à obtenção de um resultado, mas à sua apresentação, quando o termo passa a designar uma boa ordem na disposição dos raciocínios, apresentados tanto de forma oral quanto escrita.

Partindo desta definição, o referencial teórico e metodológico que norteou os caminhos desta pesquisa foi o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), desenvolvido por Marx e Engels. Esta opção metodológica sustenta-se na ideia de movimento e constante transformação em que o mundo não é visto como “um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos” (GOMIDE; JACOMELL, 2016, p. 65).

A aproximação com este método de investigação objetiva uma compreensão mais ampla do tema, sobretudo por se tratar de uma política pública educacional em que se busca a superação de visões fragmentadas e superficiais da educação. Deste modo, almeja-se a construção de conhecimentos mais complexos e sólidos em que o grande desafio do pensamento é trazer para o plano racional a dialética do real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por trás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (FRIGOTTO, 1991).

Assim, o emprego do método marxiano está para além da simples compreensão do fenômeno. O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) volta-se para a lei da modificação e

desenvolvimento do objeto, reconhecendo o papel dos homens como sujeitos históricos responsáveis por estas transformações. Nesta perspectiva, Triviños (1987, p. 51) aponta que:

> O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana.

O uso deste método como referencial de pesquisa, sobretudo em estudos voltados às políticas públicas educacionais, assenta-se na compreensão do objeto e fenômeno estudado de modo como realmente se apresenta, visto que busca sempre a sua compreensão de modo mais amplo.

2.1 O método

A Alemanha do século XIX atravessava um processo de crescente industrialização, a produção manufatureira gradativamente substituída pela produção industrial em larga escala. Isso modificou profundamente as relações de consumo na Europa asseverando ainda mais a divisão da sociedade em classes, rapidamente marcada pela brutal exploração da burguesia industrial sobre a classe trabalhadora.

As duras críticas do jovem Marx, sobretudo ao publicar um artigo no Jornal Gazeta Renana, onde trabalhava como redator-chefe, posicionando-se em defesa dos coletores de lenha alemães, contrariando um decreto imperial que tornava a coleta de lenha ilegal, e, portanto, criminalmente imputável, somadas às críticas ao governo absolutista alemão o tornaram alvo de severa perseguição por parte da polícia alemã levando-o a se refugiar na França.

Em Paris, Marx conheceu Engels com quem passou a compartilhar suas reflexões acerca da sociedade capitalista. Posteriormente, seguem juntos para a Inglaterra, onde se aproximam da classe operária que, assim como na Alemanha, havia sido levada à miséria extrema por conta da industrialização. Notadamente, a riqueza estava concentrada nas mãos de uma minoria, em contrapartida, a pobreza alcançava de forma maciça e impiedosa a classe trabalhadora, que afastada dos meios de produção estava impedida de prover as suas necessidades e cada vez mais oprimida pelo capitalismo.

Ao descrever esta fase do amadurecimento de Marx, Hungaro (2014, p. 27) aponta que:

> Em Paris, portanto, Marx rapidamente recebe influências decisivas: a primeira delas foi a de Engels, que lhe “abriu a porta” para a economia política, mas no

> exílio parisiense, também tomara contato com o pensamento socialista francês em razão de sua aproximação com as associações de trabalhadores (movimento operário).
> Nesse contato, Marx teve acesso a clássicos da tradição socialista[1], especialmente, aos estudos de Blanqui. Além disso, nas associações operárias conheceu um mundo em que a fraternidade era uma possibilidade real. Com isso, Marx se torna comunista.

Frente a este quadro desolador em que se encontrava o operariado europeu, Marx identifica a luta de classe como a força motriz da História e aponta o proletariado como a única classe capaz de subverter a opressão imposta pela sociedade moderna. O ideal de uma sociedade sem classes, em que a satisfação das necessidades estivesse ao alcance de todos, precisava de um referencial teórico de caráter científico capaz de criticar a sociedade capitalista. Assim, Marx e Engels escrevem o *Manifesto do Partido Comunista*, analisando a luta de classes, a exploração sofrida pelo proletariado e a produção das mercadorias. O texto se encerra com a convocação da classe trabalhadora à união.

Desta concepção, cabe destacar:

> A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta (MARX; ENGELS, 2005, p. 45).

Ao vivenciar as condições de opressão a que estavam submetidas a classe trabalhadora europeia e ao se dedicar aos estudos da economia política, Marx passa compreender os fundamentos da sociedade capitalista do século XIX, afastando-se do pensamento idealista de Hegel. A publicação da obra *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* marca este momento de ruptura, em que Marx traz para seus estudos as questões de seu tempo, afirmando que o mais importante na interpretação do mundo era a constante mudança, discordando, assim, do pensamento filosófico hegeliano.

O amadurecimento do pensamento de Marx supera o pensamento contemplativo (idealista) em favor de um pensamento voltado às transformações nas condições de vida do homem (*práxis* revolucionária). Ao analisar esta mudança no pensamento marxiano, Gomide e Jacomelli (2016, p. 68) apontam que:

---

[1] Ressalta-se, aqui, a inspiração socialista, pois é sabido que o movimento socialista não coincide imediatamente com o universo operário. Este último, indiscutivelmente, é mais amplo que a tradição socialista.

> O que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar.

Tendo como ponto central a *práxis revolucionária*, o pensamento marxiano volta-se ao concreto, aproximando-se cada vez mais das massas e referenciando a luta pela superação da opressão do Estado alemão. Assim, Marx e Engels transformam o pensamento de Hegel em uma nova forma de analisar a sociedade.

> Meu método dialético não difere apenas fundamentalmente do método de Hegel, mas é exatamente o seu reverso. Segundo Hegel, o processo do pensamento [...] é o demiurgo do real, e o real a simples forma fenomenal da ideia. Para mim, ao contrário, o ideal não é senão o material transposto e traduzido no cérebro do homem (MARX; ENGELS, 1976 *apud* SANFELICE, 2008, p. 73).

Apreende-se, desta maneira, que o materialismo histórico-dialético está voltado a entender o modo como o homem produz a sua existência, ou seja, uma compreensão da realidade em que o universo, em que tudo possui uma existência concreta, material e que pode ser racionalmente conhecido. Deste modo, o homem produz o conhecimento, reproduzindo algo que é concreto em suas múltiplas determinações, com o intuito de superar a aparência imediata, alcançando, assim, a sua essência. Pires (1997, p. 86) corrobora esta compreensão da teoria marxiana ao afirmar que:

> O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretação da dialética de Hegel (colocada por Marx de cabeça para baixo), diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização.

Voltando-se ao estudo de políticas públicas educacionais, o pesquisador ao referenciar seu estudo no materialismo histórico-dialético busca por meio da observação empírica analisar o real em sua aparência e, indiretamente, sua essência, ao passo que desvela o fenômeno estudado de modo a distinguir aquilo que é aparente do que é essencial na investigação.

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) “é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas” (GOMIDE; JACOMELLI, 2016, p. 67).

Portanto, ao se desvelar o real e estabelecer as conexões que caracterizam a realidade, o fenômeno estudado passa a ser visto em sua totalidade.

2.2. As categorias de análise

Ao utilizar o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como norteador metodológico, cabe ao pesquisador manter-se atento à totalidade que a problemática apontada na pesquisa está inserida, identificando os sujeitos históricos que se apresentam ou que serão apontados ao longo do estudo, bem como promover um inventário bibliográfico acerca do tema, com isso, identificar o referencial teórico já construído ou, até mesmo, identificar eventuais lacunas sobre a produção deste conhecimento.

Ao visitarmos as obras de Marx e Engels não identificamos uma descrição dos procedimentos e técnicas a serem utilizados no uso do método. Porém, a reflexão sobre as suas produções nos permite apreender as orientações que podem ser seguidas nas pesquisas, como aponta Alves (2010, p. 8):

> A implementação do método marxiano, pressupõe como ponto de partida, a apreensão do real imediato (a representação inicial do todo) que convertido em objeto de análise por meio de processos de abstração resulta numa apreensão de tipo superior, expressa no concreto pensado. Porém, esta é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora apreendido não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta. Parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento.

Para a compreensão de um dado fenômeno, com base no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), faz-se necessário, então, conhecer suas contradições, seus conflitos e suas transformações, tendo em vista que as impressões iniciais se tratam apenas de representações da realidade. Deste modo, para que a compreensão do objeto de estudo passe do abstrato ao concreto é preciso compreender as unidades mínimas de análise do fenômeno, as suas determinações, pois, assim é possível elucidar o objeto (fenômeno) em sua totalidade, partindo do todo para as partes e retornando das partes para o todo em um sentido dialético.

O pesquisador deve se servir do uso das categorias de análise do método marxiano, que se apresentam como ferramentas utilizadas para que se alcancem as determinações de seu objeto de estudo por sucessivas aproximações. Para tanto, tomaremos como referência neste estudo as seguintes categorias filosóficas/metodológicas: historicidade, mediação e contradição.

A utilização da categoria historicidade é fundamental para a compreensão do nosso objeto estudo, considerando que, por ela, expressa-se o movimento dialético do homem e suas transformações ao longo da história. As pesquisas no campo das políticas educacionais

sugerem, desta forma, uma investigação em que se busque a historicidade do fenômeno trazendo à tona seus conflitos, contradições e interesses em sua implementação.

Ao considerar a categoria historicidade na pesquisa, busca-se enxergar o fenômeno em seu desenvolvimento, sobretudo, reconhecer o papel e as ações dos agentes históricos em suas transformações. Portanto, “a história é o processo de criação, recriação e satisfação contínuas das necessidades do homem na sua relação com o mundo, isto é, a forma como produzem e autoproduzem continuamente a sociedade” (ARAÚJO; SIQUEIRA, 2021, p. 4).

Diretamente ligada à historicidade, tem-se a categoria da mediação, que permite a explicitação das relações dialéticas do homem e dos fenômenos ao articular o particular e o geral, o todo e as partes. Esta categoria de análise permite buscar as mais simples determinações de um dado objeto, decompondo-o em partes menores, de modo que se possa estudá-las e compreendê-las por meio do estabelecimento de relações com os diversos aspectos da totalidade. Assim, torna-se possível estabelecer as relações entre o singular e o universal, pois, como bem diz Saviani (2015, p. 26), “a construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato”.

Entrelaçando-se as categorias da historicidade e da mediação, tomamos também como referência a categoria contradição, ao percebermos que ela se apresenta como componente imprescindível para a sociedade, visto que o método dialético aponta que a sociedade se movimenta continuamente, opondo-se a uma ideia de linearidade e tendo como princípio a tese de que tudo se move permanentemente e está sujeito à superação.

A contradição em si é o próprio eixo do movimento, que é, por sua vez, característico da sociedade. A este respeito Cury (1985, p. 33) reflete que:

> Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança.

É importante destacar que, na teoria marxiana, as categorias de análise perdem seu sentido, quando tratadas de modo isolado e desvinculadas da realidade e da perspectiva de movimento. É crucial que sejam analisadas em seu conjunto, pois estão historicamente ligadas à prática social.

Ademais foram consideradas como categorias de conteúdo neste estudo o currículo escolar, a infraestrutura das escolas, os espaços de aprendizagem, a gestão do ProEi pela SEC/BA, a concepção de educação integral assumida pela comunidade escolar e a perspectiva

dos participantes do estudo acerca do ProEi, no intuito de melhor compreender o objeto de estudo em análise. Pois como nos orienta Rodriguez (2014, p. 149), as "categorias simples ou de conteúdo são elementos iniciais, determinados pelos conteúdos de análise". Alinhando assim as especificidades do Programa de Educação Integral da Bahia - ProEi aos objetivos de nossa investigação.

2.3 Caminhos e procedimentos metodológicos da pesquisa

Diante da definição do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como opção teórica e metodológica, o pesquisador busca a todo tempo a apreensão da essência do fenômeno, para superar as visões iniciais de sua aparência e avançar, assim, na produção científica à medida que possibilita uma constante aproximação com o real. Neste sentido, Rodriguez (2014, p. 148) enfatiza a importância do uso deste método e aponta três passos importantes para a concretização da pesquisa.

> i) A pesquisa inicia-se a partir de uma exaustiva análise crítica do produzido a respeito do objeto estudado [...]. O referencial teórico adotado propiciará as primeiras aproximações de caráter teóricas para escolher o caminho mais adequado para a construção do conhecimento científico.
> i) Em um segundo momento, o investigador entra em contato com o objeto e suas relações com o meio no qual está inserido, isto é, as múltiplas determinações de índole social, política e econômica. Trata-se mais de um procedimento de índole metodológica que de uma questão de caráter conceitual, dado que se procura apreender o concreto real [...].
> iii) [...] O pesquisador não é um mero observador, que desvenda o real. Ele corresponde a um ser político que se compromete com a ciência e com a sociedade e contribui com a sua mudança.

Tomando estes passos como referência, foi feito o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas realizadas no Brasil voltadas ao tema deste estudo. Foram consultados os bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a fim de compor um quadro teórico sobre o tema, perceber caminhos investigativos percorridos; qualificar quem está pesquisando o tema em questão; conhecer onde as pesquisas estão sendo desenvolvidas; estabelecer prováveis relações entre as pesquisas identificadas e o objeto de nosso estudo; identificar a quais conclusões as pesquisas já realizadas chegaram; além de observar possíveis lacunas existentes nestas pesquisas.

Ao confeccionarmos um panorama das produções acadêmicas que tratam da Educação Integral e refletirmos acerca dos achados, delineamos com maior solidez os caminhos para que

os objetivos deste estudo fossem alcançados, pois, como apontam Vosgerau e Romanowski (2014), estudos dessa natureza possibilitam a realização de um mapeamento e análise do que se produz sobre determinado tema, considerando as áreas do conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção.

O segundo passo foi dado em direção a ampliação do referencial teórico sobre o objeto de estudo mediante o diálogo com pesquisadores da Educação Integral. Em seguida, voltamos à análise documental com a discussão da legislação educacional brasileira, do Documento Orientador do ProEi, intitulado *Programa de Educação Integral (ProEi): Da ampliação do tempo e do currículo escolar à formação humana integral*, da Portaria Estadual n. 249/2014 que dispõe sobre a criação e implementação do ProEi, visto que, como orienta Gomide e Jacomeli (2016), ao considerarem que é o estudo amplo e aprofundado que levará o pesquisador a conhecer as particularidades que permitirão a captação do movimento real do objeto na sua totalidade.

Com a intenção de observar com maior nitidez o fenômeno pesquisado, realizamos em cinco escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista — Ba, em que o programa de Educação Integral da Bahia (ProEi) foi implantado, um estudo de campo. Salientamos que a "observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Ao visitarmos estas unidades escolares, nosso olhar não estava direcionado a simples descrição dos ambientes, mas à composição do máximo de abstrações possíveis acerca do nosso objeto. Deste modo, Neto (2004, p. 59) alude que a observação "se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos".

Na busca por uma aproximação ainda maior com nosso objeto de estudo, a pesquisa utilizou como procedimento de coleta de dados a aplicação de entrevistas semiestruturadas nestas unidades escolares. As entrevistas tiveram como pauta: os critérios de inserção da escola no ProEi; a (eventual) capacitação oferecida aos gestores, professores e coordenadores da escola para atuar no programa; condições materiais e profissionais de trabalho; infraestrutura e adequação dos espaços físicos na unidade escolar; ações desenvolvidas nas escolas pelo programa; suporte técnico oferecido pela Secretaria da Educação do estado às escolas; desafios enfrentados na implementação do programa na unidade escolar; o currículo adotado pelo programa e a reestruturação do Projeto Político Pedagógico da escola para se adequar as demandas do programa.

A opção metodológica por entrevistas semiestruturadas possibilitou uma melhor aproximação do pesquisador com os participantes da pesquisa dado a flexibilidade no processo de busca das informações desejadas, pois como orienta Manzini (2012, p. 156),

> A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

A fim de sistematizar e assegurar a fidelidade das informações coletadas, utilizamos como recorte temporal os dados relativos ao período em que cada unidade escolar descrita foi inserida no ProEi, tendo este variado entre os anos de 2014 e 2018.

2.4 *Lócus* da pesquisa

O estudo foi realizado em cinco escolas públicas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista — BA, nas quais foi implantado o ProEi, uma localizada na área rural e as demais na urbana. Dessa forma, compôs o universo de escolas pesquisadas: o Colégio Estadual do Campo de Educação Integral José Gonçalves, localizado no Distrito de José Gonçalves, área rural do município, que integra o ProEi desde 2014 e possui, atualmente, 176 alunos matriculados no programa. Das escolas localizadas na área urbana, fizeram parte do estudo: o Colégio Estadual Professora Heleusa Figueira Câmara, localizado no Bairro Inocoop I, que passou a integrar o programa em 2017 e conta hoje com 430 alunos matriculados. O Complexo de Educação Básica, Profissional e Tecnológica de Vitória da Conquista (antigo Colégio Estadual Rafael Spínola Neto), localizado no Bairro Brasil, que conta com a oferta 600 matrículas, integrante do ProEi desde 2018, e do Instituto de Educação Euclides Dantas, localizado no Centro da cidade, com 100 alunos matriculados e o Colégio Estadual Dom Climério, no Bairro Urbis VI, que tem, atualmente, 350 matrículas.

Em todas estas unidades escolares, o ProEi é ofertado unicamente em turmas do Ensino Médio. A amostra selecionada pode ser considerada significativa, pois contemplou unidades escolares localizadas em bairros distintos da cidade, dentre elas uma escola rural, tendo estudantes com a faixa etária entre os 15 e 18 anos de idade em média e com variados perfis socioeconômicos.

2.5 Participantes da pesquisa

Em cada unidade escolar selecionada, foram convidados a participar deste estudo: o (a) diretor (a) e o coordenador (a) pedagógico; um(a) professor(a) e um(a) aluno(a). O critério para escolha dos entrevistados priorizou diretores e coordenadores que atuassem diretamente com o ProEi; professores com maior tempo de regência em turmas de Educação em Tempo integral e, por fim, o(a) aluno(a) que estavam cursando o Ensino Médio em turmas do ProEi há pelo menos dois anos letivos.

Os participantes desta pesquisa, descritos anteriormente, foram plenamente informados sobre a temática abordada e os objetivos do estudo, de modo que foram respeitados todos os procedimentos éticos assegurando-lhes o anonimato e o uso das informações apenas para fins acadêmicos. Foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com detalhamento das informações sobre os propósitos da pesquisa, os aspectos metodológicos, os riscos e o caráter voluntário da participação que, após a leitura, foi assinado atestando a concordância em fazer parte da pesquisa. Para a formalização da participação dos alunos com idade entre 12 e 17, foi elaborado o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) documento com as mesmas informações direcionados aos pais que, após a leitura, assinaram atestando a concordância da participação de seu(ua) filho (a) na pesquisa.

3 UM BREVE PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Esta seção dedica-se à apresentação da produção de conhecimento científico relativo à Educação Integral oriundo de pesquisas desenvolvidas no âmbito de programas de pós-graduação. Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico em que se buscou inventariar a produção científica acerca do tema. Percorrer este caminho aproxima ainda mais o pesquisador de seu objeto de estudo, colocando-o na condição de investigador ao observar as tendências abordadas em cada trabalho, identificar quais aspectos da pesquisa possuem maior relevância e quais ficaram em segundo plano.

Além disso, evidencia os principais autores que foram utilizados na escrita das dissertações e teses, aponta em quais locais e instituições se concentram as pesquisas e estudos relacionados ao tema, indica em que período as produções foram realizadas, de acordo com o recorte temporal definido na pesquisa, assim como outros pontos observados ao longo deste inventário.

Deste modo, pretendeu-se neste estudo bibliográfico reunir elementos capazes de subsidiar e ampliar a pesquisa, além de trazer os avanços alcançados em face de investigações e pesquisas realizadas anteriormente.

3.1 Mapeamento das produções científicas

Para a realização deste levantamento bibliográfico, utilizou-se como fonte de pesquisa o banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A utilização destes bancos de dados possibilitou o acesso a uma vasta produção acadêmico-científica, que é fruto de diversos centros de pesquisas espalhados pelo país. Tais estudos situam as discussões acerca da Educação Integral em nível nacional, além de se mostrarem como fontes privilegiadas e confiáveis para o levantamento bibliográfico e o mapeamento sobre o tema em questão. Isso possibilitou a confecção de um quadro teórico que forneceu elementos que subsidiaram a nossa investigação.

> A revisão da literatura ou revisão bibliográfica teria então dois propósitos [...] a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do

> referencial teórico da pesquisa (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170).

Para fins de organização das buscas nos bancos de dados e construção de um quadro teórico sobre a Educação Integral foram testados diversos descritores de busca tais como: Educação Integral, Educação Integral Bahia, Programa de Educação Integral da Bahia, PROEI, Educação Integral Bahia PROEI e Educação em Tempo Integral.

O descritor que apontou resultados que se mostraram mais alinhados com os objetivos deste levantamento bibliográfico foi: "Educação em Tempo Integral" com grafia feita entre aspas, o que facilitou a busca e melhorou a qualidade dos resultados.

O recorte temporal estabelecido foi demarcado a partir do ano de 2014, tido como um marco importante, haja vista a aprovação do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 13.005/2014, no qual o tema da Educação em Tempo Integral é tratado com especial atenção na meta nº 06. Fixamos como data final o ano de 2020, considerando que as produções acadêmicas desse período já haviam sido publicizadas nos bancos pesquisados.

A coleta de dados deste estudo foi realizada entre os dias 12 a 20 de setembro de 2021. Foram desconsiderados os trabalhos publicados no ano de 2021, pois, seguramente, até a data deste levantamento, não seria possível identificar a totalidade dos trabalhos deste período, comprometendo, assim, os resultados da investigação.

A busca inicial apontou um total de 220 dissertações de mestrado e 48 teses de doutorado relacionadas ao tema, as quais apresentaram os mais variados enfoques e perspectivas. Foi feita uma primeira triagem por meio dos títulos, palavras-chave e, de modo breve, dos resumos, a fim de identificar se estavam, de fato, voltadas ao tema abordado.

Para aprofundar a análise, foi necessário estabelecer alguns critérios de seleção do material tendo em vista que a revisão bibliográfica é um mecanismo de elaboração do quadro conceitual da pesquisa em que se busca ampliar a compreensão do tema, bem como identificar possíveis lacunas nas pesquisas, até aqui realizadas.

Assim, foram estabelecidos os seguintes critérios para a permanência da amostra selecionada no estudo: a) que estivessem diretamente alinhadas ao tema da pesquisa, principalmente no que se refere à implementação de programas de Educação Integral em escolas da rede pública; b) estudos que contribuíssem para a resolução da questão de pesquisa que norteia este trabalho, c) pesquisas que acrescentassem novos referenciais teóricos ao tema.

Endossam estes critérios Vosgerau e Romanowski (2014, p. 181), ao afirmarem que

> Na definição dos critérios de inclusão e exclusão de artigos, é importante a presença de indicadores de avaliação quanto à proximidade e ao

> distanciamento da questão formulada, que poderíamos definir como critérios temáticos de proximidade.

Com a adoção destes critérios foram selecionadas 14 dissertações de mestrado (70% das produções) e 06 teses de doutorado (30% das produções) para este estudo. De posse desta amostra, foi realizada a análise dos resumos e da introdução das obras, considerando que os resumos apresentam as principais informações sobre o trabalho, como o título adotado, nomes dos autores e de seus orientadores, os locais e datas das defesas além de conter os objetivos da investigação, a metodologia que foi utilizada ao longo da investigação, os sujeitos envolvidos na pesquisa, os resultados que foram alcançados, as conclusões a que as pesquisas chegaram.

Como bem diz Garrido (1979, p. 5),

> O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa. Para que desempenhem este papel importante é necessário, no entanto, que sejam objeto de elaboração cuidadosa.

Concluída esta etapa, as informações obtidas foram organizadas em forma de quadros, sendo considerado: o autor dos trabalhos, o título utilizado, o resumo apresentado, o ano de sua produção, a região do país em que foi produzido e a instituição de pesquisa que deu origem ao trabalho, conforme modelos apresentados nos Quadro 1, intitulado Síntese das dissertações (2014-2020) e Quadro 2, Síntese das teses (2014-2020), apresentados a seguir.

Quadro 1 — Síntese de dissertações de mestrado (2014 – 2020)

Autor (a)	Bianca Barrochelo Caiuby
Título / Ano	Educação de tempo integral: entre entraves e possibilidades / 2015
Síntese do Trabalho	O trabalho reflete sobre o sentido da educação integral por meio de fundamentações históricas e da experiência concreta. Apresenta o contexto de escola integral possível e, vislumbra o significado dos seus processos educativos para todos que vivenciam a experiência e entendem que essa escola tem mais que um horário estendido, tem sua responsabilidade estendida também. Os objetivos específicos buscam: apontar as bases legais da educação integral e entender como se tem realizado políticas públicas para a implantação de escolas integral. Nesta perspectiva o texto faz um estudo de caso de uma escola estadual de Sorocaba, que aderiu em 2013 a um novo programa de ensino integral.
Origem / Região	Universidade de Sorocaba / Região Sudeste
Autor (a)	Livia Almeida Figueredo
Título / Ano	Educação Integral na escola pública: Memórias de uma experiência pioneira na Bahia / 2015
Síntese do Trabalho	A pesquisa objetivou compreender a educação integral a partir da experiência pioneira realizada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro-Escola Parque. A partir de depoimentos e consulta ao acervo documental mantido na instituição, foi organizado um

	mosaico de memórias que, dialogados com recortes de jornais, permitiram entrar em contato com o processo de escolarização e os acontecimentos vividos pelos depoentes na instituição no referido período, articuladas com a experiência presente.
Origem / Região	Universidade Federal da Bahia / Região Nordeste

Fonte: elaborado pelo autor com os dados da pesquisa (2021).

Quadro 2 — Síntese de teses de doutorado (2014 – 2020)

Autor (a)	Alessandra Victor do Nascimento Rosa
Título / Ano	Pesquisando a relação educação integral e(m) Tempo Integral e currículo no Brasil - Período 2000-2012: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado? / 2016
Síntese do Trabalho	Esta pesquisa teve por objetivo analisar teses e dissertações defendidas no país, no período de 2000 a 2012, que tratam da temática educação integral e (m) tempo integral, analisando, especialmente, como os pesquisadores apresentaram o currículo da experiência/programa ou política analisada por eles.
Origem / Região	Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro / Região Sudeste
Autor (a)	Ângela Maria Gonçalves de Oliveira
Título / Ano	O projeto de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas e o direito à educação.
Síntese do Trabalho	Este trabalho teve como objetivo geral analisar a política de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas, tendo em vista o cumprimento do direito à educação de acordo com os princípios constitucionais quanto às condições de acesso, permanência e qualidade.
Origem / Região	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação / Região Sudeste

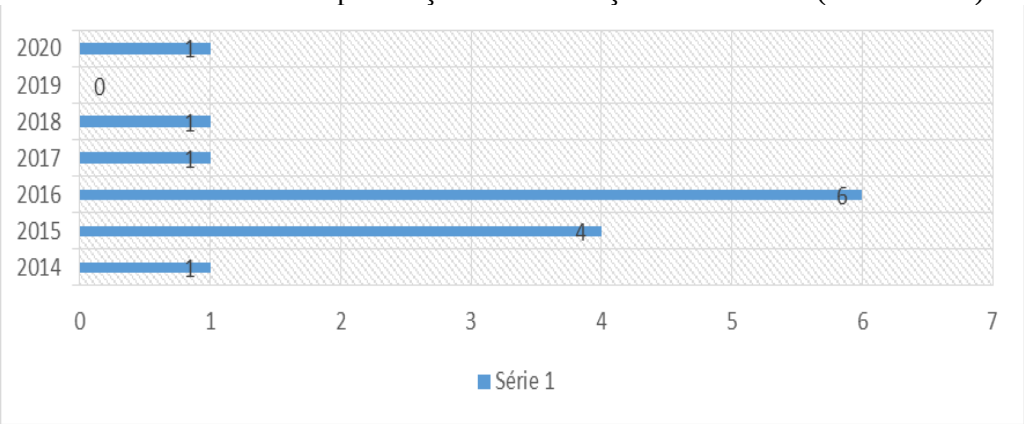
Fonte: elaborado pelo autor com os dados da pesquisa (2021).

As sínteses completas das produções analisadas neste estudo estão dispostas nos Apêndices B e C.

3.2 Achados do mapeamento

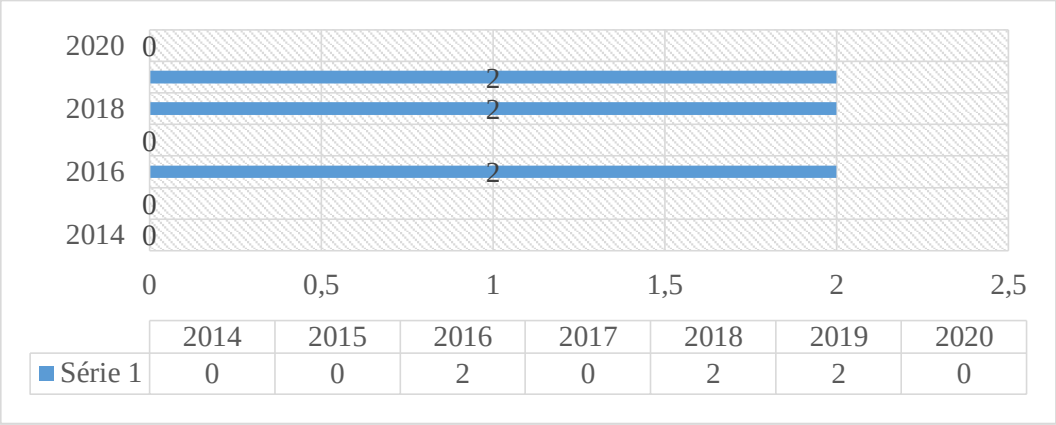
Diante dos dados coletados, foram elaborados gráficos para melhor visualizar a distribuição das publicações das dissertações e teses ao longo do período proposto neste estudo.

Gráfico 1 — Período de publicação das dissertações de mestrado (2014 – 2020)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2021).

Gráfico 2 — Período de publicação das teses de doutorado (2014 – 2020)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2021).

Percebe-se, no Gráfico 1, que apenas no ano de 2019 não foi encontrada nenhuma dissertação de mestrado que tratasse do tema em questão. A partir de 2014, ano da aprovação do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 13.005/2014, que trata da Educação Integral em sua Meta 06, houve um progressivo crescimento na publicação de trabalhos, sendo identificada uma dissertação no ano de 2014 (7,1%), em seguida, o quantitativo cresce para quatro trabalhos, em 2015, (28,6%) e, por fim, avança para seis dissertações, em 2016, (42,9%). Entre os anos de 2017 e 2020, à exceção de 2019, há um período de estabilidade no quantitativo de produções, sendo registrado um estudo em cada período citado (7,1%).

Em relação às teses de doutorado a amostra selecionada está disposta de forma bastante equilibrada entre os anos de 2016 (33,3%), 2018 (33,3%) e 2019 (33,3%), com dois trabalhos publicados em cada ano citado. Dentre estas publicações, possui especial relevância a tese desenvolvida por Rosa (2016) que analisa teses e dissertações defendidas no país, no período de 2000 a 2012, que tratam da relação Educação Integral em Tempo Integral. A autora analisa, especialmente, como os pesquisadores apresentaram o currículo da experiência/programa ou política analisada por eles.

O quantitativo dos trabalhos analisados sugere um aumento no interesse pelo tema da Educação Integral no país, sobretudo no período posterior à aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, em que se prevê o aumento em 50% do quantitativo de unidades escolares com oferta deste programa de ensino, bem como o aumento em 25% do quantitativo de alunos da Educação Básica matriculados em unidades escolares que ofertem este programa.

Em seguida, apresentaremos a distribuição regional, a identificação dos estados e das instituições que deram origem aos trabalhos selecionados.

A análise das dissertações selecionadas aponta que os trabalhos são fruto de centros universitários espalhados por quase todas as regiões do país, de modo que foram identificados

trabalhos na região Norte, Nordeste, Sul e Sudeste. Não foram encontrados trabalhos oriundos da região Centro-Oeste do país, conforme Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 — Distribuição das dissertações de mestrado por regiões do país (2014 – 2020)

Região	Instituição de Pesquisa	Quantidade de trabalhos	%
Norte	Universidade Federal do Oeste do Pará	01	21,4
	Universidade Federal do Acre	02	
Nordeste	Universidade Federal do Maranhão	01	28,6
	Universidade Federal da Bahia	01	
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	02	
Centro-Oeste	***	**	
Sul	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	02	28,6
	Universidade Federal de Santa Catarina	01	
	Universidade Tuiuti do Paraná	01	
Sudeste	Universidade de Sorocaba	01	21,4
	Universidade Estadual Júlio de Mesquita-	01	
	Presidente Prudente	01	
	Universidade Federal do Espírito Santo		
Total		**14**	

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2021).

Em relação à produção de teses de doutorado, observamos que os estudos ficaram concentradas em apenas duas regiões do país, sendo a região Centro-Oeste e Sudeste responsáveis pela produção de seis trabalhos, ao todo, com três trabalhos em cada região, conforme Tabela 2, adiante.

Tabela 2 — Distribuição das teses de doutorado por regiões do (2014 – 2020)

Região	Instituição de Pesquisa	Quantidade de trabalhos	%
Norte	***	**	
Nordeste	***	**	
Centro-Oeste	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	03	50
Sul	***	**	
Sudeste	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	03	50
Total		**06**	

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2021).

Constatamos que a produção de dissertações de mestrado que abordam o tema da Educação Integral está pulverizada em todas as regiões do país e em diversos centros universitários, à exceção da região Centro-Oeste, conforme descrito na Tabela 1. Já a produção de teses de doutorado não se deu do mesmo modo, conforme descrito na Tabela 2, visto que ficou restrita às regiões Centro-Oeste e Sudeste, vinculadas à Pontifícia Universidade Católica de Goiás, responsável por três trabalhos e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, responsável por mais três teses.

A distribuição dos trabalhos por regiões do país, em especial das teses de doutorado, revela que há uma grande desigualdade regional entre as produções científicas. Isso nos leva a considerar que este fato se deve a uma maior concentração de universidades e programas de pós-graduação na região Sudeste, se comparado às demais regiões.

Em relação às pesquisas oriundas da região Centro-Oeste, infere-se que sejam fruto do interesse do Programa de Educação Integral desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, visto que todos os três trabalhos analisados estão diretamente ligados a esta temática no estado e são oriundos desta mesma instituição. Assim, Santos (2018) analisa a Educação Integral em uma escola pública de Goiás, com enfoque na concepção de Educação Integral, a qual traça o percurso deste programa de ensino no país e busca compreender a gestão democrática como condição para implementação da escola de tempo integral.

Nesta mesma linha de pesquisa, Filemon (2019) discute a implantação de centros de ensino em período integral (CEPIS) de Ensino Médio em Goiás, em especial, na cidade de Goiânia. A tese defendida por Pereira (2016) está voltada à análise dos discursos oficiais sobre o tema publicado com o aval do Ministério da Educação (MEC) a fim de conhecer a posição do governo federal e do município de Goiânia acerca da Educação Integral, bem como da implantação do tempo integral nas escolas públicas do país.

O Programa de Educação Integral do estado de Goiás tem avançado significativamente e atraído a atenção dos pesquisadores nos últimos anos. As postagens no *site* oficial do Estado de Goiás indicam este crescimento.

> O Governo de Goiás irá implantar, até o final de 2022, mais 105 escolas de tempo integral na rede pública estadual de ensino. O número de Centros de Ensino em Período Integral (Cepis) passará de 164 para 269 – um crescimento de 64%. A ampliação atende metas dos planos nacional e estadual de Educação e busca melhorar a qualidade da Educação pública goiana (GOIÁS, 2021, *on-line*).

A lacuna gerada pela ausência de pesquisas sobre o tema, no nível de doutorado, na maioria das regiões do país, sugere que a questão seja apreciada com maior atenção em estudos futuros, tendo em vista que a Educação Integral está presente em grande parte da legislação educacional brasileira.

3.2.1 Eixos temáticos

A análise das dissertações e teses nos permite perceber enfoques distintos em cada trabalho, mesmo estando intimamente ligados entre si. Assim, para melhor compreendê-los, categorizamos os trabalhos em quatro eixos temáticos, tendo como critério os trabalhos que

tinham maior aproximação em seu objeto de estudo, entre os quais: Concepção de Educação Integral; Formação de professores e Currículo da Educação Integral; Organização da escola e ampliação da jornada escolar e Políticas Públicas Educacionais, conforme descrição na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 — Distribuição das teses e dissertações em eixos temáticos

Eixo temático	Teses de doutorado	Dissertações de mestrado	Total	%
Concepção de Educação Integral	01	04	**05**	25
Formação de Professores e Currículo da Educação Integral	--	02	**02**	10
Organização da Escola e Ampliação da Jornada Escolar	--	04	**04**	20
Políticas Públicas Educacionais	05	04	**09**	45
Total	**06**	**14**	**20**	**100**

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2021).

Ao discutirmos o eixo temático "Concepção de Educação Integral" encontramos cinco trabalhos, dos quais, quatro são dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, representando 25% dos textos analisados. Tais investigações se assemelham por trazerem reflexões sobre o sentido e as concepções de Educação Integral que fundamentam as experiências analisadas. Apontam as bases legais que fundamentam estes programas e discutem os condicionantes históricos, limites e desafios na implementação das propostas de Educação Integral nas redes de ensino pesquisadas.

A dissertação de Caiuby (2015), da Universidade de Sorocaba, discute o sentido da Educação Integral por meio de fundamentações históricas, ao analisar o que houve, o que se tem e o que se pretende com essa proposta educativa. Apresenta o contexto da escola integral possível e discute as responsabilidades relativas à ampliação do tempo de permanência do educando na escola. O texto faz um estudo de caso de uma escola estadual que, em 2013, passou a integrar o programa de educação integral de Sorocaba — São Paulo.

O trabalho de Ficanha (2015), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, discute a compreensão de "formação integral" presente nas propostas de educação integral no Brasil, com destaque para as discussões acerca da ampliação da jornada escolar. Aponta que quanto maior o tempo de permanência na escola, mais facilmente são criadas as condições para uma formação emancipatória.

Furtado (2016), da Universidade Federal do Maranhão, discute em sua dissertação a concepção de Educação Integral por meio dos condicionantes históricos, seus limites e desafios e analisa a implementação de uma proposta de Educação Integral em escola pública municipal de São Luís, no Maranhão, no período de 2013 – 2015.

A tese de doutorado de Santos (2018), vinculada à Pontifícia Universidade Católica de Goiás, está bastante alinhada com as discussões anteriores, faz uma visita à história da educação brasileira e discute a concepção de Educação Integral, por meio de um estudo na escola de ensino médio integral de Goiás. Merece atenção especial a discussão levantada acerca da gestão democrática como uma condição de implementação da escola integral.

Dondé (2014), cuja pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Universidade Tuiutí, no Paraná, enriquece as discussões deste eixo temático ao tratar em sua dissertação de mestrado como estão sendo efetivados os conceitos de educação integral e escola integral. Para tanto, indaga se ambos os conceitos se contrapõem às metas pretendidas pelo MEC ou se possuem divergências na prática inserida nas políticas educacionais brasileiras. A pesquisa faz um estudo de caso sobre a educação integral em Curitiba.

Dois trabalhos foram classificados no eixo temático "Formação de professores e Currículo da Educação Integral", o que equivale a 10% da amostra selecionada. Um dos trabalhos trata da formação dos professores que atuam em unidades escolares de educação integral no município de Araçatuba — SP e o outro tem como foco o currículo do componente curricular História no Programa de Educação em Tempo Integral da Bahia (ProEi).

A dissertação de mestrado de Silva (2016), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, trata da complexidade da formação docente e a sua articulação com a escola integral, defende a necessidade de investimento para a formação dos docentes e gestores escolares que atuam no programa de Educação Integral do município de Araçatuba — SP, para isso, considera a importância que possuem os docentes e os gestores na implementação desta proposta de ensino. Destaca que a formação destes sujeitos, quando dotada de conhecimentos e experiências, é condição primordial para melhoria da qualidade do ensino público e da formação integral dos estudantes.

O trabalho de Brito (2018), desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, analisou o currículo do componente curricular de História, na proposta de Educação Integral do ProEi, para isso, problematizou seu papel nesse currículo, verificou as relações existentes entre a prescrição curricular (formulações legais e institucionais) e a prática docente. Para o estudo de caso, foram selecionadas duas escolas da rede estadual de ensino localizadas em Salvador — Ba, onde foi empregada a técnica de entrevistas semiestruturadas com professores que lecionam o componente curricular de História a fim de coletar dados que subsidiassem a pesquisa.

O eixo, "Organização e ampliação da jornada escolar" é composto por quatro dissertações de mestrado, o que corresponde a 20% da amostra selecionada. Os trabalhos desse

eixo discutem a implementação de programas de educação integral e apresentam resultados de experiências de ampliação da jornada escolar.

Vasconcelos (2016), com estudo produzido na Universidade Federal do Oeste do Pará, discute que a implementação do Programa Mais Educação, nas escolas do campo, tem se constituído um desafio para a política de Educação Integral, na medida em que perpassa o contexto da prática pedagógica e reflete na organização pedagógica, na relação espaço-tempo, na conexão das atividades entre turnos, dentre outros aspectos.

No âmbito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Souza (2016) analisou as configurações curriculares que estão sendo desenvolvidas em uma escola pública do município de São João, no Paraná, em que o Programa Mais Educação foi implantado. O autor dedica especial atenção para a ampliação dos tempos, espaços e do currículo, bem como os entraves e avanços na construção de uma escola integral.

A dissertação de Araújo (2020), da Universidade Federal do Acre, segue o mesmo curso dos trabalhos anteriores que compõem este eixo, pois discute a implementação da Educação Integral na Escola Estadual Craveiro Costa, no município de Cruzeiro do Sul, no Acre. Além disso, o estudo traz como destaque as etapas que foram executadas para a implantação do programa, como a realização de audiências públicas com a comunidade e a formação dada aos professores, de modo a se adequarem às bases metodológicas do Programa de Educação Integral.

A pesquisa desenvolvida por Figuerêdo (2015), na Universidade Federal da Bahia, teve como objetivo compreender a Educação Integral diante da experiência realizada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro — Escola Parque — idealizada por Anísio Teixeira, em Salvador. O estudo foi realizado por meio de depoimentos e consulta documental no acervo da instituição, o que possibilitou a construção de um mosaico de memórias entre os depoentes participantes da pesquisa.

No eixo “Políticas públicas educacionais” foi classificada a maior quantidade de trabalhos, dos quais, cinco teses de doutorado e quatro dissertações de mestrado, o que corresponde a 45% das produções selecionados. Esses trabalhos discutem a Educação Integral enquanto política pública educacional.

Lima (2015), na Universidade Federal de Santa Catarina, em sua dissertação, analisa as mudanças curriculares nas redes públicas de Santa Catarina, especialmente as iniciativas implantadas pelos sistemas municipais e pelo projeto da rede estadual denominado Escola Pública Integrada.

Neste mesmo segmento, Oliveira (2019), na Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, em sua tese, analisa a política de Educação Integral no estado do Amazonas, com especial atenção ao cumprimento dos princípios constitucionais quanto às condições de acesso, permanência e qualidade.

A tese de Figueiredo (2018), produzida também na Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, baseia-se na compreensão da política de ampliação da jornada escolar promovida pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. Além disso, aborda como os sujeitos participantes da Educação Integral percebem os limites e as possibilidades desta ampliação de jornada e quais seus efeitos em âmbito local.

Aproximando-se deste trabalho, Filemon (2019), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, discute a implantação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIS), em Goiás, de modo mais direto na cidade de Goiânia. Para tanto, destaca os aspectos administrativos, políticos e pedagógicos.

Aguiar (2016), em sua dissertação desenvolvida na Universidade Federal do Oeste do Pará, aborda o Programa Mais Educação enquanto política pública indutora de Educação Integral, para tanto, analisa duas escolas de Santarém, no estado do Pará. Aponta que políticas públicas que defendem a ampliação da jornada escolar e a Educação Integral são caminhos para a qualidade da educação.

A pesquisa de Silva (2017), realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tem, também, como foco este programa e destina-se a compreender as evidências dos discursos sobre a educação integral no Programa Mais Educação do Governo Federal, mediante a utilização dos princípios teóricos e metodológicos da Análise do Discurso.

No referido estudo, buscou-se a compreensão do conceito de Educação Integral na história da educação brasileira, cujo entendimento é de que os discursos dessa temática se materializaram como construção social e que, ao refletirem uma visão determinada de mundo e a posição de seus sujeitos, fizeram emergir no país as seguintes Formações Ideológicas (FIs): Integralista ou Concepção Conservadora; Marxista ou Concepção Socialista e; Liberal ou Concepção Democrática. Sob influência destas, as experiências da prática de Educação Integral no Brasil se configuraram em três concepções ou Formações Discursivas (FDs): Assistencialista (substituir a família); Autoritária (prevenir o crime) e; Democrática (acesso ao conhecimento para todos).

Pereira (2016), na Universidade Federal de Goiás, teve como objetivo identificar os significados culturais transmitidos por meio dos discursos dos integrantes de comunidades discursivas, formada por professores e membros do corpo administrativo de duas escolas

selecionadas para o estudo e um representante da secretaria Municipal de Goiânia acerca do tema da Educação (em tempo) integral. Pereira (2016) recorreu, também, aos discursos oficiais publicados com o aval do Ministério da Educação a fim de conhecer a posição do Governo Federal e do município de Goiânia acerca da Educação Integral.

Uma experiência bastante particular é descrita por Gaspar (2016), que em sua dissertação de mestrado, produzida na Universidade Federal do Espírito Santo, pesquisa a relação entre o público e o privado na implementação da política de Educação Integral na rede pública estadual do Espírito Santo, por meio do Programa Escola Viva, que conta também com o apoio de uma organização não governamental ligada ao empresariado capixaba, a Espírito Santo em Ação.

Por fim, a tese defendida por Rosa (2016), na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, analisa as teses e dissertações defendidas no país, entre os anos de 2000 a 2012, que tratam da temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral, de modo especial, como os pesquisadores apresentam o currículo da experiência/programa ou a política analisada por eles.

3.3 Considerações sobre os achados do Panorama das Produções Acadêmicas

O estudo teve o intuito de apresentar um breve panorama da literatura pertinente ao tema, passo este, indispensável ao avanço da produção científica. A leitura dos trabalhos nos permitiu perceber que a Educação Integral é abordada com enfoques distintos em cada um dos trabalhos analisados, sendo observados pontos de convergência e similaridade tais como: a fundamentação histórica da Educação Integral no país; uma discussão apurada no que concerne ao referencial teórico, bem como a análise da legislação educacional relativa ao tema; um debate quanto ao papel dos agentes da comunidade escolar, em especial, professores, coordenadores e gestores escolares na execução dos programas de Educação Integral; a identificação de programas que envolvem a ampliação da jornada escolar e seu currículo, além da necessidade de se repensar os tempos e espaços escolares dentre outros fatores.

Ao empreender a análise das pesquisas descritas anteriormente e, de modo especial, ao confrontá-las com nosso objeto de estudo, foi possível observar que os diversos programas de Educação Integral desenvolvidos país afora se encontram em patamares distintos, determinados por uma grande variedade de concepções em torno da Educação Integral, o que demonstra a necessidade de uma melhor compreensão conceitual acerca do tema.

É imperativo também assinalar que os diversos programas de Educação Integral analisados se constituem como ações resultantes de políticas públicas, formuladas em sua

maioria pelas redes estaduais de ensino sem o devido envolvimento de demais setores da sociedade, recaindo sobre a escola uma excessiva responsabilização por sua implementação. Tais situações, aplicam-se ao Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi).

Observa-se também a carência de estudos sobre o tema no estado da Bahia e, de modo mais específico, sobre o Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi), sinalizando assim a existência de questões pendentes e um longo caminho a ser trilhado.

4 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

As políticas públicas podem ser caracterizadas como ações governamentais por parte da União, Estados e Municípios que têm por finalidade assegurar aos cidadãos os direitos sociais previstos na Constituição Federal. Nas palavras de Azevedo (2003, p. 39), "política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões". Compreende-se também que política pública é um conjunto de decisões e não uma decisão isolada. Rua (2009, p. 20) afirma que "embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública".

Em relação às políticas públicas educacionais, entende-se que são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar (SOUZA, 2003). Há uma pluralidade de linhas de análise e compressão das políticas públicas. Nesta seção, tomaremos o ProEi enquanto política pública de caráter estadocêntrica, que compreende a preponderância do Estado no processo de tomada de decisões no que se refere às políticas públicas educacionais, pois, como afirma Secchi (2014) *apud* Parente (2018, p. 416),

> É possível conceituar política a partir de uma abordagem estadocêntrica ou multicêntrica, caso se considere o monopólio de atores estatais na elaboração das políticas ou a participação de outras organizações privadas e não governamentais em sua elaboração, respectivamente.

Cabe pontuar que a caracterização de política pública estadocêntrica demostra maior aproximação com o modelo adotado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, considerando seu papel decisório na formulação e implementação do programa de Educação Integral do estado. Apresentaremos, ainda nessa seção, alguns dos principais marcadores legais da Educação Integral no país.

4.1 O Estado e a formulação de políticas públicas no Brasil

As políticas públicas estão imersas em um contexto econômico, político, social e ideológico e não se estabelecem de modo isolado. Ao tomarmos como recorte temporal as políticas públicas brasileiras do último século, percebemos que estas são caracterizadas por três períodos marcantes de nossa história em que o Estado atuou diretamente na defesa dos interesses do capital e na manutenção de poder, em detrimento das demandas sociais.

O primeiro período está ligado ao governo do Presidente Getúlio Vargas e ao populismo nacionalista, marcado por um grande controle das políticas públicas. O segundo momento,

estende-se da época ditatorial de 1964 até a Constituinte de 1988, cujos marcos são políticas públicas emergenciais voltadas apenas à legitimação do governo e sua manutenção do poder. Por fim, o último período, que se inicia em 1988 com a promulgação da Constituição Federal e estende-se até os dias atuais, é marcado por uma grande contradição: de um lado a existência de políticas públicas asseguradas pela Constituição Federal, do outro, a limitação de direitos sociais.

Em um cenário mais amplo, a partir da década de 1980, a globalização e o neoliberalismo avançavam dando novos contornos à reorganização política e econômica do capitalismo. O neoliberalismo tem como princípio a redução da participação do Estado na economia, por meio da desregulamentação e estímulo às privatizações a fim de promover uma maior prosperidade global. Para Harvey (2008, p. 86), o neoliberalismo é

> uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Entende-se, deste modo, que a excessiva interferência estatal se constitui em um entrave para superação da crise do capitalismo. Nesse sentido, disseminou-se a ideia de "que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que devia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população nas políticas sociais e, ao regulamentar a economia, atrapalhou a livre iniciativa do mercado" (CAETANO, 2018, p. 156).

Partindo deste pressuposto, era necessário então dar novo sentido ao papel do Estado, disseminando a ideia de uma reforma do Estado sustentada pelos princípios do neoliberalismo. No Brasil, a reforma do Estado foi protagonizada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso com o propósito de introduzir o país no cenário da globalização. Propunha, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado, a redução da interferência do Estado no setor produtivo de bens e serviços, muito embora fossem mantidos os subsídios a serviços sociais, como educação e saúde básica (BRASIL, 1995).

Para essa nova configuração do Estado brasileiro,

> Justifica-se a necessidade de substituição da administração pública burocrática, marcada pela ineficiência, rigidez e controle dos processos para a administração pública gerencial, caracterizada pela eficiência e flexibilidade, consoante ao atendimento proposto aos cidadãos, sob a alegação de corroborar coma governança (BRASIL, 1995, *on-line*).

Não há dúvidas de que as políticas públicas formuladas e implementadas no país, nos últimos anos, receberam forte influência da política neoliberal, a exemplo das políticas educacionais e da saúde, que passaram a sofrer interferências de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Sobre esta questão, Mota, Cararo e Coelho (2012, p. 80) apontam que:

> No contexto da globalização da economia e da influência da perspectiva neoliberal, diversos organismos e agências internacionais exerceram, e vêm exercendo, uma influência significativa na agenda das políticas educacionais em países emergentes. No caso do Brasil, sobretudo na década de 1990, assistimos a um processo de implantação e consolidação dessas orientações políticas, caracterizadas por um viés economicista, pela lógica do mercado e pelos métodos de avaliação em larga escala, impondo prioridades, tais como mudanças na legislação, investimentos/financiamento, programas, destacando-se, entre estes, o de ampliação da jornada escolar.

Deste modo, o governo brasileiro, alinhado à agenda neoliberal dos anos 1990, gerenciou ainda mais políticas públicas voltadas diretamente a atender as necessidades do capital, criando, assim, mecanismos de reprodução dos ideais neoliberais consolidados em projetos e programas destinadas a atender demandas distintas da sociedade.

As políticas públicas brasileiras no período em questão foram marcadas pela descaracterização de seu papel social e utilizadas, em sua grande maioria, com o propósito de manutenção do poder, voltando-se aos interesses apenas das classes dominantes, e, consequentemente do capital. Este cenário é muito bem descrito por Peroni (2003, p. 50, grifos da autora) ao apontar que:

> As despesas com funções relacionadas às políticas sociais, como Assistência e Previdência, Saúde e Saneamento, Trabalho e Educação e Cultura, diminuíram seu percentual de participação no PIB, nos últimos anos, enquanto despesas como Administração e Planejamento tiveram sua participação elevada “vertiginosamente”.

Reafirma-se, dessa maneira, que as políticas públicas implementadas no país são marcadas pelo gerencialismo, por isso, primordialmente voltadas à defesa dos interesses do Estado e por sua agenda neoliberal.

Cabe também destacar que em momentos distintos de nossa história as políticas públicas brasileiras são pautadas por interesses político-partidários, que influenciam diretamente no processo de sua elaboração e execução, além de serem facilmente identificadas como políticas públicas de governo e não de Estado.

Oliveira (2011, p. 329) distingue bem este termo ao apontar que:

> Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide 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. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Ao tratarmos de políticas públicas, compreendemos que estas não surgem ao acaso, ou pelo menos esperamos que não, as consideramos, portanto, como fruto de um amplo contexto social que envolve interesses de grupos econômicos, políticos e da sociedade civil. Esperamos então que sejam elaboradas em função de uma abordagem racional, como aponta Burton (2014, p. 319) ao caracterizá-las:

> Elas são públicas, porque envolvem um conjunto de ações realizadas pelo Estado e formado pela política de diferentes atores, tanto públicos, quanto privados, às vezes em disputa. Nessa visão racional, as políticas são, portanto, a culminação de um processo (de formular políticas) no qual diversas opções são propostas e avaliadas na forma de várias medidas – propostas – que são criadas e analisadas logicamente antes de serem implementadas e avaliadas sistematicamente.

É pertinente consideramos que as políticas públicas passam por fases ou ciclos, em que pese as diferentes formas de conceber as fases de sua construção, podendo didaticamente ser nomeadas de agenda, formulação, implementação e avaliação (PARENTE, 2018, p. 418).

As temáticas que passam a compor as agendas políticas são o resultado de diversos fatores que vão desde questões orçamentárias, à pressão dos meios de comunicação, passando por intervenção dos setores envolvidos nas ações, recursos humanos disponíveis e, até mesmo, a vontade política. Deste modo, Secchi (2014, p. 46) descreve a agenda política como “o conjunto de problemas ou temas que a comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública”.

Assim, a Educação Integral passou a compor a agenda político-educacional em vários momentos da história da educação brasileira, por vezes, com perspectivas diferentes, mas com objetivos semelhantes, levando à realização de diversos programas, como na década de 1950, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na Bahia. Na década de 1980, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Na década de 1990, surgem os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). Mais recentemente, em 2005, o Projeto Escola de Tempo Integral foi criado no estado de São Paulo. Em 2006, surgem os programas Bairro-Escola, em Nova Iguaçu (Rio de Janeiro) e Escola Integrada em

Belo Horizonte (Minas Gerais) (MOLL *et al.*, 2012 *apud* PARENTE, 2018, p. 423). Na Bahia, em 2014, foi criado o Programa de Educação Integral (ProEi), objeto deste estudo, sob gestão da Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

Além destes programas, sob a gestão estadual, há o Programa Mais Educação implementado pelo Governo Federal (BRASIL, 2007). Em 2007, durante a gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi instituído o Programa Mais Educação, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, mais tarde regulamentada pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. O Governo Federal fazia o aporte de recursos financeiros para que escolas de ensino fundamental realizassem o trabalho pedagógico, com a ampliação da jornada escolar no contra turno.

Assim, apostou-se em uma possibilidade de Educação Integral por meio de parcerias entre escolas e outros espaços comunitários. As unidades escolares que atendiam alunos em situação de vulnerabilidade social ou pré-selecionadas pelo MEC poderiam se inscrever no programa. O modelo de Educação Integral proposto pelo PME se fundava na adesão voluntária das escolas e nem todos os seus alunos participavam das atividades propostas.

> Até 2016, as atividades fomentadas eram organizadas em macrocampos: I – Acompanhamento pedagógico; II – Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; III – Cultura, artes e educação patrimonial; IV – Esportes e lazer; VI – Educação em direitos humanos e VII – Promoção a saúde. (SILVA, 2012, p. 53).

Dentre as opções de macrocampos oferecidos, as escolas faziam a opção por quatro, sendo “Orientação de Estudo e Leitura” do macrocampo o Acompanhamento pedagógico era obrigatório.

Em 2016, o MEC promoveu alterações no PME por meio da Portaria nº 1.114/2016, criando o Programa Novo Mais Educação, como uma estratégia para melhoria da aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, mediante ampliação da jornada escolar no turno ou contra turno de cinco ou quinze horas semanais.

A nova configuração do Programa fez com que ele se afastasse da concepção de Educação Integral original, voltando-se apenas às competências acadêmicas e ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática; conhecimentos estes que não se dão de modo isolado. Outro fator que altera seu escopo é que se volta a alunos com dificuldades de aprendizagem e escolas com baixos indicadores de desempenho.

Retomando a discussão, mesmo sendo um tema frequente na agenda político-educacional brasileira, a Educação Integral nem sempre se apresenta com força suficiente para

implementação de forma mais duradoura, restringindo-se a ações pontuais, que podemos identificar, majoritariamente, como políticas de governo.

É importante ressaltar que todos os cidadãos são agentes ativos na composição das agendas políticas, no entanto, observa-se que, no Brasil, a temática da Educação Integral tem sido conduzida predominantemente pelo executivo e legislativo, com pouquíssima ou quase nenhuma participação da sociedade, o que não assegura assim sua permanência na agenda político-educacional**.** Tal situação se aplica à condução da política de Educação Integral da Bahia, em que não se observa atuação de outros segmentos, se não o estatal em seu programa.

Após determinada temática passar a compor a agenda política, avança-se para o momento da formulação da política pública, nessa etapa é que se busca enxergar com mais clareza a situação que se deseja enfrentar e são definidas as ações e estratégias a serem desenvolvidas. Segundo Howllett, Ramesh e Perl (2013) *apud* Parente (2018, p. 422), "[...] a formulação da política pública refere-se ao processo de criação de opções sobre o que fazer a respeito de um problema público".

É importante destacar que nem sempre a problemática que se deseja enfrentar por meio das políticas públicas se apresenta de forma clara ou com a aparente definição de suas causas, tampouco, sua solução se dará de forma simples, em curto prazo ou com apenas uma ação. Ainda nessa fase de formulação e tomada de decisões, nota-se uma grande descontinuidade nas políticas públicas brasileiras, pois:

> Frequentemente, após serem tomadas as decisões, as políticas públicas não se concretizam conforme idealizadas no momento do planejamento, seja por falta de habilidade administrativo-organizacional, seja por falta de legitimidade da decisão ou pela presença de interesses antagônicos entre aqueles que interferem na implementação da política pública (SECCHI, 2014, p. 53).

Após a proposta figurar na pauta da agenda política e passar pela fase de formulação, segue agora para uma etapa bastante delicada que é a sua implementação, em que é necessário mobilizar recursos, conhecimentos, material humano, dentre outros fatores para tirá-las do papel e colocá-las em prática. "[...] implementação não somente enseja execução, como também requer novas decisões. [...] As decisões não se encerram durante a formulação – se estendem por todo o período de vigência de uma política pública" (RUA, 2013, p. 91).

Diante do exposto, ratifica-se a inexistência de um diálogo com a sociedade baiana acerca da Educação Integral. Não se observa a construção de redes horizontais de discussão em que pese uma concepção de educação para além da escola de turno único, de modo a ofertar ao estudante baiano uma educação de fato voltada à integralidade.

O ProEi, como parte da política pública de Educação Integral do estado se estabelece, então, com características estadocêntricas, dada a sua formulação e implementação somente baseada na ótica da Secretaria da Educação da Bahia, o que implica no afastamento dos interesses sociais em que a pluralidade ideias e o trabalho coletivo são elementos-chave para a Educação Integral.

Por fim, chega-se à fase de avaliação, momento em que a etapa da implementação e a execução da política pública é avaliada, em que se busca perceber se houve redução na problemática apontada durante sua formulação.

As políticas públicas podem ser avaliadas em diferentes perspectivas, revelando suas fragilidades, as suas lacunas e, até mesmo, sua ineficiência frente ao problema abordado ou, também, apontar benefícios e soluções, além do seu raio de alcance. Há diversos parâmetros que podem ser utilizados para julgar se uma política pública alcançou os objetivos esperados, dentre eles: eficiência, eficácia, impacto, sustentabilidade, análise custo-efetividade, satisfação do beneficiário e equidade (PARENTE, 2018, p. 428).

Portanto, espera-se que as políticas públicas voltadas à Educação Integral sejam construídas e articuladas de modo a oferecer uma educação, o mais integral possível, sem perder de vista o sentido político destes programas educacionais. Isso porque tais políticas devem ser entendidas como caminho para garantir direitos sociais, além de assegurarem mais tempos e espaços de um viver mais digno. Arroyo (2012, p. 33) aponta a Educação Integral como uma elevação da "consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espaços de seu viver, de socialização".

Não se trata apenas da alteração do tempo de permanência no espaço escolar, mas de um completo repensar e reorganizar a escola, passando por pontos importantes como a composição de suas turmas, a construção de um currículo integrado, a seleção das matrizes curriculares, o planejamento coerente das atividades, a capacitação de toda a equipe da escola, o reconhecimento da identidade dos educandos, a adequação dos espaços e mobiliários, ou seja, a construção de uma nova identidade de tempo e de espaço escolar.

Fica evidente, deste modo, que a Educação Integral não se resume à questão do tempo de permanência no espaço escolar que deve ser compreendido como um direito à educação de qualidade por meio de experiências significativas e estimulantes que fomentem o caráter social que a educação possui, caso contrário, corre-se o risco da perda de sentido, como chama atenção Arroyo (2012, p. 33) ao alertar que "[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação".

Observa-se que as diversas políticas públicas voltadas à Educação Integral que já foram formuladas e implementadas no país ao longo do tempo, em sua grande maioria, não passaram por um processo de avaliação, tanto do aspecto técnico quanto do ponto de vista político, assim, são levadas a uma consequente descontinuidade. Dito isso, de modo mais específico, ao nos debruçarmos sobre os documentos que sustentam o Programa de Educação Integral da Bahia, não foi possível identificar nenhum mecanismo de avaliação deste programa, passo essencial para verificar se objetivos almejados, enquanto política pública, estão sendo alcançados ou não.

Isso revela, mais uma vez, a fragilidade da concepção de Educação Integral adotada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia ao formular o ProEi, voltando sua atenção à ampliação de carga horária de atividades escolares e a melhoria de indicadores educacionais, baseados na ideia equivocada de que apenas o aumento do tempo de permanência do aluno na escola seria capaz de gerar uma melhoria na qualidade da educação, sobretudo nas avaliações externas.

Para concluir esta breve discussão, cabe nos apoiarmos em Monteiro (1982) para quem a política pública envolve um conjunto de ações interligadas que são desempenhadas por diferentes tomadores de decisão em diversos estágios do processo decisório. Considerando esta proposição, notadamente, tem-se um distanciamento entre a política pública tal como foi planejada e a sua efetiva implementação. Isso porque, fatores como: questões orçamentárias e de material humano, formulação verticalizada, distanciamento da realidade, intervalo de tempo entre a formulação e a implementação, descontinuidade do sistema político, dentre outros fatores, alteram de modo substancial a proposta inicial.

4.2 Fundamentos Legais da Educação Integral no Brasil

Sob o ponto de vista legal, a temática da Educação Integral está disposta no arcabouço jurídico em nível nacional, estadual e, até mesmo, municipal, para atender a demandas distintas de cada rede ensino.

A Educação Integral está disposta na Constituição Federal de 1988, ainda que de forma indireta, em seus artigos 205, 206 e 227 (BRASIL, 2000); no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). O acréscimo de mais tempo à jornada escolar está descrito tanto na LDBEN/1996 em seus artigos 34 e 87; no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007); no PNE 2014-2024, Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

A Constituição Federal, conhecida como Constituição Cidadã, promulgada em 5 de outubro de 1988, consolidou a transição do regime autoritário, após 21 anos de Ditadura Civil-Militar, para o regime democrático e traz nos artigos 205 e 206 os seguintes textos:

> Art. 205. 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.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1996, *on-line*).

Estes princípios são ratificados no Art. 227 da Constituição Federal, ao descrever que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, *on-line*).

No texto constitucional, a educação é tratada como direito social, cuja finalidade é a melhoria na qualidade de vida dos cidadãos. Ainda que à primeira vista os textos não façam referência direta à Educação Integral, percebe-se que ao propor a educação como um direito de todos os cidadãos, ao apontar que é dever do Estado, da família e da sociedade a sua promoção, ao definir de forma bastante clara sua finalidade e determinar que será ministrada em igualdade de condições, tem-se, então, de modo inequívoco, um alinhamento com os princípios da Educação Integral.

Todavia, não se pode perder de vista o emparelhamento da legislação brasileira à lógica neoliberal em que se reduz cada vez mais o papel do Estado, em especial, na gestão de políticas públicas educacionais. Neste sentido, a educação fica submetida a lógica do capital, ocupando-se da formação de mão de obra voltada apenas às exigências e necessidades do mercado.

Por conseguinte, a educação brasileira passa a ser direcionada à formação do cidadão trabalhador, que figura como um trabalhador flexível, eficiente, participativo, proativo e responsável. Entendemos, então, que a educação, em especial em nível básico, torna-se um produto necessário apenas à disputa por postos de trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em sintonia com a Constituição Federal, também se mostra um importante elemento jurídico, na garantia de direitos à formação integral das crianças e adolescentes, ao propor uma articulação entre as diversas políticas públicas na área social, bem como a integração de programas e projetos em que se reforça a responsabilidade do Estado, da família e da sociedade na formação integral do indivíduo, tendo em vista seu pleno desenvolvimento.

Assim, o ECA traz em seu texto diversos artigos que apontam os caminhos para uma formação integral do indivíduo, que podem ser observados nos seguintes artigos:

> Artigo 3º
> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
>
> Artigo 53º
> Toda criança e todo adolescente têm direito a uma educação que o prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã e o qualifique para o mundo do trabalho
>
> Artigo 59º
> Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (ECA, 1990, *on-line*).

O ECA confere às crianças e aos adolescentes a condição de sujeitos de direito, pondo em destaque a defesa do seu pleno desenvolvimento e proteção integral. Ao discutir esse aspecto, Guará (2009, p. 66) corrobora esta perspectiva, ao afirmar que

> A ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo. Mais ainda: ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos.

Deste modo, o ECA, ao alinhar políticas públicas e programas sociais, assegura às crianças e aos adolescentes seus direitos fundamentais, buscando um desenvolvimento integral em que são respeitados os aspectos físicos, mentais, morais, espirituais e sociais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece a integração entre diversos projetos e programas de assistência às crianças e adolescentes brasileiros e determina o compartilhamento de responsabilidades entre o Estado, a família e a sociedade em relação à garantia de direitos e ao cumprimento de deveres por parte das crianças e adolescentes. Não estabelece uma relação específica com a Educação Integral, no entanto, seus fundamentos estão alinhados com a ideia de formação integral em que se busca o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aponta para uma legislação em que a educação é a base para o desenvolvimento da sociedade brasileira, considerando a escola pública como pilar deste desenvolvimento, pois a vislumbra como essencial para a formação do cidadão e da força de trabalho. Aponta também a necessidade de que a escola pública brasileira passasse progressivamente a funcionar em tempo integral.

Em discurso no Senado Federal em 1992, Darcy Ribeiro, relator desta lei, afirmou:

> Assim é a lei que propomos, uma espécie de constituição que estabeleça os princípios gerais que regerão a reedificação educacional do Brasil, principalmente seu alicerce, que é a escola pública fundamental, formadora da cidadania e da força de trabalho. Nossa preocupação é estabelecer diretrizes e bases para a criação de uma escola fundamental, ajustada às condições da infância brasileira e capacitada para prepará-la para a cidadania, para o trabalho e para a solidariedade. Uma escola que, progressivamente, passe a funcionar em regime de tempo integral para os alunos e para os professores, a fim de dar ao Brasil condições efetivas de ingresso na futura civilização, como um povo dono de si mesmo, progressista e próspero (RIBEIRO, 2003, p. 175-179).

Nesta perspectiva, a jornada escolar é tratada no Artigo 34 da LDBEN, no qual se prevê a progressiva ampliação da jornada de quatro horas do Ensino Fundamental. Ficando esta oferta de progressão a critério dos sistemas de ensino, como a aponta o parágrafo 2º do referido artigo.

> Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
> § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
> § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (LDBEN, 1996, *on-line*).

Ao discutir a questão do tempo escolar, Moll (2012, p. 98) sinaliza que:

> A restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica

> com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor.

A questão do tempo escolar é parte determinante na concepção de educação integral levando-nos a pensar sobre pontos centrais da educação pública brasileira, pois romper com a ideia de tempo parcial nos leva também a buscar alternativas para as elevadas taxas de evasão, abandono escolar e baixo rendimento. Todavia, não se pode tomar a alteração no tempo escolar como uma premissa para melhoria no desempenho dos alunos, como aponta Cavaliere (2007) que afirma não haver evidências automáticas entre melhor desempenho e o acréscimo de mais tempo na escola e ou vice-versa.

A temática da escola de tempo integral é ratificada no Artigo 87 da mesma lei, em especial no inciso 5º, ao destacar o papel das unidades escolares como promotoras das atividades em tempo integral.

A LDBEN 9.394/1996 dispõe:

> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
>
> § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (LDBEN, 1996, *on-line*).

Embora a temática da escola de tempo integral figure na LDBEN e apesar do reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento da educação brasileira, o texto não aponta ações concretas ou, pelo menos, a definição de metas para a efetivação da Educação Integral, de modo que esta tarefa fica a cargo dos Planos Nacionais de Educação.

Os artigos supracitados são extremamente vagos ao utilizar o termo “progressivamente” não deixando claro de que modo se dará o processo de implementação dos programas de Educação Integral, sobretudo ao considerarmos a grande heterogeneidade das escolas públicas brasileiras. No Art. 87, a expressão “serão conjugados todos os esforços” não esclarece o papel de estados e municípios e da União na implementação da Educação Integral (LDBEN, 1996, on-line). Quais esforços? Quais as responsabilidades de cada segmento? Em que prazo?

Em meio a estas contradições e tensões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, consegue, ainda que não na medida esperada, pôr em pauta discussões pendentes em relação à escola de tempo integral.

Deste modo, coube aos conselhos estaduais e municipais construírem diretrizes próprias para promoção de seus programas de Educação Integral, geralmente, com atividades

complementares no contra turno, responsabilizando-se, assim, pela regulamentação e normatização de seus programas por meio de decretos e portarias.

Diante da ausência de coordenação e suporte por parte da União e das ações individuais de estados e municípios na execução de programas de Educação Integral, Coelho (2013, p. 97) aponta que:

> Na realidade educacional brasileira, diversos Estados e Municípios vêm investindo gradativamente na ampliação da jornada escolar como possibilidade para reversão e/ou melhoria de indicadores educacionais. Se antes os projetos ou programas se concentravam na região sudeste do país, o panorama atual revela a implementação e mesmo a multiplicação de experiências em todo território nacional, seja em capitais, grandes cidades ou pequenos Municípios.

Um reflexo direto dessa falta de centralidade, marcada pela ausência de protagonismo do Estado na condução da política pública educacional brasileira, em particular das ações voltadas à Educação Integral, no período compreendido entre 1996 e 2008, foi a crescente descontinuidade das propostas implantadas em diversas regiões do país. O entusiasmo inicial da proposta foi, aos poucos, perdendo força em virtude da falta de apoio da União aos Estados e municípios, pois, como afirma Giolo (2012, p. 94),

> Infelizmente, todas essas experiências de educação em tempo integral foram truncadas, ou descaracterizadas, via de regra, sob a alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira.

As alegações principais para a descontinuidade destes programas de Educação Integral estão ligadas diretamente aos custos para sua implementação e manutenção, tendo em vista que são necessários investimentos na estrutura física, mobiliário, acervo bibliográfico nas salas de leitura, espaços adequados para prática de atividades esportivas, refeitórios, ampliação e capacitação do quadro de servidores e professores.

Outro marco legal, considerado como um divisor de águas para o avanço da Educação Integral no país foi a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Em seu artigo 4º descreve que

> [...] considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (BRASIL, 2007, *on-line*).

Em função deste dispositivo, o FUNDEB estabeleceu o tempo mínimo para a jornada escolar integral, assim, considerou o período total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

O FUNDEB se destaca também por relacionar a Educação Integral a todas as etapas da educação básica como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Este Fundo se distingue da legislação anterior, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), ao estabelecer valores diferenciados para escolas de tempo parcial e escolas com a jornada ampliada em todas as etapas da educação básica, utilizando um coeficiente de recursos um pouco maior para estas escolas.

Atualmente, o FUNDEB, instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional n° 108, de 27, de agosto de 2020, encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020) e mantém a regulamentação da jornada mínima de atividades diárias para a Educação Integral em sete horas, assim como a utilização de um coeficiente de cálculo diferente para as unidades escolares com oferta deste programa de ensino.

Apesar de o FUNDEB destinar valores diferenciados às unidades escolares com oferta de Educação Integral, esta diferença de recursos não é tão significativa que possa assegurar as condições necessárias para a implementação e manutenção dos custos destas escolas, pois, são necessários investimentos em rede física, material de apoio pedagógico, material de expediente, dentre outros custos relativos à Educação Integral.

Frente a estes avanços, ainda que tímidos, é possível considerar que a partir da lei do FUNDEB, em meio a um conturbado debate político, tem-se uma uniformização da jornada mínima de atividades diárias e a previsão legal de recursos para as escolas de educação básica em tempo integral de todo o país.

Em relação à carga horária e à oferta da Educação Integral, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 dimensionou o tempo integral para, ao menos, sete horas diárias de atividades escolares (BRASIL, 2001). Elas são voltadas, prioritariamente, a crianças das camadas mais vulneráveis da população (BRASIL, 2001). Estes pontos demonstram a forte influência de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reflexo da política neoliberal a qual o país se alinhou desde a década de 1990.

Ao voltar-se às camadas mais vulneráveis da população, o PNE 2001-2010 indicava que a política de Educação Integral do país não atingiria todo o quantitativo de estudantes do país e

estaria voltada a uma parcela da sociedade. O atual Plano Nacional de Educação, instituído por meio da Lei nº 13.005/2014, é composto por diretrizes/metas que devem ser alcançadas em um período de uma década, entre os anos de 2014 e 2024, e pode ser compreendido com um esforço fundamental para a continuidade dos avanços das políticas de consolidação de direitos educacionais em curso no Brasil (MOLL, 2015).

Esse plano aponta dez diretrizes que devem nortear a educação brasileira e estabelece vinte metas a serem alcançadas nessa década. Por força dessa lei, ratifica-se o compromisso de cooperação entre todos os entes federados apontados pela Constituição Federal de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Esta edição do PNE 2014-2024 traz de modo inédito uma meta voltada exclusivamente para a Educação Integral. Seu texto informa:

> [...] prevê a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. A meta reflete o objetivo de ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com ampliação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014, p. 99).

A fim de monitorar o cumprimento do que é instituído na referida meta, o Plano Nacional de Educação reúne e analisa um conjunto de dados referente às escolas públicas brasileiras em um intervalo de tempo de cinco anos, compreendido entre os anos de 2009 a 2013, considerando duas grandes questões: “Qual o percentual de alunos da educação básica que estão matriculados em educação integral? E qual o percentual de escolas públicas da educação básica que ofertam ao menos uma matrícula em educação integral? ” (BRASIL, 2014, p. 101).

Os dados aferidos nesta amostragem apontaram um crescimento médio nas matrículas de estudantes em escolas de educação integral nesse período, em uma ordem de crescimento que representa 13,5%, considerando uma variação entre os diversos estados do país, bem como a diferença entre escolas localizadas em áreas urbanas e rurais. Os dados apontam, também, para um expressivo crescimento das unidades escolares que ofertam Educação Integral no país, com, ao menos, um aluno matriculado, o que evidencia um crescimento de 59,1% na quantidade de escolas que ofertam esse programa de ensino.

Diante do crescimento do número de alunos matriculados e da oferta de escolas com educação integral, o Plano Nacional de Educação, em sua Meta 6, voltada à Educação Integral, estabelece estratégias que conduzam a avanços significativos na educação nacional. Tais

estratégias prescrevem a adoção de políticas públicas que subsidiem a ampliação dos recursos necessários ao atendimento nas escolas públicas com proposta de educação integral, em razão da melhoria do aporte de insumos educacionais e da infraestrutura das escolas (BRASIL, 2014, p. 112).

Em sua proposta, o Plano Nacional de Educação almeja atingir, até 2024, um total de 25% de alunos da educação básica do país estudando em tempo integral e 50% de escolas públicas, com, ao menos, um aluno que permaneça, no mínimo, sete horas diárias em atividades escolares ofertadas por esta modalidade de ensino.

Assim como na edição anterior do PNE 2001-2010, não há uma previsão de universalização do ensino integral, o que mantém a limitação da oferta apenas a parte dos estudantes da educação básica. Deste modo, ao abarcar apenas uma parte dos alunos, sinaliza, claramente, que tal política não está direcionada para todo o universo de estudantes, seja no âmbito do território nacional, de uma mesma unidade federativa, ou até de uma mesma instituição escolar (COELHO, 2016).

O PNE ao tratar da Educação Integral apresenta nove estratégias vinculadas diretamente à Meta 6, que apresentamos a seguir:

> 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 7 (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;
> 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social, vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
> 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar

> de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
> 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
> 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
> 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais
> (BRASIL, 2014, *on-line*).

Ao nos referenciarmos em Coelho (2016) e Coelho, Rosa e Silva (2018) é possível organizar as estratégias descritas na Meta 6 em quatro grupos, a saber: a) Organização pedagógica; b) Recursos materiais e humanos; c) Sujeitos atendidos; e d) Articulação com outros espaços públicos e com a sociedade civil.

Em relação à organização pedagógica, estão relacionadas as estratégias 6.1 e 6.9 e apontam para a articulação entre as atividades curriculares desenvolvidas pela escola a atividades recreativas, culturais e esportivas que proporcionem aos estudantes múltiplas experiências de aprendizagem.

As estratégias 6.2 e 6.3 estão direcionadas aos recursos materiais e humanos, ao tratarem da estrutura física e do mobiliário adequado às necessidades das escolas com oferta de Educação Integral, bem como à formação de recursos humanos adequados. Tais investimentos se dariam em regime de colaboração.

No que se refere aos estudantes atendidos, destaca-se a atenção às crianças em condição de vulnerabilidade social. Ainda neste segmento, as estratégias 6.7 e 6.8 focalizam o atendimento a escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas. Além da atenção destinada a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades ou superdotação.

Por fim, ao tratar da articulação com outros espaços públicos e com a sociedade civil, compreende-se que o papel de educar cabe a toda comunidade e não somente à escola e reconhece todos os espaços da comunidade como ambientes educativos. As estratégias 6.5 e 6.6 também estão elencadas neste grupo, ao tratarem das vinculações entre o Estado e a sociedade civil.

A composição do Plano Nacional de Educação retrata o projeto de educação que a sociedade deseja alcançar. Deste modo, a inclusão de uma meta voltada especificamente para a

Educação Integral, cuja definição de estratégias para o seu cumprimento faz parte das ações de enfrentamento de problemas históricos da educação brasileira como a evasão, a repetência e o baixo nível de rendimento escolar.

A melhoria na qualidade da educação pública do país constitui-se em uma empreitada complexa para toda a sociedade brasileira. Para que avance e se consolide é necessário um trabalho árduo realizado a muitas mãos e que passa diretamente pelo cumprimento do regime de colaboração entre os entes federados em que a divisão de competências assegure o cumprimento da legislação.

4.2.1 Educação Integral no Plano Estadual de Educação da Bahia

No estado da Bahia, a Educação Integral é abordada no Plano Estadual de Educação, Lei Estadual nº. 13.559/2016, de 11 de maio de 2016, na Meta 6, em que se propõe oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das escolas públicas da Educação Básica, até o final do período de vigência deste PEE-BA. Para tanto, foram traçadas estratégias para que esta se consolide no estado, as quais apresentamos na íntegra a seguir,

> 6.1) incentivar que as unidades escolares do campo e das comunidades tradicionais se associem aos programas nacionais para Educação Integral, considerando as peculiaridades locais na estruturação curricular;
> 6.2) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada com o efetivo trabalho escolar combinado com atividades de aplicação de conhecimento científico, recreativas, esportivas e culturais, sempre conciliadas com o princípio da contextualização e com a abordagem interdisciplinar;
> 6.3) 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 estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 07 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola, até o sexto ano de vigência deste PEE-BA;
> 6.4) estabelecer protocolo de medidas pedagógicas, normatizado pelo Conselho Estadual de Educação e reiterado pelos conselhos municipais de educação para garantir a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, sem distinção entre turnos e com perfil de sequenciamento de atividades curriculares, integradas ou não com outros espaços educativos da sociedade;
> 6.5) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como brinquedotecas, centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas, planetários e outros;

> 6.6) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas de Educação Básica, por meio da participação de entidades da sociedade civil, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
> 6.7) incentivar a educação em tempo integral, para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na faixa etária de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos, estimulando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
> 6.8) estimular, nas escolas, projetos de enriquecimento curricular de formação integral dos estudantes nas áreas de ciência, arte, música, cultura, esporte e cultura corporal, com vistas ao desenvolvimento de habilidades, saberes e competências para a convivência, o trabalho coletivo e a promoção do bem-estar biopsicossocial;
> 6.9) fortalecer os procedimentos de acesso à escola em tempo integral aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa (BAHIA, 2016, p. 20).

As estratégias definidas têm como ponto de partida o incentivo à participação de unidades escolares situadas em áreas do campo e comunidades tradicionais para que sejam inseridas em programas nacionais de Educação Integral. Destacam que devem ser respeitadas as características locais destas comunidades na organização de seus currículos.

A reorganização da jornada escolar com uma maior carga horária deverá proporcionar a realização de atividades de caráter científico, recreativas, esportivas e culturais de modo contextual e interdisciplinar. Reiteramos, portanto, que não se trata da simples ampliação da jornada, mas da oferta de atividades que estejam alinhadas à formação integral do educando estimulando-o nas áreas de ciência, arte, música, cultura, esporte e cultura corporal, com vistas ao desenvolvimento de habilidades, saberes e competências para a convivência, o trabalho coletivo e a promoção do bem-estar biopsicossocial.

Esta perspectiva encontra respaldo no pensamento de Moll *et al.* (2012, p. 133) ao apontar que:

> Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discurso e abstrato, predominante nas práticas escolares.

Todo o seu contexto ultrapassa os limites da memorização, repetição de fórmulas, conceitos, normas e regras pré-determinadas. Desse modo, tal perspectiva se alinha ao pensamento de Gadotti (2009, p. 11), ao afirmar que “a educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem”.

Apresenta assim, a oferta de uma jornada igual ou superior a sete horas diárias de atividades pedagógicas multidisciplinares na Educação Básica pública, tendo o apoio da União.

Estipula que até o sexto ano de vigência deste plano, os professores que atuam em unidades escolares de tempo integral tenham progressivamente sua carga horária ampliada.

O PEE destaca a responsabilidade dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação em estabelecer protocolos para que não haja distinção entre as atividades regulares e atividades em contra turno. Sinaliza inclusive que as atividades desenvolvidas pela escola podem ser realizadas em outros espaços culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como brinquedotecas, centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas, planetários e outros.

A participação de entidades da sociedade civil é assegurada no PEE para que, em regime de parceria com as unidades escolares de Educação Básica, possam ofertar atividades que contribuam com a formação integral dos educandos. Em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o plano também faz menção ao atendimento de adolescentes que estejam cumprindo medidas socioeducativas em unidades escolares com oferta de Educação Integral.

A legislação estadual, ainda que de modo tardio, tem dado passos em direção à Educação Integral, principalmente após a edição do PEE, na perspectiva de ofertar uma educação mais completa e humanizada, com aprendizagens significativas que possibilitem mudanças, sobretudo para as classes populares, ao dar novo sentido ao tempo e ao espaço escolar, como nos orientam Coelho e Hora (2011, p. 1):

> Educação integral como uma educação que se faz em tempo ampliado e/ou integral, na escola [...] requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos de expressão do humano.

Dito isto, observamos que as estratégias traçadas nos Plano Nacional e Estadual de Educação da Bahia, ao tratarem da Educação Integral, apresentam estratégias que convergem para o desenvolvimento pleno dos educandos. Estabelecem em comum a ampliação de uma carga horária diária mínima de sete horas de atividades escolares que estão associadas à realização de tarefas recreativas, esportivas e culturais com acompanhamento pedagógico e práticas multidisciplinares. Fomentam a realização destas atividades escolares em diferentes espaços e com o uso de variados equipamentos educacionais, assim, rompem os limites da escola, além de estimular a oferta de atividades diversificadas com a participação de entidades da sociedade civil. Nas palavras de Guará (2009, p. 77),

> [...] caminham na direção de fortalecer e integrar as experiências escolares com a educação de espaços formais e não-formais de educação, em que

> parques, igrejas, postos de saúde e organizações não-governamentais se tornam parte de uma comunidade de aprendizagem, beneficiando os alunos com uma educação em tempo integral.

Cabe enfatizar que assim como não se observa a participação da sociedade civil na formulação da política pública de Educação Integral no estado da Bahia, também não se observa a participação social na realização de atividades em espaços extraescolares, conforme detalharemos mais à frente.

Observa-se nos planos educacionais em questão que há o incentivo à oferta de Educação Integral para pessoas que apresentem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos. Ao propor o atendimento a este grupo, chama a atenção à necessidade de que as demandas deste segmento sejam atendidas pela União e estado, pois há a necessidade de material de apoio pedagógico apropriado, adaptações da rede física das unidades escolares e mobiliário condizente, além da indispensável capacitação de toda a equipe de profissionais da escola para que possam atendê-los de modo adequado.

Em certa medida, consideramos que o Plano Estadual de Educação da Bahia avançou em relação a algumas proposições do Plano Nacional de Educação ao considerar, em suas estratégias, as particularidades das comunidades tradicionais e das unidades escolares do campo. Isso porque se associa aos programas nacionais de Educação Integral, além de mostrar-se em linha com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como por fortalecer os procedimentos de acesso à escola com oferta de Educação Integral para adolescentes que estejam cumprindo medida socioeducativa.

Ao discutirmos as estratégias traçadas no PNE e PEE para a Educação Integral, ratificamos a compreensão deste estudo de que a mera extensão da jornada escolar não se configura como Educação Integral. Como bem nos diz Coelho (2009, p. 89), educação integral nos leva a “pensar uma educação que englobe a formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares”. Deste modo, é preciso assegurar a implementação de políticas públicas efetivas que não restrinjam a proposta da Educação Integral apenas à questão do tempo em que o aluno permanece nas dependências da escola.

O que se revela aqui, portanto, é a carência conceitual na formulação de uma proposta de Educação Integral em que sua concepção seja respeitada, ao passo que atenda os anseios da comunidade escolar, com a elaboração e aplicação de um currículo unificado, oferta de capacitação e recursos pedagógicos adequados ao trabalho docente, com investimentos

necessários em infraestrutura das escolas, com o fortalecimento das gestões democráticas, além do indispensável espaço para o protagonismo dos estudantes.

Na próxima seção discutiremos a implementação do Programa de Educação Integral da Bahia-ProEi, apresentando seus aspectos legais, sua base conceitual e como o programa foi implementado pela Secretaria de Educação no estado.

5 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA BAHIA (ProEi)

Em conformidade com o Plano Estadual de Educação, o PROEI vincula-se ao Programa Todos Pela Escola, no qual o governo do Estado da Bahia definiu dez compromissos para fortalecer a escola pública do estado. É importante destacar que o ProEi se encontra caracterizado no Compromisso nº 3, voltado à melhoria da qualidade da educação pública no estado.

O Compromisso nº 3 estabelece que a oferta de Educação Integral no estado se dará por meio da ampliação da carga horária de atividades escolares e dos espaços de aprendizagem; implementação e ampliação do Programa Mais Educação e do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), ambos criados pelo MEC; criação do Centro Juvenil de Ciências e Cultura (CJCC), além da implementação do Programa de Educação Integral (ProEi) sob responsabilidade da SEC – Bahia.

O ProEi foi implantado a partir de 2014 no estado da Bahia e propõe que, para "a formação integral, é necessário garantir o lugar de um currículo integrado (BAHIA, 2014. p. 21). O programa tem suas bases legais assentadas na Portaria nº 249/2014 (BAHIA, 2014, p. 50-52) que dispõem sobre a implementação, organização e funcionamento deste programa.

Inicialmente, o ProEi foi implementado pela SEC – Ba em 96 escolas de diversas regiões do estado da Bahia e conta, atualmente, com seu funcionamento em 208 unidades escolares, das quais 35 estão situadas em Salvador, capital baiana, e 173 em cidades do interior, com oferta do programa em 149 municípios, atendendo a 37.322 alunos. Caracteriza-se como parte integrante das políticas públicas educacionais desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a qual compreende que a Educação Integral deve garantir o desenvolvimento do educando em todas as suas dimensões. Assim, traz a seguinte proposição:

> O ProEi vem assegurar o deferimento de um programa de natureza político-pedagógico-social, cujas ações estão voltadas para promover o fortalecimento da escola pública, gratuita e de qualidade; uma nova organização dos tempos e espaços da escola, com vistas a ampliar as oportunidades de aprendizagem; a formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento de um currículo integrado (BAHIA, 2014, *on-line*).

Reiteramos que o ProEi tem suas atividades desenvolvidas com a extensão da jornada de atividades, atualmente, alternando entre sete e nove horas/aula dia, de acordo com a proposta de cada unidade escolar integrante do programa. Com esta proposição a SEC apresenta a configuração do programa em que se vislumbra a reorganização da escola no que se refere à jornada escolar e aos espaços de aprendizagem, assim como a adoção de um currículo integrado

conforme demandam os artigos 36 e 37 da Resolução nº 7, do Conselho Nacional de Educação, datada de 14 de dezembro de 2010.

> Art. 36 - Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.
> Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, consequentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.
>
> Art. 37 - A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010, p. 10).

A portaria 249/2014, editada pelo governo do estado da Bahia, está em conformidade com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 e as diretrizes do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.179/2001 em vigor neste período, dispondo sobre a implementação, organização e funcionamento do ProEi. Descreve como objetivo central do programa ofertar ao estudante baiano a promoção de um processo de desenvolvimento humano e social, por meio da ampliação da jornada escolar, criando, assim, uma diversificação do universo de experiências educativas, articulada com diversas áreas do conhecimento e as mais variadas formas de aprendizagem (BAHIA, 2014, *on-line*).

Para tanto, são apontados os seguintes princípios:

> I. O direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária;
> II. O reconhecimento das múltiplas dimensões do ser humano e as especificidades educativas para o desenvolvimento de adolescentes e jovens;
> III. A ampliação da jornada escolar para um período, mínimo, de 07 horas diárias, traduzida na ampliação dos espaços, tempos e oportunidades educativas com o intuito de promover um desenvolvimento humano global, no contexto da Educação Integral;
> IV. O acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho como potencializadores da construção de saberes e conhecimentos;
> V. A articulação entre escola e comunidade, assegurando o compromisso coletivo com a construção de um Projeto Político Pedagógico que estimule o respeito aos direitos humanos, ao exercício da cidadania e à promoção da igualdade racial e justiça social.
> VI. O estabelecimento de articulações e parcerias com instituições e organizações sociais.

> VII. Promover uma rede de articulações das ações e atividades dos Programas do Governo Federal indutores da Educação Integral, bem como dos Projetos Estruturantes da Secretaria da Educação (BAHIA, 2014, *on-line*).

Merece destaque o terceiro item, visto que as fontes bibliográficas consultadas para este estudo, apontam para um histórico de programas de Educação Integral implantados país afora nas últimas décadas, que tiveram uma compreensão equivocada de que a Educação Integral se faz com horas a mais na escola.

Portanto, é de fundamental importância que a proposta de Educação Integral apresentada pela Secretaria de Educação do estado da Bahia se distancie deste equívoco conceitual, "pois não se confunde educação de tempo integral, ou extensão do tempo de escolaridade, com educação integral" (PARO, 2009, p. 14).

Faz notar também o quinto item ao ratificar a importância da participação de toda comunidade escolar na construção ou adequação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, conforme descrito também no Documento Orientador do ProEi. Pais e/ou responsáveis, alunos, professores, coordenadores, gestores e toda a equipe devem expressar, por meio do debate de ideias, o que desejam com a implementação da Educação Integral e, sobretudo, que caminhos pretendem trilhar para que seus anseios sejam alcançados.

> Romper a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes "mais do mesmo" – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 32, grifos do autor).

Em seu artigo terceiro, a portaria discorre sobre as condições pedagógicas, estruturais, administrativa e financeiras para as unidades escolares em que o ProEi foi implantado, sinalizando que os recursos financeiros para tais fins, inclusive para alimentação dos estudantes, serão estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia e que terão como fonte os recursos advindos do Fundo de Assistência Educacional (FAED)[2], bem como outras fontes de recursos e programas estaduais ou federais. Vale sublinhar que a portaria não detalha quais

[2] O Fundo de Assistência Educacional (FAED) é um fundo de natureza contábil, instituído pelo Decreto nº 28.966, de 18 de fevereiro de 1982, que visa a descentralizar recursos públicos para a melhoria da qualidade de ensino, possibilitando às Unidades Escolares Estaduais o gerenciamento de seus recursos e atendimento das prioridades eleitas pela comunidade escolar. O FAED tem por objetivo contribuir para a organização, manutenção e pleno funcionamento das Unidades Escolares do Estado. Concorre para o fortalecimento da autonomia escolar mediante o repasse de recursos financeiros e estímulo à participação da comunidade na definição e acompanhamento social das despesas, por meio dos Colegiados Escolares.

valores ou como estes serão calculados a fim de promover adequações na estrutura física, investimentos em recursos pedagógicos ou, até mesmo, para aquisição de gêneros alimentícios para o preparo das refeições dos alunos das escolas em que o programa foi implantado.

No que se refere às questões de caráter pedagógico, a portaria aponta em seu Art. 4º que as unidades escolares integrantes do programa contarão com a presença de um *professor – articulador* que terá como função coordenar as atividades pedagógicas inerentes ao ProEi. O *professor articulador* deverá ser efetivo da rede estadual de ensino, lotado na Unidade Escolar em que atua e ter carga horária de 40 horas semanais, cujas atribuições estejam descritas em Instrução Normativa, expedida pelo secretário de Educação do Estado da Bahia.

Ainda no que se refere às questões de caráter pedagógico, o Art. 5º aponta que as atividades desenvolvidas pela escola serão organizadas em função da matriz curricular específica do ProEi, de acordo com cada etapa de ensino.

Compreende-se que a Educação Integral é uma proposta de ensino voltada às demandas da contemporaneidade e que tem como princípio a formação dos estudantes em todas as suas dimensões — intelectual, emocional, social e cultural.

Diante do exposto, constata-se que a Portaria em questão dispõe sobre a organização, implementação e funcionamento do programa ao normatizar o ProEi, no entanto, cabe uma análise cuidadosa a fim de distinguir as pretensões apresentadas pela SEC e os rumos efetivamente tomados na execução do programa nas escolas da rede estadual de ensino em que o ProEi foi implantado.

5.1 Aspectos legais, conceituais e operacionais do ProEi

A Educação Integral é tratada enquanto política pública educacional no Plano Estadual de Educação por meio da Lei Estadual nº. 13.559, de 11 de maio de 2016, com vigência de uma década, 2016 – 2026, no qual são traçadas vinte metas para a educação estadual. A Meta 6 traz o seguinte objetivo: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das escolas públicas da Educação Básica, até o final do período de vigência deste PEE-BA” (BAHIA, 2016, p. 20). Para tanto, são traçadas nove estratégias para que a Educação Integral se consolide na Bahia, destacamos aqui a estratégia nº 3 que aponta o papel e a responsabilidade do Estado nesta tarefa:

> 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 estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 07 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola, até o sexto ano de vigência deste PEE-BA (BAHIA, 2016, p. 20).

Em razão disso, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, como descrito anteriormente, propôs a reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem por meio do Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi). As bases legais, conceituais e operacionais do ProEi são descritas no documento intitulado *Programa de Educação Integral (ProEi): da ampliação do tempo e do currículo escolar à formação humana integral*. Este documento foi editado pela Secretaria de Educação da Bahia e apresenta, em suas páginas iniciais duas questões apontadas como norteadoras do programa, a saber: "Por que um programa de Educação Integral para o setor educacional da Bahia? Que educação integral se faz necessária para o Sistema de Ensino Público estadual? " (BAHIA, 2014, p. 7).

Diante destes questionamentos, o documento foi estruturado em três seções, a saber:

- ✓ O Programa de Educação Integral para a escola pública baiana: marcos legais;
- ✓ Educação Integral na Bahia: bases conceituais;
- ✓ Programa de Educação Integral (ProEi): diretrizes.

Na primeira seção, são ratificados os marcos legais e os objetivos do programa com destaque para a busca na melhoria da qualidade da educação baiana. Apresenta a Portaria de número 249, de 21 de janeiro de 2014, discutida anteriormente, como uma das bases legais do Estado da Bahia para a implementação do programa; traz também a Portaria nº 1.128/2010[3], que estabelece a Escola Integral como um dos projetos referenciados pela Secretaria de Educação do Estado e faz menção, também, à Resolução nº 7[4] que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e à Resolução nº 2 que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Destaca que o ProEi está fundamentado na legislação educacional brasileira e que dedica especial atenção às características históricas, culturais e político-sociais da escola pública baiana e dos sujeitos que a frequentam. Propõe o fortalecimento do protagonismo do estudante baiano, apesar de não apresentar maiores informações ou detalhes de como estes aspectos devem ser tratados na composição da proposta do programa.

Ao confrontarmos a matriz curricular em uso e as ementas dos componentes curriculares utilizadas pelo ProEi com os demais documentos relativos ao programa, encontramos um evidente isolamento das ações pedagógicas o que contraria suas diretrizes e não favorece ao

---

[3] Portaria 1.128/2010, publicada no Diário Oficial da Bahia, no dia 28 de janeiro de 2010.
[4] Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

trabalho docente nem tampouco ao protagonismo do estudante, conforme proposição anterior, visto que não há mecanismos para que ele possa traçar seu percurso educativo de modo autônomo com o intuito de desenvolver seus pontos de interesse e habilidades.

Ao estruturar as bases legais do ProEi a Secretaria da Educação da Bahia traz como fundamento a seguinte descrição:

> Os marcos fundantes do ProEI vêm assegurar o deferimento de um programa de natureza político-pedagógico-social, cujas ações estão voltadas para promover o fortalecimento da escola pública, gratuita e de qualidade; uma nova organização dos tempos e espaços da escola, com vistas a ampliar as oportunidades de aprendizagens; a formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento de um currículo integrado (BAHIA, 2014, p. 10).

Estes princípios são essenciais para a construção de um programa educacional que, de fato, esteja voltado à Educação Integral e nos remetem sempre à formação completa do cidadão, considerando-o como um ser multidimensional.

Quanto à formação multidimensional do educando, Silva (2018, p. 138) afirma que:

> A educação integral se baseia na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano e reconhece que esse desenvolvimento só é possível quando se considera que os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional – física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política – e se articulam os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região em que o indivíduo se insere.

A segunda seção trata das questões conceituais e traz dois novos questionamentos para direcionar a apresentação do ProEi. A primeira questão apontada é: Mas, a final, o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral?

Em resposta a tal questionamento, o documento defende a formulação de um programa de Educação Integral que tenha bases conceituais, políticas e sociais voltadas diretamente aos sujeitos que frequentam a escola pública baiana e destaca que a escola deve cumprir o seu papel de formar cidadãos críticos, políticos, em sua totalidade e com a devida efetividade, eficiência e eficácia (BAHIA, 2014, p. 11).

Ao firmar esta posição, a SEC apresenta sua compreensão conceitual da Educação Integral em relação aos educandos e assinala também o papel da escola em seu programa. Propondo, então, por meio do ProEi a criação de mecanismos para que o estudante da escola pública de Educação Integral baiana desenvolva autonomia e senso crítico por meio de aprendizagens significativas que lhes tragam sentido.

Frente a esse posicionamento em que se busca a autonomia do estudante, ratifica-se a necessidade de que a SEC reestruture a organização e funcionamento do ProEi em suas

unidades de ensino, considerando, pois, que as formulações apresentadas em seus documentos se distanciam em muito do cotidiano escolar.

A segunda questão suscitada nesta seção traz a seguinte indagação: Educação Integral: de que educação estamos falando? O texto traz uma discussão sobre o sentido etimológico da palavra educação, considerando seu processo formativo multilateral. Destaca que o lastro conceitual do programa está pautado em uma concepção de educação de sentido amplo direcionada à formação de uma pessoa crítica e autônoma do processo de mudança e transformação da realidade sociocultural, econômica e política na qual está inserida (BAHIA, 2014, p. 13).

Essa perspectiva educacional é apresentada no documento da seguinte maneira:

> Por isso, compreendemos que a prática educativa tem a dimensão da práxis à medida que pretende formar objetivamente o sujeito sócio historicamente situado na sua totalidade e considerando suas múltiplas relações, dimensões e saberes (BAHIA, 2014, p. 14).

Com essa afirmação, o documento revela a concepção pedagógica de Educação Integral adotada pela Secretaria Estadual de Educação ao formular o Programa de Educação Integral da Bahia. Esta concepção está fundamentada no pensamento de Guará (2006, p. 16) ao afirmar que:

> A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Esta concepção, mencionada inicialmente na introdução deste trabalho, aponta para a busca de uma formação ampla, em que se abarque a singularidade e a universalidade do indivíduo, de modo que sua formação não fique restrita apenas a leitura, escrita, memorização de conceitos e realização de cálculos, mas que possibilite o desenvolvimento de indivíduos cientes de seu papel social.

A SEC, ao fundamentar seu programa nesta concepção, espera alcançar aprendizagens que se tornem cada vez mais significativas. Assim, a reorganização da jornada escolar, a proposição do uso de novos espaços de aprendizagens e a promoção de uma nova organização curricular estão voltadas aos estudantes, retomando a perspectiva atribuída anteriormente como protagonistas do processo educacional.

Gonçalves (2006, p. 3) corrobora esta concepção, ao apontar que a Educação Integral deve ser definida como aquela "que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que tem afetos e está inserido num contexto de relações".

Ao discutir a concepção de escola democrática, Cavaliere (2007) defende que a escola, ao ofertar a Educação Integral, assume o papel de promotora do desenvolvimento científico, cultural e crítico do sujeito. A autora ressalva que este papel não é restrito às escolas integrais, mas de todas as escolas públicas do país.

> O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIRE, 2007, p. 1029).

Em vista disso, ao ser implementada de modo coerente, a Educação Integral proporciona as condições necessárias para que diversas atividades educativas sejam ofertadas aos educandos, fato que não seria possível ocorrer no tempo parcial. É importante destacar que, historicamente, mais tempo de jornada escolar em nosso país tem se constituído como um privilégio restrito a famílias de classes mais favorecidas e que, até hoje, oportunizam variados espaços de aprendizagem como os cursos de idiomas, as atividades artísticas, culturais ou esportivas. Deste modo, pesquisadores e estudiosos defendem que a Educação Integral seja ofertada a todos os educandos, como sinaliza Coelho (2009, p. 93):

> Nesse sentido, é importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

A Educação Integral, que tem como princípio o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, pode ser observado nos objetivos dos diversos programas desenvolvidos Brasil afora. O ProEi também se iguala a estes programas ao delinear objetivos que trazem para o centro do processo de ensino-aprendizagem o aluno, reconhecendo a singularidade do estudante da escola pública baiana.

A terceira seção do documento orientador do ProEi trata das diretrizes operacionais do programa. Aponta a utilização de projetos como ferramenta para o desenvolvimento de atividades educativas que promovam a integração dos conhecimentos curriculares e sociais.

Nesse caso, a atividade com projetos deve se constituir como um desafio investigativo de modo a instigar os estudantes a buscarem soluções para as questões emergentes de sua realidade (BAHIA, 2014, p. 16).

Ao tratar desta questão, o documento em análise não faz maiores descrições sobre como a metodologia de projetos será utilizada na dinâmica do ProEi. Não há nenhuma especificação se os projetos serão inseridos como temática de estudos, associados aos componentes curriculares, ou mesmo em outras ações como feiras culturais, seminários de pesquisa e afins.

Destaca que a proposta apresentada não é um modelo fechado, mas, ao contrário, que, de acordo com as bases conceituais do programa, a proposta será ressignificada pela comunidade escolar. Assinalando, deste modo, que professores, gestores, coordenadores, pais e/ou responsáveis e alunos possam direcionar os rumos que a escola deseja trilhar.

Frente a esta perspectiva aberta pela ProEi, a utilização da metodologia de projetos possibilita a articulação de aprendizagens significativas que oportunizem aos alunos a construção de novos conhecimentos em face de experiências já vivenciadas. O uso da metodologia de projetos, em especial na Educação Integral, permite que os conhecimentos escolares sejam somados aos saberes sociais que os alunos trazem cotidianamente para a escola, dando sentido a aprendizagem. Para Hernández (1998, p. 61), o trabalho com projetos

> [...] aproxima-se da identidade dos alunos e favorece a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não e apenas ensinar conteúdos nem vincular a instrução com a aprendizagem. Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares, o que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira critica com todos esses fenômenos.

Deste modo, o uso da metodologia de projetos está em paralelo com os princípios da Educação Integral, especialmente ao buscar uma ruptura com um modelo de ensino em que as aprendizagens se dão de modo fragmentado e pouco articulado. No entanto, é preciso observar com bastante atenção a necessidade de que esta metodologia de trabalho esteja em sintonia com a proposta do ProEi, sobretudo, no que diz respeito à concepção pedagógica e aos objetivos do programa.

Faz-se necessário, também, que esteja alinhado ao Projeto Político Pedagógico da escola, que de um modo geral aponta os objetivos, metas e diretrizes da unidade escolar, assim

como é imprescindível que as ações delineadas nos projetos favoreçam a integralização do currículo, princípio educativo primordial na Educação Integral.

Atento ao cenário aqui apontado e analisando sob outra ótica, cabe estabelecer uma crítica à excessiva responsabilização atribuída à escola pela execução da proposta metodológica do programa. De modo extensivo, essa responsabilização recai de forma severa sobre os professores que se veem impossibilitados de atender as demandas específicas da Educação Integral, tendo em vista que dispõem de poucos ou quase nenhum recurso didático-pedagógico para atuar, além de não terem passado por um adequado processo de formação para implementação do programa.

Deste modo, possíveis fracassos não devem ser assumidos apenas pelos professores, uma vez que o problema está em um sistema que não dialoga com os atores escolares para conhecer suas reais demandas, como asseveram Santiago, Anecleto e Sacramento (2019).

Não se pode ignorar também as necessidades de adequação e qualificação dos espaços físicos da escola, como dito anteriormente. As atividades de caráter pedagógico, desenvolvidas nas escolas de Educação Integral, possuem características específicas e necessitam de ambientes adequados como quadras poliesportivas, laboratórios de ciências, espaços de leitura, refeitórios, banheiros adequados, dentre outros espaços educativos que propiciem melhores condições de aprendizado.

Atrelado às diretrizes do ProEi, o objetivo geral do programa é apresentado, ratificando a perspectiva emancipatória da Educação Integral ao apontar que:

> Promover um processo de desenvolvimento humano e social emancipatório (da pessoa e do cidadão) nos tempos e espaços da formação escolar, por meio de uma educação integral, integrada e integradora, que considera a multidimensionalidade do sujeito, suas relações biopsicossociais e o contexto histórico-político-social no qual está inserido (BAHIA, 2014, p. 17).

Na definição de seu objetivo geral, o ProEi se propõe ao desenvolvimento de aprendizagens que sejam significativas, capazes de integrar diferentes saberes e espaços educativos, assim, contribuir com a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade sociocultural, econômica e política na qual estão inseridos.

Nessa perspectiva, não se pode perder de vista os ensinamentos de Freire (2006, p. 45), ainda que o autor não tenha se debruçado diretamente sobre esta questão, ao vislumbrar na educação o caminho para a emancipação do homem e transformação social:

> É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com

> os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, não adapte, domestique ou subjugue.

Assim, a educação é vista como meio para emancipação e transformação do indivíduo. Dando continuidade à apresentação do ProEi, são identificados os objetivos específicos do programa, a saber:

> a) Implantar a EDUCAÇÃO INTEGRAL em escolas da rede pública estadual através da diversificação do universo de experiências educativas.
> b) Promover a articulação das diversas áreas do conhecimento de modo a garantir um trabalho interdisciplinar e contextualizado;
> c) Ampliar a permanência diária de crianças, adolescentes e jovens na escola a fim de desenvolver as múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, afetiva, histórico-social, cultural, artística, profissional, familiar e outros.
> d) Fomentar a re/construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das UE, de modo a garantir a participação de toda comunidade escolar, e publicização e atualização periódica do mesmo;
> e) Promover efetivamente a articulação pedagógica entre os projetos estruturantes da Secretaria de Educação nas escolas de EDUCAÇÃO INTEGRAL.
> f) Contribuir pedagogicamente com a diversificação do universo de experiências educativas, fomentando a parceria entre escola e comunidade, articulando as diversas áreas do conhecimento e as mais variadas formas de aprendizagem (BAHIA, 2014. p. 17).

Os objetivos descritos dialogam com a concepção pedagógica do programa e estão voltados à articulação entre as diversas áreas do conhecimento e ao aumento da carga horária de atividades escolares a serem desenvolvidas pelos estudantes, bem como a articulação do ProEi com outras ações desenvolvidas por projetos sob gestão da Secretaria da Educação da Bahia.

Dentre os objetivos específicos descritos, merece especial atenção o item “d”, dado que ele ratifica a relevância do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sobremaneira, nas escolas em que o ProEi foi implantado. Concebemos o PPP como um instrumento dinâmico e fruto da ação individual e, ao mesmo tempo, coletiva dos sujeitos da escola, pois, como afirma Veiga (2010, p. 62-63),

> [...] o projeto pedagógico da escola, ao se identificar com a comunidade local, busca alternativas que imprimam dimensão política e social à ação pedagógica. Articular não só a comunidade escolar em torno do projeto político-pedagógico, mas manter o elo com a comunidade, articulando-se às propostas comunitárias, fortalecendo a práxis. Construir o projeto político-pedagógico na concepção emancipatória da educação significa trilhar novos caminhos com coragem, consciência crítica e muita esperança de uma escola melhor para todos.

O ProEi traz demandas específicas para sua implementação, tendo em vista que propõe a oferta da Educação Integral em Tempo Integral, deste modo, a escola expressa neste documento seus valores, objetivos, crenças e as diretrizes que orientarão o seu cotidiano. Dada a importância do PPP, visto que é um documento de interesse coletivo, a sua elaboração deve considerar os objetivos do programa implantado na escola.

Conforme apresentamos inicialmente, compõe objetivo de nosso estudo identificar a concepção de Educação Integral presente nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que participam do Programa de Educação Integral da Bahia no município de Vitória da Conquista.

Decerto, o Projeto Político Pedagógico constitui-se como um farol que incide luz no caminho a ser trilhado pela escola. Orienta gestores, coordenadores pedagógicos, servidores, professores, alunos e as famílias a alcançarem as metas e objetivos traçados coletivamente.

> [...] a concepção de um projeto político pedagógico deve apresentar características tais como: ser processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade especifica; explicitar o compromisso com a formação do cidadão (VEIGA, 2010, p. 11).

Diante das dimensões apontadas pela autora, a construção do PPP não se dá ao acaso ou pela repetição de realidades alheias, mas, por fundamentações teóricas consistentes que tenham como premissa a formação de cidadãos que possuam conhecimentos fruto dos saberes historicamente construídos e valores éticos, solidários e participativos.

Diante de um olhar voltado à Educação Integral, o PPP assume o papel de eixo central da escola de modo a buscar as articulações possíveis para a formação do cidadão em sua integralidade. Assim, para verificarmos como se estabelecem tais relações nas escolas pesquisadas, solicitamos aos diretores e coordenadores pedagógicos acesso a este documento.

O Documento Orientador do ProEi ao tratar das proposições curriculares do Programa instrui que as unidades escolares, ao (re) formularem seus PPPs, criem atividades educativas que integrem letramento, iniciação científica, esporte, arte e cultura, bem como promovam atividades criativas e críticas, com a valorização da leitura em todos os campos do saber. Tais ações devem ser capazes de articular teoria e prática, mediante utilização de mídias e tecnologias educacionais que promovam a organização dos tempos e espaços com ações interdisciplinares e que entendem a avaliação como parte de um processo formativo.

Assim, o ProEi propõe

> A construção de um projeto pedagógico que tenha como base o contexto histórico-social e cultural da escola, bem como dos sujeitos que a frequentam de modo a: contemplar a coletividade, sem perder de vista a singularidade de cada sujeito; corresponder aos princípios políticos na direção da emancipação humana e social; corresponder a um projeto políticosocial emancipatório em sua "forma" pedagógica; fomentar o papel social da 35 escola na sociabilidade juvenil; representar um projeto educativo mais amplo comprometido com a democratização da escola e da sociedade (BAHIA, 2014. p. 34).

Dentre as cinco escolas pesquisadas só obtivemos acesso ao documento em três delas, nas demais o documento não estava disponível para consulta. Por questões metodológicas, identificaremos as escolas e os seus PPPs numericamente.

O PPP da "escola 01" foi apresentado pela coordenadora pedagógica, ela nos relatou que o documento está em fase de reestruturação e, portanto, inacabado. Traz na sua apresentação uma descrição sobre a importância do PPP, destacando que é fruto de uma ação coletiva e que está em constante revisão.

Em seu texto inicial, o PPP faz uma breve apresentação da Educação Integral e do ProEi, destaca a inserção de novos componentes curriculares à Base Comum Curricular em uso na escola. Na sequência, faz uma caracterização da escola, aponta os profissionais que atuam na unidade, o quantitativo de alunos e turmas em cada turno, seguida de uma apresentação do perfil socioeconômico dos alunos.

Com base nesse perfil, são apresentadas algumas das principais aspirações acadêmicas dos alunos, o que, segundo a coordenadora servirá de indicativo para a conclusão do PPP. O documento se encerra nesta seção e não faz menção à concepção de Educação Integral que norteia o ProEi na escola. Não foram observadas também a definição de metas e estratégias a serem desenvolvidas pela unidade escolar a fim de construir caminhos para a Educação Integral.

Quanto à análise do PPP da "escola 02", observa-se uma estrutura organizada em capítulos, o que facilita sua leitura e compreensão. Trata-se de um documento com ampla fundamentação teórica tendo como referência as obras de diversos pensadores da educação como Luckesi, Jussara Hofmann, Sacristán, Alícia Fernandez, Delors, Libâneo, Gadotti, Vygotsky, Freire, dentre outros. Em sua formulação faz também referência à LDBEN ao tratar de questões relacionadas à legislação educacional.

Inicialmente, apresenta uma discussão sobre a importância do PPP para o direcionamento dos rumos da escola e reforça seu caráter dialógico. Descreve que o documento foi formulado por meio da contribuição de diversos grupos de trabalho que envolveram toda a comunidade escolar.

Ao contrapormos o PPP em análise ao nosso objeto de estudo, não se observa de modo específico a apresentação da concepção de Educação Integral utilizada pela SEC/Ba ou mesmo uma concepção da escola acerca desta questão. No entanto, em seu texto é facilmente perceptível a referência a ações voltadas à interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e à transdisciplinaridade. Princípios considerados indissociáveis da Educação Integral.

Outro ponto de aproximação com a concepção de Educação Integral se dá na proposta de organização do currículo implementado na escola, reconhecendo que este é fruto da construção social do conhecimento. Destaca que a escola não é o único *lócus* educativo, considerando uma diversidade de outros espaços de aprendizagem. Reforça, assim, as diretrizes do ProEi. Entretanto, cabe apontar que apesar de compreender a amplitude destes espaços, não há referência direta no PPP a ações que estejam sendo desenvolvidas pela Secretaria da Educação ou mesmo pela escola em outros espaços além da unidade escolar. Constatação que é referendada por todos os participantes durante a realização das entrevistas.

O documento abre uma subseção para apresentar as finalidades do Ensino Médio Regular, momento em que destaca os programas de ensino que estão sendo ofertados na escola, dentre eles o ProEi. Ademais, certifica que a metodologia de trabalho adotada na escola primará pela interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos, associando teoria e prática, buscando aprendizagens significativas e a autonomia intelectual do estudante.

Para tanto, traz em seu texto a seguinte proposição:

> A Educação Integral compreende o direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária. Um processo plural, com a participação dos vários sujeitos sociais, no qual os estudantes ocupam um lugar central: corresponsáveis pelo itinerário de sua própria formação. Um processo de desenvolvimento humano e social, plural, que considera a **multilateralidade**, a **multidimensionalidade** e a **multifatorialidade.** Tendo em vista a formação de um sujeito crítico, autônomo e participativo do processo de transformação da realidade sociocultural, econômica e política na qual está inserido (PPP CEDOCA, 2020, p. 42).

Fica destacado o papel de protagonista atribuído ao estudante baiano durante seu percurso formativo, afastando-se de uma formação apenas academicista como defende a Educação Integral.

O PPP da “escola 03” traz uma relativa semelhança com o documento anterior no que se refere a sua estrutura, organização e fundamentação teórica. Para tanto, apresenta referências às primeiras ações para sua formulação que datam do ano de 2010. Descreve a formação de grupos de trabalho envolvendo toda a comunidade escolar, tendo um caráter bastante dialógico.

Desde então, o documento vem passando por constantes atualizações para se adequar às transformações que a escola vivenciou.

A última atualização do documento foi feita no ano de 2020 e contou com a mesma estratégia de formação de grupos de trabalho que envolvem a comunidade escolar. O produto destes grupos de trabalho foi apresentado em forma de gráficos detalhando o perfil do estudante da escola, trazendo informações como idade, sexo, residência, evasão escolar, acesso à internet, hábitos de leitura, dentre outras informações.

Por meio da triagem destes dados, o PPP foi reformulado definindo a visão, missão, objetivos e metas a serem alcançadas pela escola. Assim como o documento formulado pela "escola 02", também, não é mencionada a concepção de Educação Integral do ProEi de modo explícito, entretanto, o texto apresenta uma proposta para a "formação do HOMEM, exercendo, em sua plenitude, o direito à cidadania e explicando as suas potencialidades, com base nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Referenciais do Estado da Bahia (DCRB)" (PPP COMPLEXO EDUCACIONAL, 2020, p. 39).

Essa perspectiva é reforçada ao propor uma metodologia de trabalho que contemple o contexto cultural, a educação estética e as propostas transdisciplinares. Em relação à proposta curricular, aponta que

> No currículo idealizado pela escola, o aprendizado escolar não pode estar isolado das outras aprendizagens, precisa fazer interconexões com o mundo social e com o cotidiano do aluno. Nesse sentido, a prática interdisciplinar depende da atitude que cada educador deve tomar frente ao conhecimento, superando o parcelamento do saber em busca da objetividade necessária que possibilita a compreensão global da realidade. É preciso entender também que o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, ultrapassa os limites da sala de aula e se fortalece na medida em que ganha amplitude na vida social (PPP COMPLEXO EDUCACIONAL, 2020, p. 48).

Desta maneira, denota-se em todo o tempo que os documentos das escolas pesquisadas buscam um alinhamento com as concepções e diretrizes do ProEi, no entanto, é preciso destacar que o PPP se trata de um desenho estratégico a ser implementado na escola e que sua execução nem sempre se dá do modo como foi planejado, restando perceber de que maneira tais propostas foram materializadas.

A SEC, a fim de consolidar sua política de Educação Integral, compromete-se à promoção de encontros de formação com os profissionais das unidades escolares; à ressignificação nos currículos orientados à formação humana integral dos estudantes; à realização de encontros de articulação com coordenações de outros projetos desenvolvidos pela secretaria; à realização de fóruns e seminários entre as unidades escolares integrantes do ProEi

e à promoção de encontros com outras Secretarias Estaduais (saúde, cultura e etc.) e empresas privadas, além de Organizações Não Governamentais e demais potenciais parceiros.

Essas metas denotam uma série de ações destinadas à formação, em especial, dos docentes que atuam nas unidades escolares do ProEi, bem como a articulação dessas escolas com demais segmentos da Secretaria de Educação e outras instituições. Dados os desafios para o alcance destas metas, sobretudo se considerarmos o quantitativo de escolas que integram o programa e a extensão do território baiano, cabe aqui alguns questionamentos: foram firmadas parcerias com empresas privadas? Há ações sendo realizadas com ONGs? Estas formações ocorreram ou estão ocorrendo? Considerando sua realização, de que modo contribuíram com os objetivos do programa?

Em relação à proposta curricular do ProEi, está dirigida à integração dos conteúdos, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, considerando os conhecimentos, os valores, os costumes as crenças, os hábitos e as experiências que os estudantes vivenciam no seu dia a dia (BAHIA, 2014, p. 22).

Assim, o documento orientador traz a seguinte proposição:

> Compreendemos o currículo integrado como um plano políticopedagógico práxico e sistemático que considera os sujeitos sociais em formação e relaciona os conhecimentos historicamente acumulados com as práticas culturais, políticas e sociais dos indivíduos e da comunidade onde a formação se desenvolve (BAHIA, 2014, p. 22).

O currículo integrado do ProEi é orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelas diretrizes estabelecidas pela própria SEC, de modo a articular os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada, com destaque para os seguintes fios transversais:

> - Centralidade na leitura - elemento basilar de todas as disciplinas;
> - Letramento Linguístico e Letramento Matemático que promova a leitura de mundo;
> - Metodologia de ensino pautada na contextualização, problematização e ressignificação dos conteúdos disciplinares;
> - Estímulo às atividades teóricas e práticas nas diferentes áreas do conhecimento;
> - Fomento às atividades culturais e artísticas, visando à ampliação do universo cultural do aluno;
> - Oferta de atividades integradoras, de modo a contemplar dimensões múltiplas;
> - Articulação com o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Integral (BAHIA, 2014, p. 25).

Percebe-se, então, que a proposta curricular apresentada pelo ProEi busca uma articulação de conhecimentos e abre espaço para que a comunidade escolar participe ativamente na construção dos caminhos que deseja trilhar. Mais uma vez, a proposta destaca que a organização curricular não está "fechada", mas aberta à contribuição de toda comunidade.

Ao tratar da organização curricular do ProEi, o documento em questão aponta para a formulação de um currículo integrado em que o aprendizado se dê de modo amplo considerando a multidimensionalidade da construção do conhecimento, no entanto, observa-se um descompasso na operacionalização do programa tendo em vista que os componentes curriculares são trabalhados de forma bastante isolada e rígida com ementas orientadas apenas aos seus próprios conteúdos, sem nenhum tipo de articulação ou integração.

Um currículo integrado, compreendido como um dos pilares de sustentação da Educação Integral, pressupõe uma coesão na promoção do conhecimento e um olhar voltado a objetivos comuns de aprendizagens. À vista disso, Santomé (1998) posiciona-se de modo contrário a esta fragmentação curricular em que os componentes curriculares desenvolvem suas atividades de modo isolado, pois, considera que há necessidade de uma abordagem ampla, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar da aprendizagem.

Não há espaço para ações isoladas, mas para práticas pedagógicas que levem os estudantes a buscarem a solução de problemas diante de experiências já vivenciadas e de modo articulado às diversas áreas do conhecimento.

Nas palavras de Maurício (2009, p. 26),

> Entende-se que a integralidade se constrói através de linguagens diversas, em várias atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seu aspecto afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.

Nestes termos, é perceptível que mesmo trazendo em sua proposta um currículo integrado, com a reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem da escola, a organização curricular do ProEi firma-se em uma Matriz Curricular bastante rígida dividida em componentes curriculares distribuídos nas áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte) Matemática e Ciências da Natureza (Matemática, Química, Física e Biologia) Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e a Parte Diversificada (Iniciação Científica e Práticas Integradoras I e II) com carga horária total de 1.400 horas anuais, considerando as unidades escolares que possuem matrizes com sete horas/aula dia. Para as unidades escolares com matriz curricular de nove horas/aula e carga

horária anual de 1.800 horas, tem se o acréscimo dos seguintes componentes curriculares: Linguagens Artísticas, Educação Desportiva e Humanidade, Sociedade e Cidadania.

Todos estes componentes curriculares são cursados em caráter obrigatório pelos estudantes o que demonstra uma grande semelhança como modelo parcial de ensino praticado na escola regular.

Ainda em relação a esta questão, A SEC aponta que a Matriz Curricular adotada, nas turmas do Ensino Médio, direciona-se a uma formação humana integral voltada ao exercício da cidadania e à preparação básica para o trabalho, ao considerar:

> O perfil e as características dos estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, os quais, na sua grande maioria, são jovens oriundos das camadas populares e mostram-se desejosos por uma escola que também lhes ofereça oportunidades para entrar no mercado de trabalho, quer seja por questões pessoais, quer seja por demandas/necessidades sociais (BAHIA, 2014, p. 22).

A proposta aponta que a dimensão "trabalho" é compreendida como princípio educativo com a superação tecnicista de ensino profissionalizante, baseado apenas na busca pela empregabilidade, que se opõe à formação de sujeitos aptos a intervir no mundo do trabalho e na sociedade. Tal proposição, assinala que:

> A proposta curricular baseia-se na articulação com a Educação Profissional e no desenvolvimento de atividades, de iniciação científica, educação tecnológica, linguagens artísticas, culturais, desportivas, bem como às vivências e práticas socioculturais e políticas, a afirmação dos direitos humanos, a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, além de constar momentos de atividades complementares e de superação do aprofundamento da aprendizagem (BAHIA, 2014, p. 30).

O texto em análise faz, em uma curta passagem, referência ao papel do professor na operacionalização do programa, apontando-o como um sujeito epistêmico, autor e produtor de conhecimento. Sinaliza que será ofertada aos professores momentos de formação continuada, compreendida pelo programa, como "processo de formação que proponha o desenvolvimento de saberes, comportamento e atitudes em relação a aspectos humano, profissional, para formação de um cidadão docente constituído sócio historicamente (SILVA FILHO, 2013).

As formações serão destinadas aos professores, aos técnicos da Secretaria Estadual da Educação que acompanham o programa e, gradativamente, se estenderão a toda comunidade escolar.

> O processo formativo será dividido em 3 etapas, compostas por diversas ações ordenadas, conjugadas e articuladas, constituídas por encontros de formação, seminários nas escolas, reuniões de acompanhamento e avaliação, além da

> utilização planejada dos espaços e tempos das Atividades Complementares[5], das reuniões de pais e mestres bem como de outras atividades que já fazem parte do cotidiano escolar (BAHIA, 2014, p. 36).

Ao tratarmos de políticas públicas, sobretudo destinadas à educação, compreendemos que o professor é peça-chave na implementação de qualquer programa de ensino e que o processo de formação continuada é uma condição prioritária para que os objetivos do ProEi sejam alcançados. É muito comum que cursos de capacitação e formação sejam oferecidos aos docentes em ocasiões pontuais e, em seguida, caiam em desuso.

Ao formular e implementar um programa educacional que, de fato, proporcione Educação Integral que respeite a formação multidimensional do sujeito, é necessário que muitos aspectos sejam observados, dentre eles, a formação adequada de todos os agentes que implementarão a proposta na unidade escolar, bem como a criação de mecanismos para o engajamento das famílias e de toda a sociedade. Caso contrário, os riscos de fragmentação e perda de direção devem ser considerados, dado um sistema educacional ainda frágil institucional e materialmente falando, como o existente no Brasil (CAVALIERE, 2011).

O texto em análise destaca mais uma vez que a concepção de Educação Integral pretendida pelo ProEi está para além do simples prolongamento da carga horária diária de atividades escolares, volta-se também para o fortalecimento da escola pública, pela busca de qualidade e o desenvolvimento de um currículo integrado para que se alcance os objetivos do programa.

Ao discutirmos o ProEi, à luz de seu documento orientador, o qual normatiza a implementação do programa nas escolas da rede estadual de ensino da Bahia, nos deparamos com alguns pontos conflitantes entre o que é apresentado em sua proposta e a sua operacionalização.

Em sua fundamentação, a Educação Integral é apresentada pelo programa como aquela que se dá “a partir da ampliação de espaços, tempo e oportunidades educativas dentro e fora da dela” (BAHIA, 2014, p. 15). Apresenta-se com o propósito de desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, favorecendo a ampla participação social por meio da re/construção do PPP em conformidade com os anseios da comunidade escolar.

No entanto, ao observamos a sua condução, percebemos que em sua grande maioria as ações estão voltadas para a permanência dos alunos em atividades desenvolvidas dentro da escola, caracterizadas pela fragmentação do conhecimento em decorrência do isolamento dos componentes curriculares e da pouquíssima participação da comunidade escolar, contrariando,

---

[5] O atendimento aos professores, nos horários das AC (Atividade Complementar), será realizado pelo professor-articulador do ProEi na escola.

assim, as pretensões da própria SEC. Em oposição a esta condição Gadotti (2009, p. 98) sustenta que a Educação Integral se dá “de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos”.

Assim sendo, fica explícita a necessidade de que Secretaria de Educação da Bahia empreenda esforços significativos para que pontos sensíveis na implementação de seu programa de educação integral sejam revistos, caso contrário, será oferecido ao estudante da rede pública baiana apenas a extensão de sua carga horária e nada mais.

Por fim, ao dialogarmos sobre o Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi), nos referenciando em seus principais documentos orientadores, temos a composição de um quadro teórico que apenas representa o fato social a que nos dispomos a investigar. Na próxima seção apresentaremos um estudo de campo com a finalidade de desvelar a realidade pesquisada no que se refere às contradições e mediações na implementação do ProEi nas escolas que compõem o *lócus* deste estudo.

6 ESTUDO DE CAMPO

Esta seção dedica-se à apresentação e discussão dos dados obtidos no estudo de campo realizado nas cinco escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista, Bahia em que o Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi) está sendo ofertado de acordo com estratégia metodológica de pesquisa adotada. A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de agosto e setembro de 2022, por meio da realização de visitas ao *lócus* de nosso estudo, bem como da realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes da investigação.

As visitas às escolas foram previamente agendadas com os Diretores escolares, como também as entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas em ambientes reservados com o propósito de resguardar a privacidade dos participantes.

Com a intenção de conferir maior confiabilidade ao estudo, as escolas envolvidas foram identificadas numericamente em ordem crescente de um a cinco. As entrevistas com os participantes representaram quatro segmentos da escola, sendo: cinco diretores, cinco professores, quatro coordenadores pedagógicos e cinco alunos que serão identificados por pseudônimos.

Tomamos como metodologia de trabalho a gravação das entrevistas em arquivos de áudio que, posteriormente, foram transcritas sem o auxílio de *software*. Durante as transcrições foram asseguradas a fidelidade das informações prestadas pelos participantes. Os dados empíricos obtidos com as entrevistas foram categorizados por grupos de participantes e submetidos a uma criteriosa análise em que se buscou estabelecer uma relação entre o referencial bibliográfico e documental adotado neste estudo.

De posse destes dados, verificamos que algumas questões apareceram de modo recorrente e a sua discussão contribuiu para a elucidação da questão de pesquisa suscitada neste estudo. Deste modo, são apresentados os pontos que notadamente carecem de uma maior reflexão, a saber:

a) O gerenciamento da política pública de Educação Integral da Bahia;
b) A infraestrutura das escolas (ou a sua falta) em que o ProEi foi implementado;
c) A concepção de Educação Integral adotada pela SEC/Ba ao formular o ProEi;
d) O currículo escolar adotado pelo Programa;
e) Os condicionantes tempo escolar e espaço de aprendizagem;
f) Posição da comunidade escolar frente ao ProEi.

Com a realização das entrevistas foi possível dar voz à comunidade escolar e conhecer suas impressões sobre a implementação do ProEi em cada escola. É oportuno destacar que os

relatos apresentados pelos entrevistados, mesmo vindo de escolas com características distintas demonstram grande semelhança e convergiram no mesmo sentido ao descreverem a implementação e o cotidiano do ProEi, os quais apresentaremos em blocos, a seguir.

Bloco A) O gerenciamento da política pública de Educação Integral da Bahia.

Em vista disso, buscamos dialogar um pouco mais sobre os temas apontados anteriormente tendo como ponto de partida a centralização da gestão da política pública de Educação Integral sob o olhar majoritário da SEC.

A Educação Integral, enquanto política pública, é um desejo da população brasileira há muito tempo. Almeja-se uma escola pública que ofereça uma formação mais ampla capaz de ressignificar suas práticas pedagógicas. A esse respeito, Coelho e Hora (2011, p. 1) contribuem ao afirmar:

> Educação Integral como uma educação que se faz em tempo ampliado e/ou integral na escola [...] requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando, não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos da expressão do humano.

Deste modo, a Educação Integral, enquanto política pública educacional, está imbricada em uma rede de responsabilidades, de modo que o poder público não pode se furtar a ouvir todos que a compõem, desconsiderando suas aspirações e seu envolvimento nas diversas fases que a constituem, conforme discussão anterior.

Compreendemos, deste modo, que a participação da sociedade na formulação de políticas públicas é sempre apreciada, em especial, no que se refere à Educação Integral. Ao nos debruçarmos sobre a Portaria 249/2014 que dispõe sobre a implementação, organização e funcionamento do Programa de Educação Integral em unidades escolares da Rede Pública Estadual da Bahia, não encontramos nenhuma menção à participação social em sua formulação.

O único espaço resguardado à comunidade escolar na Portaria em análise restringe-se à participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, momento este em que não se constitui como espaço de debate e contribuição para a formulação do ProEi.

Ao revisitarmos o Documento Orientador do ProEi editado pela SEC/Ba que referencia o funcionamento do programa, encontramos, em sua Seção nº 3, que trata das diretrizes do ProEi a seguinte descrição:

> A Secretaria da Educação criou o Comitê Gestor Intersetorial, composto por representantes das superintendências, diretorias e coordenações da SEC. Esse órgão é responsável por fortalecer uma gestão intersetorial aberta em que a participação, a negociação e a adesão de todos aos objetivos comuns se constituem como elementos imprescindíveis para o fortalecimento do ProEI e, por conseguinte, da política da Educação Integral no Estado. Integra o Comitê Gestor Intersetorial da SEC o Comitê das Escolas em Tempo Integral do ProEi, órgão formado por gestores, coordenadores pedagógicos e professores das Escolas de Educação em Tempo Integral que implementam o Programa (BAHIA, 2014, p. 20).

A estratégia traçada pela SEC denota uma tentativa de tornar mais colaborativa a gestão do ProEi, no entanto, cabe destacar que os membros que compõem o Comitê Gestor são as próprias superintendências da Secretaria de Educação, não havendo nenhuma representação social neste órgão. Compõe também este Comitê uma representação das escolas em que o programa foi implantado, contudo, não há maiores descrições de qual seria seu papel.

Certifica-se, então, a centralidade do estado, por meio da SEC/Ba, na fase de formulação do ProEi. Em vista disso, buscamos dialogar com a comunidade escolar sobre a implementação do programa nas escolas, na tentativa de encontrar elementos que demonstrem como se deu este processo. Diante desta questão, nos deparamos com os seguintes relatos:

> *Do meu conhecimento só a gestão. Não houve discussão com a comunidade escolar (DIRETORA ANA, 2022)*[6].
>
> *"Nenhum, na verdade quando chegaram aqui, já chegaram com tudo pronto. O programa foi implantado sem nenhuma discussão. Foi uma decisão de cima para baixo. Não houve discussão com a escola (DIRETORA CLAUDIA, 2022).*
>
> *A direção do NTE 20 me perguntou se eu queria um desafio, que era implantar o tempo integral aqui no colégio. Era uma escola que não tinha mais o noturno, estava com uma quantidade menor de alunos. (...) Não tinha mais vespertino e noturno. E por conta do espaço! Tinha sala de leitura, salas amplas, claras e assim ficava fácil. Tinha uma área externa boa e aí ele (Diretor NTE 20) fez esse convite para aceitar esse desafio.* ***ENTÃO A OFERTA PARTIU DO NTE?*** *Isso mesmo, partiu do NTE 20.*
> *A partir do momento que falou: Você vai aceitar esse desafio? Eu respondi que precisava levar a proposta para a escola, porque a gente já tinha começado as aulas. Já estava no mês de abril. Não foi assim, chegou e virou tempo integral não! Aqui a gente consultou, houve uma consulta. A gente fez uma reunião com os alunos no dia seguinte, chamou todos os alunos, principalmente os de primeiro ano, porque os outros continuariam na terminalidade, aí a gente convocou os meninos de primeiro ano. Primeiro a gente leu um pouco do material para saber como funcionaria isso, as disciplinas, como carga horária... Inicialmente começamos com nove horas aula por dia, é tanto que depois ficou de sete, mas começou com nove. E aí a*

[6] Optamos por colocar as falas dos informantes em itálico para que elas se diferenciassem das citações diretas dos demais autores apresentados no texto.

> *gente conversou com os alunos e convocou uma reunião com os pais para o dia seguinte. Os pais vieram até a escola. Depois nós fizemos uma reunião com os professores da escola e uma coordenadora do NTE, para explicar como esse projeto funcionava e a partir daí que foi o processo. Então um mês depois que se implantou o projeto na escola do tempo integral (DIRETORA FLÁVIA, 2022).*

Os relatos dão conta que a fase de implementação do programa nas escolas pesquisadas também não se pautou em uma discussão com a comunidade escolar. Os diretores foram bastante enfáticos em afirmar que esse processo se deu inteiramente sob gestão da SEC/Ba. A diretora Flávia relata que foi desafiada a implantar o programa na escola, por isso, tomou para si a discussão com os pais e que, em um segundo momento, teve a participação de uma coordenadora do NTE para explicar como o projeto funcionaria. A diretora traz em sua fala uma informação importante, pois, declara que a escola estava com um número reduzido de alunos, funcionando em apenas um único turno e que possuía um espaço físico disponível. Tal situação nos parece ser elemento determinante para que a escola fosse inserida no programa.

A questão da também é discutida pela professora Fernanda, que traz o seguinte relato:

> *Pelo menos aqui nesta unidade escolar em que eu leciono não houve. Houve a ampliação do tempo, mas discussão com nós professores não houve. Poderia haver uma oficina, alguém que nos trouxesse uma clareza sobre como melhor utilizar este tempo integral, mudando nossas práticas, porém isso não houve (FERNANDA, 2022).*

Observa-se, então, que, do ponto de vista organizacional, a implementação do ProEi que deveria ter se pautado no diálogo não contou com nenhuma participação social ou mesmo da comunidade escolar, reforçando assim o caráter centralizador do Estado na gestão do ProEi. Compreendemos que é fundamental a participação da sociedade junto ao poder público e, de igual modo, do envolvimento da comunidade escolar para que as políticas públicas atendam as reais necessidades da população.

BLOCO B) A infraestrutura das escolas (ou a sua falta) em que o ProEi foi implementado.

Associado à questão da implementação do ProEi nas escolas pesquisadas, outro aspecto relevante acerca da Educação Integral diz respeito à infraestrutura, que vai além da parte física com suas salas de aula, espaços de leitura, laboratórios, áreas comuns, refeitórios e demais espaços, mas, também, aos recursos necessários à atividade pedagógica e ao apoio administrativo.

Um estudo realizado em parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Representação no Brasil da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), intitulado *Qualidade da Infraestrutura das Escolas Públicas do Ensino Fundamental no Brasil*, teve como propósito estabelecer uma medida de infraestrutura necessária para as escolas, além de fazer um comparativo com resultados em avaliações importantes, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A pesquisa foi coordenada pela professora da Faculdade de Educação da UFMG, Maria Teresa Gonzaga Alves, em 2019, e aponta que escolas com espaços físicos ruins apresentam uma queda nos resultados do IDEB. Sabidamente este fator não é determinante para os resultados da aprendizagem dos alunos, mas é, inegavelmente, importante.

Partindo da premissa de que a Educação Integral está voltada ao desenvolvimento do educando em todas as suas dimensões — intelectual, física, emocional, social e cultural — a escola se revela como o espaço em que as principais experiências educativas se concretizam, por isso, necessita de espaços adequados a este propósito.

Sobre os espaços físicos das escolas envolvidas em nosso estudo, verificamos que funcionam em prédios próprios da SEC/Ba, que as turmas do ProEi têm suas atividades desenvolvidas na sede de cada escola, não sendo utilizadas salas de aula em outros espaços.

Abordamos nas entrevistas com alunos, professores e coordenadores pedagógicos a temática do espaço físico das unidades escolares, buscando relaciona-lo às demandas da Educação Integral. Com isso, obtivemos os seguintes relatos:

> *Na minha percepção não atende nenhuma necessidade, todos os aspectos precisam ser melhorados. A começar pelo refeitório que a gente não tem. O espaço da biblioteca, mais parece um depósito de livros. Deveria ter um laboratório, espaços para descansar um pouco (ALUNA KÁTIA, 2022).*

> *Não atende de jeito nenhum, ela (ESCOLA) tinha que ser totalmente reformulada para que pudesse atender a educação integral. São necessidades específicas. A internet ainda é muito pouco, nem todos tem acesso, quando uma turma está usando a outra já não consegue o acesso. Os espaços de convivência, praticamente não existem. Há uma carência de um refeitório adequado para que os alunos possam fazer as refeições. Com relação aos recursos pedagógicos eles também não atendem as questões da formação integral (PROFESSORA FERNANDA, 2022).*

> *É uma educação integral, mais ainda como o mesmo modelo, mesmo padrão que a gente tinha com a escola regular. A ausência de uma infraestrutura adequada prejudica os avanços (COORDENADOR MATHEUS, 2022).*

Dispor à comunidade escolar uma infraestrutura adequada, com a oferta de salas de aula amplas e arejadas, espaços para a prática esportiva, laboratórios de ciências e informática para

que atividades práticas possam ser desenvolvidas, refeitório adequado, além de áreas de convivência torna a escola um espaço atrativo e estimulante.

A perspectiva dos alunos encontra respaldo no relato dos professores, os quais sinalizam que a Educação Integral possui necessidades específicas que demandam, por sua vez, espaços e recursos diferenciados, pois não se pode resumir a Educação Integral à teoria em sala de aula, visto que as atividades práticas e extracurriculares enriquecem e solidificam o aprendizado.

Ponto reforçado pela coordenação pedagógica da escola "03" que enfatiza a inexistência de espaços adequados na escola, o que equipara a Educação Integral à escola tradicional, pois ao oferecer possibilidades de aprendizagem além do ensino tradicional, os alunos passam a ter maior interesse em permanecer por mais tempo no ambiente escolar.

Somente em uma das cinco unidades escolares pesquisadas foram encontradas condições de infraestrutura mais adequadas à Educação Integral, como relata a professora:

> *Nessa escola aqui, especificamente, atende sim. A estrutura do colégio é muito boa, temos um bom auditório, com uma grande tela, com ar condicionado, aparelhagem de som muito boa, para apresentações musicais, uma boa biblioteca, que inclusive é uma biblioteca pública, ela tem um laboratório, tem internet, tem uma grande área externa de convivência, além de material, mesa, cadeira, notebook para os professores, data show, tv, nestes termos a escola é muito bem servida (PROFESSORA SÔNIA, 2022).*

Aos diretores o questionamento foi direcionado aos investimentos realizados pela SEC/Ba na infraestrutura das escolas para que o Programa fosse implementado. Deste modo, foram obtidos os seguintes relatos:

> *As escolas que entraram em 2014 pelo ProEi não receberam nenhum recurso ou orientação para reestruturação da rede física. Foi mantida a estrutura original da escola (DIRETORA ANA, 2022).*
>
> *A Educação em Tempo Integral foi implantada na escola e não teve nenhuma mudança estrutural. Foi em 2018 o primeiro ano e não houve nenhuma mudança estrutural. Agora que estão fazendo a ampliação, mas nada especificamente para atender a educação integral (DIRETORA CLÁUDIA, 2022).*
>
> *A única coisa que nós recebemos aqui foi um recurso que deu para fazer um investimento bom na questão da alimentação, mas não houve mais investimentos. Exemplo, banheiros adequados para que os alunos pudessem tomar um banho. Não veio uma estrutura de biblioteca, não temos um espaço de leitura, não temos um laboratório de informática, um laboratório de ciências biológicas, nós só recebemos uns armários e dois televisores. Foi utilizada a mesma estrutura da escola para a implementação do ProEi (DIRETORA FLÁVIA, 2022).*

A discussão do tema, mesmo diante de perspectivas diferentes converge para o mesmo sentido, apontando a carência de investimentos em infraestrutura, compreendida neste estudo como rede física e recursos pedagógicos.

Ao examinarmos a Portaria 249/2014, já mencionada anteriormente, identificamos em seu Artigo 3º a seguinte afirmação:

> Serão asseguradas às Unidades Escolares participantes do ProEI as condições pedagógicas, estruturais, administrativas e financeiras, inclusive para alimentação complementar, necessárias para o desenvolvimento das atividades, na forma estabelecida pela Secretaria da Educação (BAHIA, 2014, *on-line*).

Os relatos apresentados pelos gestores são bastante significativos e contradizem a Portaria editada pela própria Secretaria de Educação, ao certificar que os espaços e recursos já existentes nas escolas foram adaptados para implantar o ProEi, sem promover os investimentos necessários para a oferta da Educação Integral, vindo a fazê-lo ao longo do percurso. Cabe destacar que as intervenções promovidas pela SEC/Ba ainda não atendem as necessidades da Educação Integral, segundo os relatos em pauta.

É pertinente destacar também que as escolas da rede estadual apresentam condições infraestruturais diferentes, tendo em vista que os relatos da professora da escola “04” dão notícia de que a escola dispõe condições adequadas à Educação Integral.

Também é necessário relatar que dentre as cinco unidades escolares visitadas, três delas estão passando por obras de ampliação e adequação de espaços e a quarta escola passará por obras de construção de uma quadra poliesportiva e um refeitório, tendo seu processo licitatório já deflagrado pela Secretaria de Educação do estado.

BLOCO C) A concepção de Educação Integral adotada pela SEC/Ba ao formular o ProEi.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, observamos que não há um consenso entre os estudiosos do tema em torno do conceito de Educação Integral, mas diversas concepções e práticas de educação integral, como bem diz Coelho (2009, p. 90, grifos do autor):

> Educação integral se caracteriza pela busca por uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convenciona chamar de “formação completa”, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão.

Tendo a compreensão de que a Educação Integral está voltada à formação do cidadão da forma mais completa possível, cabe retomar a discussão sobre a concepção de Educação Integral assumida pela SEC/Ba. Muito embora, Educação Integral ainda seja um conceito em construção (CAVALIERE, 2009).

O documento oficial que normatiza o ProEi vai, ao longo do seu texto, dando indicativos da concepção que norteia o Programa, tais como: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BAHIA, 2014, p. 6). Tal documento propõe ainda que a escola pública cumpra seu papel de formar cidadãos críticos, políticos, em sua totalidade e com a devida efetividade, eficiência e eficácia (BAHIA, 2014, p. 11). Uma educação que se defina multilateral e multidimensional (BAHIA, 2014, p. 13). Uma formação para além da leitura, da escrita e da realização de cálculos matemáticos, mas para formar indivíduos cônscios de sua inserção e participação social (BAHIA, 2014, p. 14).

Por fim, toma as reflexões de Guará (2006, p. 16) para sustentar a concepção de Educação Integral do ProEi,

> A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Os indicativos descritos ao longo do texto e a formulação expressa pela autora acima dão conta que a concepção de Educação Integral empreendida pela SEC/Ba está voltada à formação cidadã, que pretende integrar diferentes saberes e espaços educativos, utilizando uma integralização curricular e ampliando a jornada escolar, propondo a centralidade do programa no protagonismo estudantil.

Ao levarmos em consideração que a definição da concepção de Educação Integral determina em grande parte os rumos do Programa, convidamos os participantes do estudo de campo a dialogarem também sobre este ponto, de modo que foram expostas as seguintes ponderações:

> *O Programa de Educação Integral da Bahia, ele entende que a Educação Integral abrange um leque de oportunidades para o estudante, quando ele passa mais tempo na escola e ele trabalha como disciplinas como Projeto de Vida e Práticas Integradoras, ele está se preparando para o mundo do trabalho e para sua vida em sociedade (DIRETOR PAULO, 2022).*
>
> *Ele busca melhorar a qualificação de vida do estudante no campo do aprender e também no campo social (DIRETOR CLEITON, 2022).*

> *É uma concepção que vai valorizar o estudante, que vai ter a possibilidade de se alimentar, porque muitos não têm essa condição, a gente sabe a realidade do nosso aluno, em especial aqui na Bahia e tirar o menino da rua (DIRETORA ANA, 2022).*

Os relatos dos diretores mostram-se distantes da concepção de Educação Integral adotada pela SEC/Ba ao formular o ProEi, considerando que o Programa tem como proposta a formação multidimensional do estudante em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem. As proposições apresentadas pelos diretores tomam outro sentido, limitando-se às questões de caráter social e, até mesmo, assistencialista.

A percepção dos coordenadores pedagógicos toma sentido oposto a dos diretores, apresentando uma compreensão da concepção de Educação Integral do ProEi mais alinhada à proposta estabelecida pela SEC/Ba em que se valoriza a formação humana dos estudantes, pois declararam que:

> *A concepção de acolher o aluno na sua totalidade, em todos os seus aspectos. Cultural, social, artístico e emocional. A escola em tempo integral veio para dar esse corpo ao aluno, com todas as suas vertentes (COORDENADOR BRUNO, 2022).*

> *É uma educação mais humanizada, mais de valorização do ser, de escutar o outro, de trazer o outro para mais perto, não é ver no outro um indivíduo que aprende Português, que apende Matemática, mas um ser que consegue compreender o conhecimento (COORDENADOR MATHEUS, 2022).*

A concepção de Educação Integral assinalada pelos professores traz um entendimento distinto dos demais. É marcada pela percepção de um modelo educacional voltado apenas à ampliação da carga horária que deve ser cumprida pelos alunos. Os aspectos voltados a uma formação ampla dos estudantes, princípio da Educação Integral, não foram mencionados nos relatos.

Tal posicionamento é bastante revelador e indica uma discrepância entre a concepção de Educação Integral firmada pela SEC/Ba e o cotidiano escolar, sinalizando inclusive a equiparação do Programa ao ensino regular de tempo parcial. A posição dos professores frente ao tema é a seguinte:

> *Pelo que vejo aqui no colégio que leciono, é que esta educação integral proposta pelo ProEi é uma educação que está mais voltada para o tempo integral. A permanência do aluno na escola, que o aluno chegue na escola de manhã e que ele saia daqui no final do dia, que ele fique o dia todo aqui na escola (PROFESSOR MATHEUS, 2022).*

> *A concepção inicial era de um ensino que possibilitava um acompanhamento direto do professor aos alunos, investimento na escola, capacitação, reformas na escola. Na prática não houve reforma dos espaços, não houve a implementação das oficinas necessárias para que o aluno se sentisse atraindo a permanecer na escola e acabou acontecendo o que? Voltamos para o ensino tradicional! O ensino tradicional imperou! (PROFESSOR MATHEUS, 2022).*

Os alunos trazem à discussão uma compreensão acerca da concepção de Educação Integral bastante alinhada à posição assumida pelos professores em que predomina apenas a ampliação da jornada escolar nas escolas. Ao manter um processo de ensino-aprendizagem restrito apenas à inserção de novos componentes curriculares que não dialogam com as demais áreas do conhecimento, seu sentido é esvaziado.

> *É uma educação no dia inteiro, ao contrário das escolas normais que é só de cinco horas. É uma educação de tempo estendido, que envolve um número maior de matérias e que busca novos meios de aprendizagem para a gente (ALUNO FELIPE, 2022).*
>
> *Infelizmente eu não vejo diferença entre educação em tempo integral e a escola normal (ALUNO ANTONIO, 2022).*

As narrativas apresentadas trazem uma concepção de Educação Integral bastante simplista, construída, em grande parte, em função das vivências e papeis que cada segmento ocupa na comunidade escolar.

Ao tratar das concepções contemporâneas de Educação Integral Guará (2009) aponta quatro agrupamentos, entre os quais:

a) a concepção de educação integral com foco na ampliação do tempo escolar (educação integral/tempo integral);

b) a educação integral abordada sob o viés do desenvolvimento integral dos sujeitos, por meio do equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais (educação integral/formação integral);

c) a educação integral relacionada ao currículo escolar, propondo a integração entre os conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares (educação integral/currículo transdisciplinar);

d) a educação integral na articulação da escola com outros espaços comunitários e sociais, por meio de parcerias e experiências em espaços não formais (educação integral/ampliação das experiências de aprendizagem).

A organização proposta pela autora não tem o intuito de impulsionar contraposições ou mesmo sobreposições, pois nos permite enxergar certa correspondência entre as perspectivas, inclusive a coexistência de concepções em uma mesma experiência de Educação Integral.

Deste modo, ao nos referenciarmos em Guará (2009), na análise dos relatos apontados anteriormente, e sobretudo, ao visitarmos as unidades escolares que compõem nosso estudo, acreditamos que a concepção identificada como *educação integral/formação integral* é a que mais se aproxima da perspectiva utilizada pela SEC/Ba na formulação do ProEi.

Tal concepção tem caráter humanista ao resguardar ao educando um papel central no processo de ensino aprendizagem, em que se busca o desenvolvimento de todas as suas capacidades, como um sujeito integral.

> Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p. 16).

Ao estabelecermos um paralelo entre a concepção de Educação Integral empregada pela SEC/Ba para formular o ProEi e a compreensão defendida por Guará (2006), temos uma proposta de Ensino Integral que se afasta da educação formal, por buscar uma formação plena do estudante baiano.

Entretanto, não se pode perder de vista que há uma evidente distância entre a proposição apresentada pela SEC/Ba e a implementação do Programa na escola pública baiana considerando o contexto em que estão inseridas e as contradições inerentes às políticas públicas. Para além desta questão, é preciso considerar também que a escola pública se mantém vinculada às relações do capital, reforçando e retroalimentando uma sociedade de classe em que se prepara sujeitos para diferentes postos de trabalho.

A dinâmica do mercado de trabalho requisita cada vez mais uma mão de obra dissociada de uma formação ampla, por isso, reduz a qualificação às questões técnicas e aos aspectos práticos do trabalho, deixando de lado a valorização de conhecimentos científicos, culturais e artísticos.

Ao discutir esta questão, numa perspectiva democrática, Cavaliere (2007) aponta que a escola de tempo integral teria como função promover o desenvolvimento cultural, científico, crítico dos sujeitos, o que se constitui não só um desafio para o ProEi, mas para todas as escolas públicas do país. Para a autora,

> O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIRE, 2007, p. 1029).

Em vista disso e ao discutirmos as percepções apresentadas, ratifica-se que a concepção de Educação Integral assumida pela SEC/Ba deve se traduzir em ações concretas que estão muito além da ampliação da jornada escolar, conforme discutiremos a seguir.

BLOCO D) O currículo escolar adotado pelo Programa.

À vista de uma perspectiva educacional voltada à *educação integral/formação integral*, não se pode perder de vista a necessidade de uma organização curricular adequada à proposta do ProEi. Assim, ainda que de modo breve, é necessário apresentar uma discussão sobre currículo escolar e ouvirmos como se posicionam os participantes do nosso estudo sobre o tema.

Ao tratar do currículo escolar nos deparamos com questões importantes como: quais conhecimentos devem ser ensinados? Porque este conhecimento deve ser ensinado? Ou quais conhecimentos devem ser deixados em segundo plano e porquê?

As leituras de Silva (1999, p. 15, grifos do autor) balizaram estes questionamentos permitindo-nos compreender que,

> O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados.

Ainda nos referenciando nesse autor, encontramos diferentes teorias de currículo que podem ser agrupadas em categorias "de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam" (SILVA, 1999, p. 16), as quais têm como principais características:

- *Teorias tradicionais do currículo*, marcada pela ênfase nos seguintes componentes curriculares: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, eficiência e objetivos. Elementos que estão notadamente presentes nas escolas atuais;
- *Teorias críticas do currículo*, caracterizadas por ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência (SILVA, 1999, p. 17);
- *Teorias pós-críticas* considera aspectos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 1999, p. 17).

Diante desta análise, a composição do currículo está diretamente relacionada à questão do poder, gerando uma separação entre as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas

do currículo. As teorias tradicionais apontam para a transmissão do conhecimento, de forma organizada, sem questionamentos, em função de técnicas científicas supostamente marcadas pela neutralidade.

Em relação às teorias críticas e pós-críticas, observa-se que elas assumem uma postura diferente ao questionar o porquê ensinar determinados conhecimentos em detrimento de outros, rompendo com ideia da neutralidade científica. Dito isso, Silva (1999, p. 156) postula que

> O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo e trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo forja-se nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

As proposições do autor nos levam a considerar a amplitude do conceito de currículo escolar, pois compreendemos que ele abarca tudo que acontece na escola com um enorme grau de complexidade. Diante de tal constatação, estimulamos os participantes de nosso estudo a apresentarem suas impressões sobre a questão.

> *Ampliou-se o tempo, mas as práticas pedagógicas continuam as mesmas do período regular, até porque esse modelo de educação integral veio para ser posto em prática na escola, mas não houve um trabalho, um preparo, uma discussão com a comunidade (PROFESSORA FERNANDA, 2022).*

> *Na prática o que nós tivemos foi uma simples ampliação de carga horária, onde o professor corre atrás, por seu esforço, com seus recursos, para prender este aluno dentro da escola (PROFESSOR TIAGO, 2022).*

Verifica-se, deste modo, que a questão curricular no cotidiano da escola ficou restrita à mera inserção de novos componentes curriculares à sua matriz, tendo a carga horária diária oscilando entre sete e nove horas aula. Foram mantidos os componentes curriculares da base comum e inseridos novos componentes curriculares à parte diversificada. No entanto, tais componentes foram apresentados à comunidade escolar, em especial, aos professores, de modo extremamente superficial e aligeirado, contendo apenas ementas curtas e subjetivas a serem executada pelas escolas.

Não se observou por parte da Secretaria da Educação o suporte adequado às unidades escolares como o fornecimento de material de apoio pedagógico e a formação necessária para que os professores atuassem. O relato apresentado pelo professor dá conta que os próprios docentes ficaram incumbidos de produzir material de apoio para que pudessem lecionar com maior segurança.

A questão curricular também foi discutida pelos coordenadores pedagógicos, que se posicionaram da seguinte maneira:

> *Elas (disciplinas) têm tudo para agregar, minha crítica está na carência na formação do profissional. Por exemplo, a disciplina de Linguagens Artísticas, a gente pega um professor que é formado em Letras, formado em Inglês ou em Educação Física, essas disciplinas compõem a Área de Linguagens, só que não atende a proposta da disciplina (Linguagens Artísticas), porque eu precisaria de um professor que tivesse formação em Teatro, em Dança, um professor que tenha essas habilidades, que tenha esse conhecimento, para que realmente essas disciplinas funcionassem como elas deveriam (COORDENADORA JÚLIA, 2022).*
>
> *A escola tem tentado desenvolver um trabalho em equipe, envolvendo os professores das áreas para que a gente dê conta de contemplar o que a proposta de educação integral nos traz, que é justamente trazer este ser (aluno) como um todo para o processo educacional (COORDENADOR BRUNO, 2022).*

A posição dos coordenadores pedagógicos da escola sinaliza que a formação acadêmica do professor não atende à demanda dos novos componentes curriculares inseridos na matriz do ProEi, assim, reforça a necessidade de capacitação para os docentes, assim como a excessiva responsabilização da SEC/Ba atribuída às escolas.

Outro ponto a se considerar é que os novos componentes curriculares não mantêm relação com os seus pares da base, ao não ser por ações individuais do próprio professor e dos coordenadores que tentam articula-los. Dessa forma, eles acabam por romper com princípios importantes da Educação Integral que é a formação multidisciplinar e a integralização curricular.

As visitas às unidades escolares nos possibilitaram observar o isolamento e a pouca efetividade dos novos componentes curriculares causada pela carência de espaços adequado às aulas. Disciplinas como Iniciação Científica assumem um caráter extremamente teórico, pois os professores não possuem meios para que experimentos práticos possam ser desenvolvidos. Ao visitarmos a escola nº “04” nos foi relatado que o único espaço para a prática de atividades esportivas existente é um campo de futebol de “chão batido” feito mediante iniciativa do professor de Educação Física e dos seus alunos, com o apoio da direção da escola.

A questão curricular também foi discutida com os alunos, que se manifestaram da seguinte maneira:

> *No ensino regular não tem disciplinas que tem no ensino integral, que é tipo Práticas Integradoras, essa disciplina trouxe mais oportunidade de aprender (ALUNO ANTONIO, 2022).*

> *Nem os professores estavam capacitados para estas matérias novas que chegaram. Os professores não sabem muito bem o que eles estão explicando e aí a gente não aprende direito o que eles querem passar (ALUNO FELIPE, 2022).*
>
> *Eu acho que muitas destas nove matérias são desnecessárias! São coisas que a gente de certa forma aprende em casa, na rotina, fora da escola. As atividades acabam ficando repetitivas e cansativas. Eu acho que deveria abrir outras formas de ensino, por exemplo Educação Monetária. Formas de a gente ganhar dinheiro, que é uma coisa importante e a gente não tem aqui (ALUNA KÁTIA, 2022).*

O relato dos alunos é bastante significativo ao expressar a pouca efetividade dos novos componentes curriculares, considerando-os repetitivos e dispensáveis e ao expor aspirações por conhecimentos voltados à empregabilidade. Sinalizam também a dificuldade do professor em lecionar um conteúdo que desconhece e que não dispõe de recursos necessários para auxiliá-lo.

É importante destacar que os professores que lecionam nas escolas da rede estadual são, na grande maioria, efetivos, com exceção de situações especiais com contratações pontuais em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)[7] e atuam em suas respectivas áreas de formação. Assim, os novos componentes curriculares que foram acrescentados à matriz curricular do ProEi assumidos por estes professores, priorizando uma aproximação com sua formação acadêmica.

A inserção destes novos componentes curriculares somada à falta de material de apoio pedagógico e questões de infraestrutura, já descritas anteriormente, tornam indispensável a oferta por parte da Secretaria da Educação do estado de um processo formativo para que os docentes possam atuar de modo a alcançar os objetivos da Educação Integral.

A formação adequada a estes professores indiscutivelmente pode proporcionar, dentre outras coisas, um melhor enfrentamento de dificuldades na implementação do Programa nas escolas. No tocante à importância deste processo formativo, a pesquisadora Kramer (1989, p. 197) indica que:

> [...] há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e ela deve estar voltada às demais instancias, a fim de que sejam fortalecidos os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática.

[7] Acerca da definição e da legislação conferir em: http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/reda-definicao-e-legislacao. Acesso em: 31 out. 2022.

Deste modo, a oferta do processo formativo para os professores do ProEi, certamente, proporcionaria uma atualização dos conhecimentos e uma troca de experiências bem-sucedidas em torno do Programa.

O currículo escolar se constitui como eixo central de um programa educacional e não poderia ser diferente com a Educação Integral. Ao tratar desta questão, a SEC/Ba reserva espaço especial no Documento Orientador do ProEi, apresentando sua preocupação com a

> [...] ressignificação da práxis pedagógica docente por meio de um currículo pautado na formação humana integral dos educandos, organizando e estruturando um currículo integrado em que as aulas sejam interdisciplinares, multidisciplinares, pluriculturais (BAHIA, 2014, p. 18).

Ratifica a proposição de currículo integrado como meio para a construção de conhecimentos diversos, com experiências curriculares contextualizadas e significativas de modo a possibilitar aos estudantes do ProEi uma compreensão crítico-reflexiva de si próprios e do seu mundo.

Declara, também, que a Matriz Curricular do ProEi para o Ensino Médio está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com carga horária mínima de sete horas de efetivo trabalho escolar e que "traz no seu escopo uma formação humana integral que promova o exercício pleno da cidadania e a preparação básica para o trabalho, de modo a articular a educação integral e a educação profissional" (BAHIA, 2014, p. 28). Deste modo, a SEC/Ba nos apresenta as suas pretensões para a composição do currículo a ser aplicado nas turmas do ProEi nas escolas de sua rede.

Ao relembrarmos o que prescreve Silva (1999) não se pode ignorar a amplitude que envolve a questão curricular, sobretudo, ao tratarmos de uma proposição de Educação Integral. Ao agregarmos a este debate a escuta atenta dos relatos dos professores, coordenadores pedagógicos e alunos sobre a questão em pauta, encontramos pontos divergentes entre a proposição apresentada pela SEC/Ba e a efetivação do currículo na prática escolar.

Ao tratar do currículo, reforçamos a compreensão de que ele ocupa lugar de centralidade na Educação Integral, constituindo-se como veículo para as mudanças na escola, pois como bem diz Sacristán (2000), ao esclarecer que o currículo não é um conceito, mas uma construção social e cultural definida pelo momento histórico de uma determinada época. No entanto, os relatos dão conta de que a amplitude do currículo escolar ficou reduzida à inserção de novos componentes curriculares à matriz do ProEi e nada mais.

Ao esvaziar o papel do currículo escolar o ProEi volta-se apenas à ampliação da carga horária diária de atividades, perdendo seu sentido em um Programa que se propõe a educar o

indivíduo integralmente. O tempo empreendido nas atividades torna-se, então, pouco significativo e fator de *stress* entre alunos e professores. Sobre a questão do tempo, Arco-Verde (2003, p. 383-384) afirma que

> A ampliação do tempo, a extensão da jornada escolar ou a maior quantidade de horas de permanência do aluno na escola não é condutor direto para a melhoria da qualidade. [...] Não é a intensidade do tempo de ensino que garante a aprendizagem, mas a efetiva qualidade do trabalho pedagógico.

É responsabilidade da Secretaria da Educação abrir canais de diálogo entre gestores, professores, coordenadores e alunos para que se construa uma matriz curricular adequada aos objetivos do ProEi. O Estado não pode se furtar a fornecer os recursos materiais e a formação necessária ao corpo docente para que sua proposta educacional seja implementada de modo coerente.

BLOCO E) Os condicionantes tempo escolar e espaço de aprendizagem

A discussão sobre o currículo escolar nos leva também a refletir sobre o tempo escolar e o espaço de aprendizagem em que as atividades do ProEi são desenvolvidas, dado que estas se dão em tempo integral. Para tanto, reforçamos a compreensão de que educação integral e tempo integral, embora tratadas, em diversos momentos, como sinônimo, trazem significados diferentes, pois a concepção de educar integralmente volta-se à formação humana, enquanto que o tempo integral remete ao aumento quantitativo da jornada diária de atividades escolares.

As estratégias traçadas nos Planos Nacional e Estadual de Educação sinalizam que a escola coordene ações durante um período mínimo de sete horas em diferentes espaços, a fim de desenvolver atividades multidisciplinares, culturais e esportivas. Considerando, assim, o uso de diferentes espaços públicos, como os culturais, esportivos e comunitários, as bibliotecas e praças, os parques, museus, teatros, cinemas e planetários.

A SEC/Ba se ampara nas legislações citadas anteriormente ao tratar das questões relativas ao cumprimento da carga horária mínima de atividades diárias do ProEi, bem como no uso de variados espaços de aprendizagem, ao ratificar os documentos que balizam seu Programa, propondo “integrar saberes a partir da articulação com outras instituições sociais e socializadoras, como a família, a igreja, as bibliotecas, os museus, os clubes esportivos, as organizações sociais e outros tantos espaços de aprendizagem” (BAHIA, 2014, p. 33).

A fim de averiguar como as escolas integrantes do ProEi lidaram com os condicionantes tempo integral e espaço de aprendizagem ao desenvolver suas ações, foram considerados os seguintes relatos:

> *Na parte do ensino, não temos aula fora da sala, o que torna vir para a escola uma obrigação, uma rotina muito cansativa. Deveria ter aula de outro idioma e não somente de Inglês. Pesquisas de campo, realização de gincanas, oficinas, matérias referentes a educação financeira, inteligência emocional, acompanhamento psicológico, aulas de dança, uso de instrumentos musicais, canto. Mais atividades... tendo isso seria ótimo, muito mais prazeroso vir para escola em tempo integral. O que não acontece, porque nada mudou (ALUNO ANTONIO, 2022).*
>
> *O horário que a gente entra é muito cedo. Ficamos o dia inteiro e ainda tem atividades para fazer em casa. O pior é sempre ficar dentro da sala de aula, sempre a mesma coisa, todo dia, chega a ser claustrofóbico ficar dentro daquela sala o dia inteiro. Tem dias que a última coisa que eu quero fazer é entrar na sala de aula. Me sufoca! (ALUNA KÁTIA, 2022).*

Diante dos relatos dos alunos, tem-se, então, a descrição de atividades restritas à sala de aula e ao espaço escolar. Relatam que esta prática é rotineira e enfadonha, causando um cansaço muito grande, além de um desestimulo à participação nas aulas, frustrando assim, suas expectativas. Chama a atenção o estado de inquietude da aluna ao relatar o sentimento claustrofóbico em permanecer na escola, situação que em nada se assemelha ao propósito da Educação Integral.

Durante as visitas às escolas e ao mantermos um diálogo com a comunidade escolar atestamos que as atividades de caráter pedagógico são realizadas dentro das dependências da escola e que o uso de outros espaços de aprendizagem é fruto de ações pontuais, desenvolvidas por iniciativa pessoal dos professores. Também não foi possível identificar nenhuma ação fomentada por parte da SEC/Ba que indicasse parcerias com qualquer entidade social de modo a facilitar o acesso a outros espaços de aprendizagem.

A posição dos coordenadores em torno da questão é bastante semelhante ao apontarem que:

> *Nossa escola só tem a sala de aula! O ambiente é o mesmo, não proporciona um espaço adequado para ser desenvolvida todas as habilidades que são esperadas. Eu acredito que houve a implementação da educação integral, mas a estrutura da escola continuou a mesma. Nos falta uma quadra, um refeitório, a gente não tem banheiros com adequação, não tem laboratórios, enfim .... Então, para que todas essas dimensões do aprendizado sejam desenvolvidas ainda há muito o que se fazer. É uma educação integral, mais ainda como o mesmo modelo, mesmo padrão do ensino regular (COORDENADORA JÚLIA, 2022).*

> *A aceitação dos alunos é bem complexa, eles não aceitam muito bem ficar na escola o dia todo. A gente precisa do auditório, a gente precisa da quadra! Agora que nossa quadra vai ser construída para que a gente possa atender os alunos nos aspectos que a educação em tempo integral pede. A parte artística, que é uma coisa que a gente tem que pensar, por que tem Linguagens Artísticas que trabalha as quatro vertentes da arte, mas a gente vai trabalhar onde??? É claro que a gente adapta, a gente usa o espaço aí fora, usa a praça, mas não é a mesma coisa (COORDENADOR BRUNO, 2022).*

O posicionamento dos coordenadores pedagógicos destaca que o espaço das escolas, por conservar as características de uma escola regular, são limitados e não favorecem a realização das atividades propostas pelo ProEi. Ratificam que efetivamente as escolas passaram por um processo de ampliação da carga horária, e que esta não se traduziu em uma formação integral dos seus estudantes.

É merecedor de destaque também a constatação de que as carências no espaço escolar e o uso do tempo de modo muito semelhante à escola regular causa grande resistência nos alunos em permanecerem na escola.

Ao aguçarmos nosso olhar para as relações que envolvem o tempo escolar e os espaços de aprendizagem utilizados no cotidiano das escolas do ProEi, observamos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que sejam oferecidas oportunidades de aprendizagens mais significativas e alinhadas com a proposta da Educação Integral. Santomé (1998, p. 41) assevera que

> A aprendizagem significativa ocorre quando as novas informações e conhecimentos podem relacionar-se de uma maneira não arbitrária com aquilo que a pessoa já sabe. No momento em que aquilo que se está aprendendo pode entrar em relação e integrar-se a conhecimentos já possuídos, é possível incorporá-lo às estruturas de conhecimentos atuais.

O ProEi foi implementado em Vitória da Conquista – Ba em escolas que já ofertavam o ensino regular em turnos parciais de funcionamento, tendo sua estrutura delimitada para este fim. Assim, transformar estes espaços, tradicionalmente compartimentados em estruturas adaptadas às necessidades da Educação Integral não é tarefa das mais fáceis.

Frente a questão, os professores se posicionaram da seguinte maneira:

> *Não houve ampliação dos espaços de aprendizagem, a gente ainda está presa aos muros da escola. O que houve foi a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. A educação integral, a gente está pensando aqui em tempo apenas! A gente tem que pensar a educação integral não só no tempo, mas a formação integral do indivíduo. O quanto a escola poderia contribuir com a formação geral dele abrangendo as múltiplas inteligências, então penso que a educação integral deveria abraçar essas possibilidades e ao meu ver não faz (PROFESSORA FERNANDA, 2022).*

> *Infelizmente a gente ainda continua naquele método tradicional da lousa, do pincel, do livro didático, da atividade no caderno. É muito pouco para uma proposta de educação integral. Na questão da aprendizagem, cansa muito o aluno, a forma de abordar esta educação integral, continua extremamente tradicional. É o dia inteiro com isso! (PROFESSORA LUANA, 2022).*

As declarações dos professores sobre o tema são bastante enfáticas e corroboram as posições apresentadas por coordenadores e alunos ao discutirem a questão, visto que reafirmam que o ProEi se voltou apenas à ampliação da carga horária, sem promover adequações na infraestrutura e não criar meios para que outros espaços de aprendizagem possam ser utilizados.

Como bem diz Moll (2013, p. 80), é preciso superar a visão educacional centrada nos recursos pedagógicos-didáticos da escola em prol de uma perspectiva que reconheça outros espaços educativos na cidade, "sem que isso retire da escola e de seus profissionais a centralidade da ação educativa".

Educar integralmente na perspectiva apontada pelo ProEi requer o uso de espaços que vão além da sala de aula, assim como o uso do tempo em atividades significativas, que cooperem para romper com as formas rígidas de organização da escola regular. Tal proposição encontra respaldo em publicação do MEC intitulada *Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*.

> A formulação de uma proposta de Educação Integral implica ampliação qualificada do tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas. Ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, superando a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2011, p. 24).

A extensão do tempo sem o devido investimento nos espaços escolares, característica comum em diversos programas de Educação Integral ao longo de nossa história, é fator determinante para o comprometimento de seus resultados. Assim sendo, ao confrontarmos os marcos legais de nossa pesquisa, o referencial bibliográfico selecionado, os documentos formulados pela SEC/Ba e os relatos descritos anteriormente é possível identificar diversas contradições que destoam da proposta em questão.

Trazer à tona essa discussão, em especial ao considerar inquietações legítimas dos participantes do estudo com o funcionamento do ProEi, nos faz reafirmar a crença de que um maior tempo dedicado às atividades escolares e ao uso de espaços de aprendizagem variados e significativos é passo essencial para a formação do educando em suas múltiplas dimensões.

Nesse sentido, Gonçalves (2006, p. 131) destaca que:

> [...] Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação na escola 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.

Ao nosso ver, é oportuno que a SEC/Ba, ao traçar as metas e diretrizes de seu programa de Educação Integral, ressignifique a relação tempo/espaço utilizando de modo mais eficiente os próprios espaços escolares, além dos demais citados durante nossa discussão. É indispensável também instrumentalizar a escola com recursos necessários para que coordenadores pedagógicos e professores articulem saberes que fortaleçam a educação integral.

BLOCO F) Posição da comunidade escolar frente ao ProEi.

Trazemos novamente a contribuição de Gonçalves (2006) para nos auxiliar na apresentação da última questão suscitada durante o estudo de campo. Segundo o autor,

> [...] Não se trata de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade para que os conteúdos propostos possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino/aprendizagem (GONÇALVES, 2006, p. 131).

O autor nos leva a refletir sobre o ganho qualitativo na relação ensino/aprendizagem com o emprego de um maior quantitativo de horas dedicadas às atividades educacionais. Faz uma ressalva importante ao destacar que todo o tempo escolar deve ser ressignificado e não somente o tempo dedicado a novos componentes curriculares, reforçando a premissa da integração curricular e do envolvimento de toda a comunidade escolar.

A proposição final foi apresentada no momento em que diversos aspectos relativos à implementação do Programa já haviam sido discutidos e questionou se a escola em que atua/estuda oferece uma educação de fato integral. De modo que obtivemos as seguintes considerações como resposta:

> *Não, a gente não recebe uma educação diferente do que a gente já tinha, eu não vejo diferença. Por que é aquela coisa, a gente não tem cursos, atividades extra, que ajudam a ensinar, a gente não tem aulas de dança, teatro, por*

> *exemplo. Então, mesmo que seja integral eu não vejo diferença nenhuma (ALUNA KÁTIA, 2022).*
>
> *Na verdade, a gente tem uma educação regular, ou convencional, eu prefiro o termo convencional. A gente ampliou o número de disciplinas, mas a concepção em si ainda não mudou, eu acho que isso ainda demora, principalmente por conta da formação profissional. A gente não foi formada nessa concepção de educação e eu creio que a nossa geração de professores que está atuando na Educação em Tempo Integral tem se dedicado, mas ainda requer um tempo para prestar uma educação que de fato seja integral. Principalmente porque a questão da formação do professor e da infraestrutura da escola. Eu quero também destacar a necessidade de que haja um suporte para que esse aluno permaneça o dia todo na escola (PROFESSORA CARLA, 2022).*
>
> *Ainda não! Eu acho que a gente ainda está no início, bem no "principiozinho", por que há toda uma questão de mudança, mudança de mentalidade, mudança de postura, mudança de formas de aprender. A gente precisa desapegar do nosso modo de como a gente aprendeu para que a gente possa fazer valer essa educação que está aí, que é uma educação integral, uma proposta de educação integral que a gente tem que tornar viável (COORDENADOR CAIO, 2022).*
>
> *Na minha opinião a gente ainda precisaria melhorar mais em algumas questões para que pudesse ter de fato uma educação integral, principalmente nas questões estruturais como uma quadra poliesportiva, uma biblioteca, refeitório e outros espaços. Estamos muito presos a questão do tempo! Precisamos melhorar muito também do ponto vista pedagógico! É sempre bom buscar aperfeiçoamento e capacitação. Não só direção e coordenação, mas também os professores. Acredito que seria muito bom os professores participarem de cursos de capacitação voltados a educação integral (DIRETORA ANA, 2022).*

As declarações, apesar de serem fruto de olhares de segmentos distintos da comunidade e retratarem a realidade de escolas diferentes da rede estadual de ensino, apresentam-se de modo bastante semelhante entre si e são bastante enfáticas em afirmar que as escolas em que atuam e/ou estudam não estão ofertando uma Educação Integral, quando muito estão trilhando um caminho em busca desta integralidade educativa.

À vista disso, nos chama a atenção a inexistência de divergências importantes entre as respostas, sobretudo ao considerarmos que a amostra que compõe *o lócus* de nosso estudo não compartilha muitas semelhanças. Isso porque, trata-se de escolas localizadas em espaços geográficos diferentes, como a zona rural e a sede do município, com quantitativo de alunos e perfis socioeconômicos bastante distintos, escolas que possuem infraestrutura em condições variadas, unidades com direções e corpo docente diferentes, dentre outros elementos que as individualizam.

A análise das respostas descritas demostra que o ProEi ainda não alcançou o propósito de ofertar aos estudantes baianos uma Educação Integral, além disso, reforça que elementos como a infraestrutura das escolas da rede estadual de ensino, a carência de formação para os professores, o currículo descontextualizado e o uso inadequado do tempo escolar são fatores determinantes para este resultado.

Os argumentos apresentados pelos entrevistados, ao abordarem a efetividade do ProEi estão visivelmente entrelaçados e, em certa medida, formam um ciclo de causa e efeito que são determinantes para os resultados, até então, aferidos. Ratificamos que as escolas pesquisadas, de um modo geral, possuem infraestrutura adaptada à Educação Integral, tendo, portanto, espaços insuficientes e pouco confortáveis. Além de não favorecer a realização de atividades práticas que possibilitem a integralização curricular.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa investigação, constatamos que a ideia de formação integral dos estudantes não é recente em nosso país, mostrando-se atrativa e objeto de interesse de grande parte da sociedade.

É válido acentuar, entretanto, que romper com um modelo educacional historicamente construído em função de uma dualidade cruel, em que a escola reservada à classe trabalhadora sempre foi marcada por prédios escolares, mobiliário e material didático em condições precárias, em que até mesmo o tempo reservado a estas escolas é diminuto, enquanto o ensino destinado às classes mais favorecidas é completamente diferente, caracterizado pelo investimento em infraestrutura com prédios escolares bem arquitetados e aparelhados, localizados nos centros urbanos com uma vasta oferta de material pedagógico.

Somado a essa estrutura, uma jornada escolar complementada por atividades realizadas em outro turno e em espaços diferenciados, como as atividades esportivas, artísticas, o aprendizado de línguas estrangeiras, dentre outras atividades.

Apesar de significativos avanços, a educação brasileira ainda conserva dificuldades em garantir a crianças e adolescestes das classes populares o acesso a atividades supervisionadas de caráter formativo no contra turno escolar que possam lhes proporcionar uma formação mais ampla.

Ao considerarmos tal situação, a implementação de programas de Educação Integral atribui à escola o papel de articuladora do conhecimento acadêmico, ao passo que dialoga com novos espaços de aprendizagem e diferentes linguagens de caráter científico, recreativas, esportivas e culturais de modo contextual e interdisciplinar.

Deste modo, com o intuito de compreender com maior profundidade a implementação do Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi) em escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista, voltamos inicialmente nossa atenção à legislação educacional brasileira e avaliamos ser importante destacar que a Constituição Federal de 1988, apesar de não fazer referência direta à Educação Integral, aborda a educação como direito fundamental do ser humano podendo ser compreendida como uma referência à formação integral do cidadão.

Merece também destaque o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, enquanto instrumento jurídico que garante a crianças e adolescentes a centralidade nas políticas públicas a fim de lhes assegurar o pleno desenvolvimento e proteção integral, por meio da articulação de programas e projetos e compartilhamento de responsabilidades entre Estado, família e sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, relaciona a perspectiva apontada nas legislações anteriores à escola, ainda que não faça proposições concretas para sua efetivação. Em seus artigos 34 e 87, destaca a centralidade da escola na oferta de atividades em tempo integral, no entanto, não estabelece metas para o alcance desse objetivo.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, nas Metas 18 e 21, respectivamente, tratam da Educação Integral na Educação Infantil e Ensino Fundamental, com a definição de uma jornada mínima de sete horas. Por questões orçamentarias as redes públicas ficaram impossibilitadas de implementar estes programas.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) ainda que timidamente avançou em relação ao financiamento, assegurando valores diferenciados para matrículas em tempo integral.

O atual Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014 pela Lei n.º 13.005, traz em sua sexta meta a previsão de oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender ao menos 25% dos estudantes da educação básica, com a definição de estratégias para que a meta seja alcançada.

Alinhado a este arcabouço jurídico, o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE), Lei estadual n.º 13.559/2016 e a Portaria 249/2014, editada pela Secretaria de Educação do estado da Bahia normatizou a criação e implementação do ProEi nas escolas da rede estadual.

Ao implementar o ProEi, a SEC/Ba passou a ter em sua rede de ensino escolas em tempo integral, tendo como concepção pedagógica princípios direcionados ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho, voltando-se à formação multilateral e multidimensional do estudante baiano.

Para tanto, o ProEi foi estruturado por meio da ampliação do tempo de permanência dos estudantes em atividades educativas que podem variar entre sete e nove horas/aula, a depender das características de cada unidade escolar em que o Programa foi implementado. Além de uma maior carga horária, o Programa está voltado ao uso de novos e variados espaços de aprendizagem, a fim de ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, ao lançarmos um olhar mais atento sobre o *lócus* de nossa pesquisa, percebemos uma série de contradições entre a proposta apresentada pela SEC/Ba por meio de seus instrumentos normativos e a sua implementação nas escolas da rede estadual de ensino.

O Programa foi formulado sem nenhuma participação social e implementado de forma abrupta, sem a devida discussão com a comunidade escolar. Outro ponto de divergência diz

respeito à questão do currículo, que ficou restrita à inserção de novos componentes à matriz curricular do Programa que, por sua vez, tem caráter pouco flexível e dialógica.

Mesmo com jornada ampliada, as atividades escolares se mantiveram predominantemente desenvolvidas dentro do ambiente escolar. O uso de outros espaços de aprendizagem como museus, bibliotecas, praças, planetários etc. ocorrem de modo pontual e esporádico, seja pela ação individualizada dos professores ou em abordagens interdisciplinares com projetos relacionados às áreas de conhecimento.

Deste modo, a extensão da carga horária não se traduziu em novas práticas educativas que pudessem favorecer aprendizagens mais significativas e alinhadas com os fundamentos da Educação Integral. Ao nosso ver, a implementação do ProEi nas escolas pesquisadas reúne elementos que em muito se assemelham às escolas de ensino parcial da rede estadual de ensino.

Outro aspecto relevante a ser considerado neste estudo são os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que compõem este estudo, pois consideramos que este documento demarca os caminhos que a comunidade escolar deseja seguir para alcançar seus objetivos.

Ao consultarmos os documentos balizadores do ProEi, constatamos o estímulo por parte da SEC/Ba a (re) formulação dos PPPs considerando a identidade de cada escola que integra o Programa. Ao analisarmos estes documentos, não identificamos de forma explícita a concepção de Educação Integral que referencia o ProEi, no entanto, as ações e metas delineadas pelas escolas estão em sintonia com concepção de Educação Integral adotada pelo Programa. Entretanto, é pertinente ressaltar que o PPP de uma unidade escolar se constitui em um desenho estratégico que nem sempre se dá como planejado.

Dentre os elementos que emergem de nossa pesquisa, reafirmamos nossa defesa do Programa de Educação Integral da Bahia (ProEi), nos mantendo distantes de uma visão romantizada e salvacionista da Educação Integral, ao passo que sinalizamos a necessidade de empreendimento de esforços e recursos, por parte da Secretaria da Educação da Bahia, para que a operacionalização do seu Programa seja revista e, consequentemente, reestruturada, caso contrário, será oferecido ao estudante da rede pública de educação baiana apenas à extensão de sua carga horária e nada mais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria S. **Educação em tempo integral:** estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016.

ALVES, Alvaro Marcel. **O método materialista histórico dialético:** alguns apontamentos sobre a subjetividade. Revista de Psicologia da UNESP. 9 ed., 2010. Disponível em: https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422. Acesso em: 25 de junho de 2021.

ARAÚJO, Manoel de S. **Ensino médio de tempo integral:** uma análise do processo de implementação na escola Craveiro Costa em Cruzeiro do Sul Acre. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2020.

ARAÚJO, Wagner dos R. M; SIQUEIRA Antônio M. de Oliveira. O materialismo histórico dialético e a historicidade da sociedade em Marx (1818-1883). **Research, society and development.** Vol 10, Nº 2. 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org › rsd › article › download. Acesso em 19 de fevereiro de 2022.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar**: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. 2003. 403f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. *In:* MOLL, Jaqueline *et al*. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, Penso, 2012. p. 33-45.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚ-NIOR, Orlando dos *et al.* **Políticas públicas e gestão local**: Programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Fase, 2003, p. 38-44.

BAHIA. **Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Salvador, Bahia, 2016. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Lei-13559.2016-Plano-Estadual-de-Educac%CC%A7a%CC%83o-BA.pdf. Acesso em:

BAHIA. **Plano Estadual de Educação 2016 – 2026**. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 12 de maio de 2016. Disponível em file:///D:/Users/Cliente/Desktop/lei-pee-ba-2016-ok.pdf. Acesso em 25 de junho de 2021.

BAHIA. **Portaria nº 249 de 21 de janeiro de 2014**, que dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento do Programa de Educação Integral em unidades escolares da Rede Pública Estadual. Disponível em: https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/portaria_985.2020.pdf Acesso em:

BAHIA. **Programa de Educação Integral (ProEi):** Da ampliação do tempo e do currículo escolar à formação humana integral. Compromisso 03. Salvador, 2014. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/proei1. Acesso em maio/2021.

BAHIA. **Programa De Educação Integral (ProEI):** da ampliação do tempo e do currículo escolar à formação humana integral. Proposta de Educação em Tempo Integral com base na ampliação da jornada escolar para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia. (versão preliminar) Superintendência Da Educação Básica – SUDEB. Diretoria De Currículos Especiais – DIREP. Coordenação De Educação Integral – CEDI. Salvador, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 07, 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em setembro em 11/11/21.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 24 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de novembro 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 06 de jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova do Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Série Mais Educação. **Educação Integral**. Texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Ministérios da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jun. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em setembro/2020.

BRASIL. Presidente. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Lei 8.069/1990.** Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo, Atlas, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: jun. de 2022.

BRITO, Monique A. **O currículo e a disciplina história no contexto da educação integral em tempo integral**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista – BA, 2018.

BURTON, Guy. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 2014. Disponível em https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6386. Acesso em junho de 2021.

CAETANO, Maria Raquel. A educação no contexto da crise do capital e das relações estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.4, n.2, mai-ago, p. 153-168, 2018.

CAIUBY, Bianca Barrochelo. **Educação de tempo integral:** entre entraves e possibilidades. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org). **Educação Integral em tempo integral**: Estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro, DP et Alii, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Políticas Especiais no Ensino Fundamental. In: Helena Amaral Fontoura. (org). **Políticas Públicas, movimentos sociais**: desafios à Pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. 1 ed. Rio de Janeiro: ANPED NACIONAL, v. 3, p.104-121, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc**., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 23 de novembro 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempos de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Edição Especial.

COELHO, L. M. C. C.; ROSA, A. V.; AMARAL, L. F. Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e novo Programa Mais Educação: entre perspectivas e desafios. **Revista Cocar**, v. 12, n. 23, p. 510-533, 2018. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1738. Acesso em: 15 jun. 2022.

COELHO, L. M. Plano Nacional de Educação 2014-2024-Meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 101-120, 2016.

COELHO, L. Martha C. da Costa; HORA. Deyse Martins. **Políticas Públicas e Gestão para a educação Integral:** formação de professores e condições de trabalho. Rio de Janeiro, 2011.

Disponível em: https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0285.pdf. Acesso em: 10 de jun. 2022.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral:** história, política e práticas. Organização de Ligia Martha C. da Costa Coelho. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DONDÉ, Rosmary T. P. **Educação em tempo integral e educação integral:** realidade e projeto em Curitiba, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2014.

ENGELS, Friedrich**. A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder. 3 Edª. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

FICANHA, Kathiane. **Experiências de educação em tempo integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão-PR:** Qual formação integral? Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2015.

FIGUEIREDO, Jacqueline de S. B. **A educação em tempo integral no estado de Minas Gerais:** análise da política e seus efeitos, 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FIGUERÊDO, Lívia A. **Educação integral na escola pública:** Memórias de uma experiência pioneira na Bahia – 2015, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador-Ba, 2015.

FILEMON, Orley Olavo. **Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) em Goiás:** o ensino médio de tempo integral em Goiânia, 2019. Tese (Doutorado em Educação). Goiânia, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 13º Edº. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

FURTADO, Ducenilde da C. **Educação (em tempo) integral na escola pública:** condicionantes históricos, limites e desafios atuais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís - MA 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARRIDO, E. **A técnica close e a compreensão da leitura:** Investigação em textos de estudos sociais para a 6º série. Dissertação de Mestrado, USP. São Paulo, 1979.

GASPAR, Ronan S. **As figurações na política estadual de educação em tempo integral do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES, 2016.

GIOLO, J. Educação em Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In:* MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOIÁS. **Secretaria da Educação, Governo de Goiás irá implantar mais 105 escolas de tempo integral em 2022**. Página virtual da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), 2021. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/governo-de-goias-ira-implantar-mais-105-escolas-de-tempo-integral-em-2022. Acesso em: 08/11/2021.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELLI, Maria Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Revista políticas Educativas,** Santa Maria, v. 10, n 1, p. 64-78, 2016.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. Nova série, v. 1, n. 2, 2006.. Disponível em: http://www.unirio.br/cch/neephi/textos/artigosergiogoncalves01.pdf. Acesso em: 23 de novembro de 2021.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GUARÁ, Isa M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006. Disponível em http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168. Acesso em 16 de setembro de 2020.

GUARÁ, Isa M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Em Aberto,** v. 22, n. 80, p. 65-80, abr. 2009.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERNÁNDEZ. F. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In.:* CUNHA, C; SOUSA, J. V; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 165, 1989.

LIMA, Edilene E. de. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49548. Acesso 02/05/22.

MARX, Karl. ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Org. de Osvaldo Coggiola. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.

MAURÍCIO, L. Veloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. Brasília: **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 369-381, 2015. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447. Acesso em: 14 jun. 2022.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. (Org). Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, Ministério da Educação, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf.

MOLL, Jaqueline. A construção da educação integral no Brasil: aportes do programa Mais Educação. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação Integral no Brasil**: história, política, práticas. 1. Ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013.

MONTEIRO, Jorge V. **Fundamentos de política pública**. Rio de Janeiro: IPEA. 1982.

MOTA, C. N. da; CARARO, M. de F.; COELHO, P. C. A. Políticas de Educação em Tempo Integral em Tempos de Parcerias Público-Privadas. **Comunicações**, Piracicaba Ano 19, n. 2, 2012. p. 75-88.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ângela Maria G. de. **O Projeto de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas e o direito à educação**, 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr-jun. 2011.

PARENTE, Claudia da Mota D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo de Políticas Públicas. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, jun. 2018. Disponível em https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4qsVvThyBqcpQfCm3Qhm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em abril/2021.

PARO, Vítor Henrique. **Educação integral em tempo integral:** uma concepção de educação integral para a modernidade. In: Coelho, Lígia M.C.C. (org). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PASCHOAL, Antônio Edmilson: Metodologia da Pesquisa em Educação: Analítica e Dialética. **Revista Diálogo Educacional**, 2, 3, 2001. p.161-169.

PEREIRA, Helen Betane F. **Educação integral em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Goiânia:** múltiplos discursos, múltiplos significados culturais, 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PERONI, Vera Maria V. **A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã. s.n.,1999.

PIRES, Marília. Freitas. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface:** comunic. saúde, educ. p. 83-94. 1997. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30353. Acesso: 21 de fevereiro de 2022.

PPP CEDOCA. **Projeto Político Pedagógico CEDOCA:** uma escola, várias histórias. Colégio Estadual Dom Climério de Almeida Andrade - tempo integral. Vitória da Conquista – Bahia, 2020.

PPP COMPLEXO EDUCACIONAL. **Projeto Político Pedagógico. Colégio Estadual Rafael Spínola Neto - tempo integral**. Vitória da Conquista – Bahia. Fevereiro de 2020.

RIBEIRO, Darcy. **A lei da educação in Simon, Pedro, Darcy Ribeiro**. Brasília: Senado Federal, p. 171-202, 2003.

RODRÍGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C; SOUSA, J. V; SILVA, M. A. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 131-152.

ROMANOWSKI, Paulin J., e ENS Teodora, R. (2006). As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, p. 37–50. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176 Acesso em: 02/05/22

ROSA, Alessandra V. do N. **Pesquisando a relação educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012:** O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RUA, Maria das Graças. **Para aprender políticas públicas**. Brasília, DF. IGEPP, 2013.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC, 2009.

SACRISTAN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. *In:* NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

SACRISTAN, Josegimeno. O Currículo: **Uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. Fonseca Rosa. 3. Ed., São Paulo: Artmed, 2000.

SANFELICE, Luiz Carlos. Dialética e Pesquisa: seus embasamentos científico-filosóficos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 1, n. 1, p. 229 – 240, 2005.

SANTIAGO: Jonatas Silva; ANECLETO, Úrsula Cunha; SACRAMENTO, Ivana Carla Oliveira. Mal estar docente e educação em tempo integral: cenários de um Brasil profundo. **Revista Momento:** diálogos em educação, vol. 28, n. 2, p. 87-106, mai. /ago., 2019. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9035. Acesso em: 13 de jun. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Maria L. P. D. dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O. Conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate Salvador, v.7, 2015. p. 26-43.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA FILHO, Analdino Pinheiro. **Formação continuada de professores de matemática:** um estudo sobre a práxis docente no Programa Gestar II na Bahia. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas**. Curitiba: Editora Ibepex, 2012.

SILVA, Neiva S. da. **Formação de professores e a Escola de Tempo Integral no município de Araçatuba:** práticas, desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia- Presidente Prudente, 2016.

SILVA, Rubnilson S. **Discurso (IN) transparentes sobre educação integral no Programa Mais Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista – BA, 2017.

SILVA, T. Tomáz da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte, autêntica. 1999.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SOUZA, Fernanda R. de. **Mais tempo para quê?** A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de Educação de São João – PR. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, Francisco Beltrão - PR 2016.

SOUZA, José Vieira de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais. *In:* CUNHA; SOUZA; SILVA (orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, UNB, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2001.

UNESCO. **Qualidade da Infraestrutura das Escolas Públicas do Ensino Fundamental no Brasil**. Brasília, 2019. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Qualidade-da-infraestrutura-das-escolas-p%C3%BAblicas-do-ensino-fundamental-no-Brasil-UNESCO-Digital-Library.pdf. Acesso em: jun. de 2021.

VASCONCELOS, Clênya Ruth. A. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia paraense**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém / Pará 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **As dimensões do projeto político pedagógico**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. Disponível em https://pt.scribd.com/book/405794218/As-Dimensoes-do-projeto-politico-pedagogico-Novos-desafios-para-a-escola. Acesso em 23 de novembro de 2021.

VOSGERAU, S. Ramos; ROMANOWSKI, J. Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, p. 170, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Roteiros de perguntas para as entrevistas semiestruturada

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
- GESTOR ESCOLAR -

TÍTULO DA PESQUISA: Programa de Educação Integral da Bahia: Um estudo sobre essa experiência em Vitória da Conquista
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Leandro Santos Prado
ORIENTADORA: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires

Questões

1. O que você compreende por educação integral?
2. Que critérios foram utilizados para que essa escola fosse inserida no Programa de Educação Integral da Bahia?
3. Quais segmentos da comunidade escolar participaram das discussões sobre a implementação do Programa de Educação Integral da Bahia na escola?
4. A Secretaria da Educação do Estado promoveu adequações ou investimentos na rede física da escola para atender às demandas da educação em tempo integral? Quais foram elas?
5. Quais são as fontes de recursos utilizadas pela escola (manutenção, material de expediente, alimentação escolar, dentre outros)? São recursos fornecidos pelo Estado ou União?
6. Estes recursos atendem às demandas da educação em tempo integral?
7. A Secretaria da Educação do Estado promoveu cursos de formação para gestores, professores e coordenadores para a implementação e atuação no Programa de Educação Integral da Bahia?
8. Qual a concepção de educação em tempo integral adotada pelo Programa de Educação Integral da Bahia?
9. O Projeto Político Pedagógico da escola foi alterado para se adequar ao Programa de Educação Integral da Bahia? Quais alterações foram feitas? Como se deu estas alterações?
10. Você considera que houve alguma mudança na escola após a implementação da Programa de Educação Integral da Bahia? O que esta mudança trouxe de diferença com relação as turmas regulares?
11. Na sua opinião, a escola oferece uma educação de fato integral? Você gostaria de acrescentar mais alguma informação a esta entrevista?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
- COORDENADOR PEDAGÓGICO -

TÍTULO DA PESQUISA: Programa de Educação Integral da Bahia: Um estudo sobre essa experiência em Vitória da Conquista
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Leandro Santos Prado
ORIENTADORA: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires

Questões

1. O que você compreende por educação integral?
2. Qual a concepção de educação integral adotada pelo Programa de Educação Integral da Bahia?
3. Com relação a matriz curricular houve alguma mudança após a implementação do Programa de Educação Integral da Bahia? Qual ou quais? Foi adotada alguma metodologia de trabalho diferenciada para as turmas do PROEI?
4. Quanto ao planejamento de atividades desenvolvidas nas turmas de educação em tempo integral. É proporcionado pela escola momentos para que os professores planejem juntos suas ações? De que maneira o planejamento de atividades das disciplinas regulares são relacionadas às disciplinas ofertadas pela matriz curricular do PROEI?
5. Como se dá o processo avaliativo dos alunos das turmas do PROEI? Houve mudanças em relação as turmas regulares? É possível perceber mudanças no envolvimento dos alunos nas atividades escolares e em seu rendimento?
6. Do seu ponto de vista o que mudou na escola após implementação do Programa de Educação Integral da Bahia? Como coordenador pedagógico, como você avalia as ações do programa nesta escola? A seu ver, produziu impactos para a escola? Quais?
7. Na sua opinião, a escola oferece uma educação de fato integral? Que considerações quer registrar nesta pesquisa?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
- PROFESSOR -

TÍTULO DA PESQUISA: Programa de Educação Integral da Bahia: Um estudo sobre essa experiência em Vitória da Conquista
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Leandro Santos Prado
ORIENTADORA: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires

Questões

1. O que você compreende por educação integral?
2. Qual a concepção de educação integral adotada pelo Programa de Educação Integral da Bahia?
3. Que ações são desenvolvidas pelo corpo docente da unidade escolar para que esta concepção de educação integral adotada pelo PROEI se consolide?
4. O planejamento das aulas, o uso de materiais didático-pedagógico, as formas de avaliação, dentre outros aspectos da prática docente sofreram alterações para se adequar as características da educação em tempo integral? Quais foram as alterações mais significativas?
5. Você observa que ocorreram mudanças na escola após a implementação do Programa de Educação Integral da Bahia? Quais mudanças foram mais significativas? O que trouxeram de diferença em relação as turmas de ensino regular?
6. Em sua percepção, a ampliação dos espaços e do tempo de permanência dos estudantes na escola, contribui para a melhoria de sua aprendizagem? De que maneira? É possível perceber mudanças no envolvimento das atividades curriculares da escola?
7. A estrutura física, os espaços de aprendizagens e os recursos pedagógicos disponíveis na unidade escolar em que atua, atendem as demandas da educação em tempo integral? Neste aspecto, o que precisa ser melhorado no programa?
8. Na sua opinião, a escola oferece uma educação de fato integral? Que considerações quer registrar nesta pesquisa?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- ALUNO –

TÍTULO DA PESQUISA: Programa de Educação Integral da Bahia: Um estudo sobre essa experiência em Vitória da Conquista
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Leandro Santos Prado
ORIENTADORA: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires

Questões

1. O que você compreende por educação integral?
2. Qual a sua compreensão acerca do termo educação em tempo integral? Em sua percepção há diferenças entre educação em tempo integral e ensino regular? Quais?
3. Do seu ponto de vista o que mudou na escola após implementação do Programa de Educação Integral da Bahia? Ou de outra unidade de ensino regular em que já estudou.
4. O aumento do tempo e dos espaços de aprendizagem possibilitou a inclusão de outras disciplinas e/ou outras atividades escolares que não eram possíveis em turmas regulares. Você considera que estas mudanças possibilitam novas oportunidades de conhecimento? Quais seriam elas?
5. A implementação do Programa de Educação Integral da Bahia trouxe mudanças para a escola? Ao seu ver, quais são os aspectos positivos e negativos deste programa? Do que você sente falta?
6. A estrutura física, os espaços de aprendizagens e os recursos pedagógicos disponíveis na unidade escolar em que estuda atendem as necessidades da educação em tempo integral? Neste aspecto, o que precisa ser melhorado no programa?
7. Que considerações quer registrar nesta pesquisa?
8. Na sua opinião, você recebe uma educação diferenciada? Sua escola tem oferecido uma educação integral?

APÊNDICE B — Sínteses das dissertações de mestrado

Quadro 1 — Síntese de dissertações de mestrado (2014 – 2020)

Autor (a)	Ducenilde Da Costa Furtado
TÍTULO / ANO	**Educação (em tempo) integral na escola pública: condicionantes históricos, limites e desafios / 2016**
ORIGEM / REGIÃO	Universidade Federal Do Maranhão / Nordeste
A pesquisa está voltada a analisar os condicionantes históricos, limites e desafios atuais que permeiam o processo inicial de implementação da proposta de educação em tempo integral em uma escola pública municipal de ensino fundamental de São Luís – MA, realizado no período de 2013 a 2015.	
AUTOR (A)	Edilene Eva De Lima
TÍTULO / ANO	**Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina / 2015**
ORIGEM/ REGIÃO	Universidade Federal De Santa Catarina / Sul
A pesquisa analisa aspectos de mudança curricular materializados no âmbito das experiências de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino de Santa Catarina, considerando-se especialmente iniciativas implantadas pelos sistemas municipais e pelo projeto da rede estadual denominado Escola Pública Integrada – EPI.	
AUTOR (A)	Fernanda Ribeiro De Souza
TÍTULO / ANO	**Mais tempo para quê? A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR / 2016**
ORIGEM / REGIÃO	Universidade Estadual Do Oeste do Paraná / Sul
A pesquisa busca analisar as configurações curriculares em curso em uma escola pública, vinculada ao programa mais educação, pertencente à rede municipal de educação de São João, PR. A pesquisa teve como objetivo analisar e compreender os delineamentos curriculares que se materializam, a organização dos tempos, espaços e do currículo na jornada ampliada, bem como identificar entraves e avanços para a construção de uma escola em tempo integral numa perspectiva democrática e emancipadora.	
AUTOR (A)	Kathiane Ficanha
TÍTULO / ANO	**Experiências de educação em tempo integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão-PR: qual formação integral? / 2015**
ORIGEM / REGIÃO	Universidade Estadual do Oeste do Paraná / Sul
A pesquisa pretende discutir a compreensão de "formação integral" presente nas propostas de educação em tempo integral no brasil, partindo do pressuposto de que quanto mais tempo se passa na escola, instituição cuja função social precípua é a de ensinar os fundamentos dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, mais facilmente se podem criar as condições para uma formação emancipatória.	
AUTOR (A)	Manoel De Souza Araujo
TÍTULO / ANO	**Ensino médio de tempo integral: uma análise do processo de implementação na escola Craveiro Costa Em Cruzeiro do Sul – Acre / 2020**
ORIGEM / REGIÃO	Universidade Federal Do Acre / Norte
A dissertação objetiva compreender o processo de implementação da educação em tempo integral na Escola Estadual Craveiro Costa, localizada no município de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre. observou-se que a implementação da educação em tempo integral seguiu algumas etapas, nas quais realizaram-se audiências públicas com a comunidade, formações com os professores – de modo a se adequarem às bases metodológicas do programa EMTI.	

AUTOR (A)	Maria Sousa Aguiar
TÍTULO / ANO	**Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém - PA no período de 2009 a 2015 / 2016**
ORIGEM / REGIÃO	Universidade Federal do Oeste do Pará / Norte
SÍNTESE DO TRABALHO	A pesquisa aborda a temática da educação em tempo integral, focalizando o Programa Mais Educação (PME) como uma política indutora de educação integral. Analisou a trajetória do PME em duas escolas estaduais de Santarém no período de 2009 a 2015. Frente ao cenário educacional que se apresenta por meio de políticas que defendem a ampliação da jornada escolar e a educação integral como um caminho para a qualidade da educação, ampliando as funções da escola.
AUTOR (A)	Neiva Solange Da Silva
TÍTULO / ANO	**A formação de professores prevista e vivenciada na implementação do projeto da escola de tempo integral no município de Araçatu-BA: práticas e desafios / 2016**
ORIGEM / REGIÃO	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Presidente Prudene / Sudeste
Aborda a complexidade da formação docente e a sua articulação com a escola de tempo integral, defendendo a necessidade e a importância de investimentos na formação dos professores e gestores, ainda que estes não sejam o foco da proposta política. Visa refletir sobre a forma como a escola e seus atores traduzem a implementação e a formação do professor desta modalidade de escola, considerando-os como sujeitos dotados de conhecimentos, experiências, habilidades e possibilidades que os credenciam a integrar o debate na perspectiva de expandir oportunidades formativas a estes sujeitos com vistas a melhorar a qualidade do ensino público e da formação integral dos estudantes.	
AUTOR (A)	Ronan Salomão Gaspar
TÍTULO / ANO	**As figurações na política estadual de educação em tempo integral no Espírito Santo /2016**
ORIGEM / REGIÃO	Universidade Federal do Espírito Santo / Sudeste
A pesquisa teve como foco a relação entre o público e o privado na implementação da política de educação de tempo integral na rede pública estadual do Espírito Santo, por meio do Programa Escola Viva. O programa ancora-se em um modelo de escola de tempo integral inspirado na proposta educativa do instituto co-responsabilidade pela educação. Conta, ainda, com o apoio de uma organização não governamental relacionada ao empresariado capixaba, a Espírito Santo em ação.	
AUTOR (A)	Rosmary Terezinha Perin Donde
TÍTULO / ANO	**Educação em tempo integral e educação integral: realidade e projeto em Curitiba / 2014**
ORIGEM / REGIÃO	Universidade Tuiuti Do Paraná / Sul
O estudo se fundamenta em como estão sendo efetivados os conceitos de educação integral e escola integral, indagando se ambos se contrapõem às metas pretendidas pelo MEC ou se possuem divergências na prática inserida nas políticas educacionais brasileiras. O estudo investiga as bases da educação integral e da escola em tempo integral, mediante revisão histórica, identificando similaridades e discrepâncias entre o atual conceito aplicado no Brasil, e em específico em Curitiba, sobre a denominada “educação em tempo integral”.	
AUTOR (A)	Edilene Eva De Lima
TÍTULO / ANO	**Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina**

ORIGEM / REGIÃO	Universidade Federal de Santa Catarina / Sudeste
A pesquisa analisa aspectos de mudança curricular materializados no âmbito das experiências de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino de Santa Catarina, considerando-se especialmente iniciativas implantadas pelos sistemas municipais e pelo projeto da rede estadual denominado Escola Pública Integrada – EPI.	

APÊNDICE C — Sínteses de teses de doutorado

Quadro 2 — Síntese de teses de doutorado (2014 – 2020)

AUTOR (A)	Helen Betane Ferreira Pereira
TÍTULO / ANO	**Educação integral em tempo integral na rede municipal de ensino de Goiânia: múltiplos discursos, múltiplos significados culturais / 2016**
ORIGEM / REGIÃO	Universidade Federal de Goiás / Centro-Oeste
O estudo teve como objetivo identificar os significados culturais transmitidos através dos discursos (languacultures) dos integrantes dessas comunidades discursivas acerca do tema da educação (em tempo) integral. Além dos discursos dos participantes, recorreu-se também aos discursos oficiais, publicados com o aval do ministério da educação (MEC), a fim de conhecer a posição do governo federal e do município de Goiânia acerca da educação integral e da implantação do tempo integral nas escolas públicas do país.	
AUTOR (A)	Jacqueline De Sousa Batista Figueiredo
TÍTULO / ANO	**A educação em tempo integral no estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos / 2018**
ORIGEM / REGIÃO	Universidade Estadual De Campinas / Sudeste
O trabalho baseou-se na compreensão de como se dá a implementação da política de ampliação da jornada escolar, elaborada pela secretaria de estado de educação de Minas Gerais. De como os sujeitos que participam da educação em tempo integral percebem os limites e possibilidades da ampliação da jornada escolar no sistema educativo mineiro, e quais os efeitos dessa política em âmbito local.	
AUTOR (A)	Maria Lúcia Pacheco Duarte Dos Santos
TÍTULO / ANO	**Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso / 2018**
ORIGEM / REGIÃO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás / Centro-Oeste
Estudo em que os objetivos consistem em analisar a educação em tempo integral de uma escola pública de ensino médio em goiás; desenvolver estudos sobre a concepção de educação integral, revisitando a história da educação brasileira; analisar a educação integral na escola em tempo integral de ensino médio público de goiás; compreender a gestão democrática como uma condição de implementação da escola de tempo integral.	
AUTOR (A)	Orley Olavo Filemon
TÍTULO / ANO	**Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) em GOIÁS: o ensino médio de tempo integral em Goiânia / 2019**
ORIGEM / REGIÃO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás / Centro-Oeste
A tese analisa a implantação dos centros de ensino em período integral (CEPIS) de ensino médio em Goiás, em especial na cidade de Goiânia. Como objetivo geral, analisou as políticas de implantação dos CEPIS em goiás e o seu contexto de criação, destacando os aspectos administrativo, político e pedagógico.	

ANEXOS

ANEXO 1 — Parecer Comitê de Ética