

**PANORAMAS ACERCA DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE  
CASO NA ESCOLA DE CIDADANIA OLAVO BILAC, EM CRATEÚS-CE**

**OVERVIEWS ABOUT FULL-TIME EDUCATION: A CASE STUDY AT THE OLAVO  
BILAC SCHOOL OF CITIZENSHIP, IN CRATEÚS-CE**

AUTORES: JOÃO VICTOR CHAVES DE ALMEIDA  
MARIA SIMONE BOMFIM DA SILVA  
ORIENTADORA: ME. ANTONIA KARLA BEZERRA GOMES

**RESUMO**

O incentivo à profusão das Escolas em Tempo Integral (ETIs) já foi atestado no Plano Nacional de Educação de 13.005/2014 e na Lei 14.640/2023. Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo investigar os meandros que perpassam a proposta de implantação das ETIs a partir de um estudo de caso na Escola de Cidadania Olavo Bilac, localizada em Crateús-CE. A pesquisa, cuja abordagem metodológica é qualitativa, se fundamenta em Cavaliere (2014), Estrela et al (2022), Santos (2021) e Saviani (2018). O estudo de caso realizado na referida escola foi estruturado a partir de entrevistas semiestruturadas com a gestão da supracitada escola e aplicação de questionários com oito professores. Além disso, no interesse de verificar os aspectos macro do tema em questão no tocante ao município, realizamos entrevistas estruturadas com profissionais da Secretaria de Educação e do Sindicato dos Professores de Crateús (SindProf). Este artigo observou, entre outras coisas, que a precariedade da infraestrutura e da formação continuada dos docentes é um grande entrave para o pleno funcionamento das escolas públicas crateuenses que aderiram à extensão do tempo regular.

**Palavras-chave:** Educação em tempo integral; Escola de Cidadania Olavo Bilac; docentes.

**ABSTRACT**

The incentive for the proliferation of Full-Time Schools (ETIs) has already been attested in the National Education Plan of 13.005/2014 and in Law 14.640/2023. Given this scenario, this work aims to investigate the intricacies that permeate the proposal for the implementation of ETIs based on a case study at the Olavo Bilac Citizenship School, located in Crateús-CE. The research, whose methodological approach is qualitative, is based on Cavaliere (2014), Estrela et al (2022), Santos (2021) and Saviani (2018). The case study carried out at the aforementioned school was structured based on semi-structured interviews with the management of the aforementioned school and the application of questionnaires with eight teachers. Furthermore, in order to verify the macro aspects of the topic in question with regard to the municipality, we conducted structured interviews with professionals from the Department of Education and the Crateús Teachers' Union (SindProf). This article observed, among other things, that the precariousness of the infrastructure and ongoing training of teachers is a major obstacle to the full functioning of public schools in Crateús that have adopted the extension of regular school hours.

**Keywords:** Full-time education; Olavo Bilac Citizenship School; teachers.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva traçar os principais entraves e perspectivas sobre a implementação do ensino em tempo integral a partir de um recorte de estudo feito na Escola de Cidadania Olavo Bilac, uma das primeiras no município de Crateús-CE a ampliar a jornada parcial. Nesse sentido, pretendemos: delinear um panorama histórico sobre o desenvolvimento das Escolas de Tempo Integral (ETIs); compreender como estas são financiadas; analisar em que condições é ofertado o ensino em tempo integral na Escola Olavo Bilac; e investigar a situação do professor crateuense diante dessa nova realidade.

De acordo com Cavaliere (2014, p. 1207), a “regulamentação sobre a escola em tempo integral tem caminhado para o seu estabelecimento como direito universal”. Isso porque o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, prevê que, até 2024, cerca de 50% das escolas públicas brasileiras tenham aderido à educação de tempo integral. Tal propositura é reafirmada em 2023, quando o Governo Lula sanciona a lei 14. 640/2023 que instaura o Programa Escola em Tempo Integral, cuja adesão por parte dos estados, municípios e do

Distrito Federal, conforme o texto da lei, é voluntária. Com efeito, constata-se a mobilização do Poder Público em prol do mencionado programa, entendido como uma possibilidade de ampliar e aprimorar o processo de aquisição de conhecimentos dos estudantes:

Além da instrução escolar, ela estaria implicada na educação física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho. Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada e conformaria o que vem sendo chamado de “educação integral”. (CAVALIERE, 2014, p. 1207)

Nesse sentido, nosso trabalho se mostra relevante pois contribui para sistematizar as variadas questões que atravessam a implantação das ETIs. A partir do recorte de análise traçado, tencionamos esmiuçar os problemas e benefícios comuns a boa parte das escolas que aderem à jornada escolar equivalente ou superior a sete horas diárias – noção temporal estabelecida pelo PNE de 2014.

A presente pesquisa possui caráter qualitativo e bibliográfico. Além do aporte teórico, houve um estudo de caso na Escola de Cidadania Olavo Bilac, onde realizamos uma entrevista semi-estruturada com o seu coordenador Francisco Janior Bezerra Sampaio, que trabalhou, anos atrás, na Secretaria de Educação, e assim participou ativamente da implementação do ensino em tempo integral no município; além disso, distribuimos formulários entre 8 professores que ali trabalham nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Outrossim, a fim de compreender de forma vertical a situação educacional de Crateús, fizemos entrevistas estruturadas com a Coordenadora do Setor Técnico Pedagógico da Secretaria de Educação Municipal, Valquíria Mota Sampaio, e com o Diretor Suplente do Sindicato dos Professores de Crateús (SindProf) , Iranildo Carlos Gomes Vieira.

A fim de embasar teoricamente este artigo, recorremos a alguns trabalhos sobre o desenvolvimento do projeto de escola em tempo integral no Brasil, como: *Desafios para a implantação da Educação Integral* (2012), de Veronica Branco; *Escola pública de tempo integral* (2014), de Ana Maria Cavaliere; *Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção* (2022), de Estrela et al; *Políticas de formação docente e a educação em tempo integral* (2018), de Dalila Andrade Oliveira e Kildo Adevair dos Santos. Valemo-nos ainda das orientações dispostas no Plano Nacional de Educação de 2014.

O desenvolvimento está dividido em três seções. Na primeira, buscamos delinear uma linha do tempo, que consiste em apresentar, ao longo da história educacional brasileira (do

século XX à atualidade), como a proposta de extensão da carga horária nas instituições de ensino foi se desenvolvendo. Na segunda, debatemos sobre o financiamento das ETIs. Na terceira, discorremos acerca dos dados obtidos com a pesquisa de campo na Escola de Cidadania Olavo Bilac. Desta emerge uma subseção, na qual refletimos a respeito da formação continuada dos profissionais do magistério. Por fim, nas Considerações Finais, realizamos uma sistematização das seções anteriores no intento de engendrar conjecturas acerca dos temas discutidos.

## **2 DISCUSSÕES A RESPEITO DA EXTENSÃO DA JORNADA ESCOLAR**

### **2.1 A proposta da educação em tempo integral ao longo dos anos**

Em primeira análise, faz-se necessário que tracemos a distinção entre dois conceitos que estão interligados: educação em tempo integral e educação integral. Enquanto o primeiro se refere à extensão do período em que o discente passa na escola, o segundo diz respeito a uma concepção educacional que se preocupa com desenvolvimento cognitivo, físico e emocional dos indivíduos.

A educação pode ser concebida como integral na medida em que, a partir da escola, o sujeito histórico ao mesmo tempo em que cria, se apropria do que foi criado por ele e pelo conjunto dos homens na sua condição histórica. Assim, ela não se constitui em treinamento - seja na perspectiva do trabalho mental ou físico. A educação integral é em si humanizadora. Isto pressupõe também oferecer possibilidades para que, a partir dela, o sujeito se aproprie da cultura, da arte, da história e do próprio conhecimento, tomado este de forma diversificada, teorizada, praticada, vivida e experienciada (ESTRELA *et al*, 2022, p. 65-66).

Entre as décadas de 1920 e 1930, a supracitada noção de ensino esteve em voga nos debates políticos e educacionais da sociedade brasileira (CAVALIERE, 2010), isso porque existiu um contexto histórico propício para tanto. O ano de 1930 é uma data bastante simbólica, pois marca o começo da chamada Era Vargas, período de 15 anos em que o gaúcho Getúlio Vargas assumiu o cargo de Chefe do Executivo. Estava, pois, decretado o fim da chamada República Velha, na qual imperava exclusivamente o modelo agroexportador, e, em consequência, anunciado o limiar de um processo gradual de industrialização na matriz econômica do país. Conforme salienta Estrela *et al* (2022, p. 67): “Ocorre que o espaço

deixado pela produção agroexportadora demarca uma outra forma de organização econômica e social, criando um contingente de força de trabalho na base econômica industrial”.

Devido à criação de inúmeros postos de trabalho nas fábricas e empresas que emergiram nas regiões metropolitanas, houve um intenso êxodo rural para as grandes cidades, de modo que o processo de urbanização intensificou-se: “Muitos deixavam o campo em direção aos centros urbanos, tentando encontrar melhores condições de trabalho e de sobrevivência. O capital passava a ditar as regras a uma sociedade que devia ser ativamente produtora e conseqüentemente consumidora” (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 136). Nesse sentido, percebe-se a entrada gradual da política brasileira no cenário capitalista liberal.

Conforme destaca Cavaliere (2010), diante da efervescência coletiva proporcionada pela industrialização, bem como as sequelas por ela produzidas na sociedade, a exemplo da urbanização desenfreada e das escancaradas desigualdades sociais, a elite intelectual e as autoridades políticas direcionaram sua atenção para a educação, concebida, naquele contexto, como redentora, como um instrumento de equalização entre as classes sociais. Segundo Saviani (2018), essa perspectiva educacional acreditava que a instituição escolar, por gozar de certa autonomia em relação à sociedade e aos seus problemas, estaria apta a corrigir as deformações comportamentais coletivas, como a marginalidade. Sob essa ótica, a educação “Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade” (SAVIANI, 2018, p. 16)”

Entre as tendências pedagógicas que Saviani (2018) classifica como não-críticas – assim denominadas pelo fato de não encararem que a escola reproduz os parâmetros da sociedade –, a que estava em plena execução no começo do século XIX era a tradicional. Organizada para atender os interesses da classe em ascensão no período oitocentista – a burguesia –, a pedagogia tradicional pretendia a universalização do ensino, pois era inspirada “no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado” (SAVIANI, 2018, p. 17). Assim, seu objetivo primordial era livrar os indivíduos da ignorância, considerada, por essa tendência, a causa da marginalidade. Para tanto, os sistemas escolares foram articulados para proporcionar ao estudante a absorção dos conteúdos historicamente acumulados. Absorção porque os alunos não tinham qualquer participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, além de terem de decorar e memorizar aquilo que o professor lhes passava, este, sim, posto no centro do processo. O profissional do magistério, sendo o

possuidor dos conhecimentos que não eram acessíveis aos alunos, transmitia-lhes os componentes curriculares, cujo conteúdo era fixado como uma verdade incontestável.

A pedagogia tradicional, no entanto, se mostrou, como aponta Saviani (2008, p. 18), uma “crescente decepção”, haja vista que seu propósito era universalizar a educação, mas, na realidade, nem todos conseguiram ingressar na escola e os que nela ingressavam, em muitos casos, não se mantinham por muito tempo. Em seu lugar, emerge a Pedagogia Nova, apregoada como a revitalização dos métodos pedagógicos. O escolanovismo, como também foi chamado o supracitado movimento, recebeu bastante influência da psicologia para embasar sua proposta educacional focada no desenvolvimento sócio-cognitivo do discente, que passa a ser o centro do debate. Já o professor, outrora no topo da verticalidade do ensino tradicional, é agora o mediador entre os saberes científicos e os alunos.

Enquanto facilitador da aprendizagem, o professor deve esforçar-se por despertar o interesse e provocar a curiosidade. As noções não podem ser dadas, pois a abstração é um processo a ser atingido pelo próprio aluno a partir de sua experiência. Metodologicamente, a iniciativa e a espontaneidade são valorizadas, e se fomenta o respeito pelo ritmo de cada aluno nas suas atividades (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 138).

O escolanovismo brasileiro foi certamente ancorado pelos ideais do pedagogo estadunidense John Dewey, que acreditava em “uma escola centrada na atividade, na produtividade e na democracia, tudo associado, a seu jeito, com liberdade do indivíduo e direito de escolha que levariam a dar contribuições para a comunidade” (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 135). Nesse sentido, o pensamento deweyano, ao fixar a escola como um espaço de integração entre trabalho e experiências pessoais, expressa uma pedagogia liberal ligada aos valores da classe burguesa, cuja prerrogativa de “Educar a população, urbana e também rural, pareceu condição primeira para que se consolidasse a economia capitalista industrial e fosse garantido o desenvolvimento do País” (ibidem, p. 136).

Em 1932, foi divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento formulado por cerca de 26 profissionais do magistério, que defendia uma reformulação geral no sistema educacional da nação, priorizando pautas como a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade do ensino. Neste manifesto, conforme destaca Cavaliere (2010, p. 252-253), há uma atenção especial à educação integral:

A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Afirma o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação

integral” e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação”.

Para o educador baiano Anísio Teixeira, um dos que conceberam o referido documento, a plena efetivação de uma educação integral poderia se dar através de um maior espaço de tempo em que o estudante passasse retido na escola. Assim, em 1950, Teixeira, então responsável pela Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, criou uma experiência nesse sentido, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Tal instituição, no planejamento arquitetônico inicial, foi dividida em dois grandes setores: o de instrução e o de educação. No primeiro, havia a Escola Classe, “composta por um conjunto de 12 salas visando às atividades normais ou convencionais como: literatura, escrita e aritmética” (CASTRO; LOPES, 2011, p. 23). Já no segundo, havia a Escola Parque, onde funcionavam atividades voltadas ao campo das expressões artísticas e do trabalho manual, como o ensino de música, dança, artesanato, desenho, entre outras. Assim, percebe-se que ambos os setores estavam impregnados pela concepção pedagógica de Dewey – uma educação que oferta um leque de possibilidades com as quais o discente é estimulado a encontrar uma vocação, um ofício condizente com suas habilidades. Sua estrutura, projetada para abrigar um total de quatro mil estudantes com idade de entre sete e quinze anos, operava, conforme o plano traçado, das 7h30min às 16h30min, sendo quatro horas destinadas à Escola Classe e quatro horas à Escola-Parque (CASTRO; LOPES, 2011).

O perfil de implantação da escola de tempo integral feita pela CERC tem, segundo Borges (1994), um forte caráter assistencialista e compensatório, pois busca sanar as dificuldades sócio-econômicas dos alunos. O autor salienta que a alegação de livrar as crianças e jovens da marginalidade para justificar a extensão da carga horária em uma determinada comunidade escolar advém desse projeto de Anísio Teixeira, e que permanece nos tempos hodiernos.

Cerca de 46 anos após a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi sancionada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece princípios norteadores para a educação brasileira. Nela, tanto o § 2º do Art. 24 quanto o § 5º do Art. 87 versam sobre a implantação da educação em tempo integral nas redes públicas, embora focada exclusivamente nas turmas de ensino fundamental.

Em 2007, durante o Governo Lula, o mencionado intento previsto na LDB floresceu através do Programa Mais Educação, que esteve em vigor até 2016, quando foi substituído por uma outra versão de si próprio, intitulado Novo Mais Educação, cujo desfecho definitivo se deu três anos depois. O programa inicial, conforme consta no site Centro de Referências

em Tempo Integral, em uma matéria nomeada *Mais Educação*, divulgada em 11 de novembro de 2018, teve como objetivo: “a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, visando uma educação integral, com um processo pedagógico que conecta áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica”. Articulado em parceria entre o Ministério da Educação, estados e municípios, seu público alvo jazia nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

Outrossim, é mister nos atentarmos ao Plano Nacional de Educação, divulgado em 2014, uma vez que a sua meta 6 pretende: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). A mais recente legislação focada na promoção das ETIs vem com a lei 14. 640/2023.

## **2.2 O financiamento do ensino em tempo integral**

O art. 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988 reforça que a educação, como direito de todos os indivíduos, sem exceção, é um compromisso assumido pelo Estado e pela família, que devem, junto com o corpo social, promover o pleno desenvolvimento intelectual, cognitivo e cidadão do indivíduo em formação. Nesse sentido, a fim de assegurar tal proposição, era necessária a garantia de um amparo financeiro para que o sistema público de ensino conseguisse custear sua manutenção. Com efeito, o art. 212 esclarece, em parte, os agentes e os valores percentuais de financiamento que tais agentes devem empregar no âmbito escolar: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988).

No ano de 2007, entra em vigor a lei nº 11.494 que institui que cada estado, inclusive o Distrito Federal, possua o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação (Fundeb), no qual será aplicado, anualmente, 20% dos impostos arrecadados. A referida resolução, no entanto, não suplanta a determinação da CF/1988 quanto ao financiamento escolar, haja vista que os estados brasileiros, além de contribuírem com o Fundeb, continuam destinando aqueles 25% à manutenção e ao desenvolvimento do ensino nacional (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017).

Segundo Cavaliere (2014), a lei do Fundeb de 2007 foi a primeira legislação a ampliar a proposta de educação em tempo integral para outros níveis de ensino da Educação Básica, além do fundamental, como previa a LDB. Institui-se com ela que as ETIs receberiam 30% a mais em relação às escolas de tempo parcial. Abaixo, temos uma tabela que mostra o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) com os valores, em cada nível escolar, de quanto deve ser investido por aluno:

Tabela 1 – Custo Aluno-Qualidade Inicial

<b>Creche Pública</b>	<b>Ensino Fundamental – Anos Finais</b>
Integral - 1,30 Parcial - 1,20	Campo - 1,20 Urbano - 1,00
<b>Creche Conveniada</b>	<b>Ensino Fundamental - Iniciais e finais</b>
Integral - 1,10 Parcial - 0,80	Integral - 1,30
<b>Pré Escola</b>	<b>Ensino Médio</b>
Integral - 1,30 Parcial - 1,10	Campo - 1,30 Urbano - 1,25 Integral - 1,30 Articulado a Educação Profissional - 1,30
<b>Ensino Fundamental – Anos Iniciais</b>	<b>Educação Especial, Indígena e Quilombola</b>
Campo - 1,15 Urbano - 1,00	1,20

(MATUOKA, 2022)

Assim, percebemos um cuidado necessário, pelo menos em tese, quanto ao custeio da educação em tempo integral, que precisa receber mais recursos por conta da estrutura a qual se propõe a manter.

### **2.3 O caso da Escola de Cidadania Olavo Bilac**

O município de Crateús começou a aderir a Educação em Tempo Integral, a princípio em caráter experimental, no ano de 2019. Em entrevista realizada com o coordenador da Escola Olavo Bilac, Francisco Janior Sampaio Bezerra, nos foi revelado que a escolha das primeiras escolas que se tornariam ETIs se deu a partir da análise, por parte da Secretaria de Educação Municipal, daquelas que estavam situadas em bairros periféricos, cujos moradores não dispunham de situação econômica favorável. Assim, foram selecionadas duas escolas de anos iniciais e finais (Olavo Bilac e Pe. Bonfim) e uma de anos iniciais (Airon Veras). Tal panorama expressa a função assistencialista que a escola em tempo integral passa a desempenhar nas áreas onde for implantada (BORGES, 1944). A própria estratégia 6.1 do Plano Nacional de Educação delimita o espaço socioeconômico em que as ETIs devem ser instaladas prioritariamente: “comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2014). Com efeito, nota-se que, apesar da disparidade temporal, a noção de Anísio Teixeira em criar um modelo de instituição de ensino que compense as deficientes políticas públicas do Estado ainda se aplica perfeitamente na proposta atual.

Fundada em 1960, a Escola de Cidadania Olavo Bilac é sediada em uma área pertencente ao 40º Batalhão de Infantaria, que autoriza o funcionamento de atividades desta desde então. Segundo o seu Projeto Político Pedagógico, possui doze salas de aulas, três salas administrativas, uma sala de professores, uma sala de leitura, um refeitório, um auditório, seis banheiros, uma cozinha e dois depósitos.

Em números totais, a Escola de Cidadania Olavo Bilac abriga no ano de 2023 cerca de 231 alunos espalhados entre os anos iniciais e finais, que ali permanecem durante 40 horas semanais, o que dá um total de 1.600 horas anuais. A grade curricular está dividida em 8 disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Inglês, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso) e 8 disciplinas ligadas ao ensino de tempo integral (Música, Dança, Empreendedorismo, Libras, Educação Financeira, Projeto de Vida, Educação Cidadã, Xadrez). As disciplinas eletivas, segundo Janior Sampaio Bezerra, foram escolhidas a partir de um estudo realizado sobre alguns princípios que constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a necessidade de educação inclusiva e a preparação artístico-cultural do discente. Outrossim, é importante destacar que a supracitada escola mantém uma parceria com o curso de licenciatura em música do Instituto Federal de

Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Crateús. Assim, os licenciandos são, muitas vezes, os responsáveis por ministrar a eletiva de música.

A estratégia 6.1 ainda se atenta para a importância da escola – embora não planejada em suas bases para funcionar aos moldes do tempo integral –, se adequar, gradativamente, às especificidades arquitetônicas necessárias. Ao ser por nós indagada quanto à reorganização estrutural das escolas de Crateús para virarem ETIs, a Coordenadora do Setor Técnico Pedagógico da Secretaria de Educação Municipal Valquíria Soares Mota admitiu que as condições físicas ainda eram um grande empecilho. Assim, o que se comprova na Escola de Cidadania Olavo Bilac é a ausência de recursos indispensáveis para que o discente ali se sinta confortável. Em um questionário distribuído entre os docentes da referida escola, a carência de um sistema de ventilação eficiente e prático é posta como um dos grandes desafios ali presenciados. Os ventiladores, conforme as respostas recebidas, são muito barulhentos, de modo que precisam ser desligados quando o professor começa a explicar o conteúdo. Outro ponto importante tocado no mencionado formulário é a falta de espaços destinados ao lazer e aos estudos, como uma quadra poliesportiva – já que só existe um campo de futebol sem qualquer cobertura –, um parquinho, laboratórios de informática e ciências e uma biblioteca ampliada – haja vista que a atual não consegue atender uma grande demanda de estudantes em seu interior. – Neste cenário, conforme esclarecem Valquíria Soares Mota e Janior Sampaio Bezerra, a implementação das ETIs não foi acompanhada de uma estruturação física que remodelasse a escola a fim de atender às condições cabíveis de exercício das atividades pedagógicas.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, em Crateús, há um total de 45 ETIs, entre as instituições de ensino que estão completamente em tempo integral e as que ofertam tal extensão temporal nas séries de 2º, 5º e 9º anos, justamente as turmas que são alvos de avaliações externas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujo resultado entra no cálculo para a elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A Coordenadora do Setor Técnico Pedagógico aponta que uma das grandes dificuldades enfrentadas no campo escolar está relacionada à alimentação, pois o município quase sempre precisa acrescentar uma quantia sobre o valor definido pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para o aluno. Na educação em tempo integral, esse valor é de R\$1,07, considerado por Valquíria Soares Mota como irrisório para que o aluno tenha acesso a três refeições de qualidade.

É importante nos atentarmos ainda quanto ao desempenho dos estudantes em sala de aula. A maioria dos professores afirmou que os alunos demonstram interesse pelas suas aulas, pois privilegiam atividades lúdicas que prendam sua atenção. No entanto, todos responderam que, no começo da tarde, os estudantes estão bastante cansados e sem ânimo para realizar as tarefas propostas.

Em termo de comparação, Janior Sampaio Bezerra nos mostrou o Ideb da Escola de Cidadania Olavo Bilac de dois anos diferentes: o de 2017, pré-extensão da jornada escolar, e o de 2021, a última feita, agora como ETI. Enquanto o primeiro indicador marcou 4,6 nos anos iniciais e 3,8 nos anos finais; o segundo marcou, respectivamente, 6 e 5,2, revelando um acréscimo significativo.

### **2.3.1 Formação continuada dos professores em tempo integral**

É mister que analisemos a situação dos profissionais do magistério diante dessa nova configuração escolar. Segundo Oliveira e Santos (2018, p. 19), a formação inicial docente no contexto da América Latina é ainda bastante deficitária. Por isso, ponderam sobre o pretenso compromisso dos países latino-americanos em proporcionar medidas de formação continuada aos professores:

a insuficiência dos processos de formação inicial docente levou à implementação de estratégias de formação continuada ou em serviço destinadas a remediar os vazios que são considerados muitas vezes como empecilhos à melhoria das práticas docentes. Tais estratégias também surgem como um paliativo para a adequação da capacitação dos profissionais às novas exigências da escola. Esse seria o caso, portanto, dos profissionais que assumem na escola de educação em tempo integral o contraturno escolar.

Segundo o membro da diretoria do SindProf, Irinaldo Carlos Gomes Vieira, o Poder Público crateuense não oferta de forma eficiente cursos de formação continuada aos docentes, principalmente quando se trata do uso das Tecnologias da Informação (TI). A Revolução Técnico Científico Informacional aproximou cada vez mais os sujeitos dos aparatos digitais, e, logicamente, o ambiente escolar não escapou ileso dessas transformações.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem

os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORÁN, 2015, p. 2)

Na Escola de Cidadania Olavo Bilac, os 8 professores que participaram do questionário sentiram falta de itinerários formativos direcionados ao manejo dos aparatos tecnológicos. Ademais, declararam ter acesso apenas aos cursos do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) Integral, realizado bimestralmente, e do Instituto Brasil Solidário (IBS), na modalidade de ensino à distância.

O PAIC foi criado em 2007, pelo Governo Estadual do Ceará, com o objetivo de engendrar uma cooperação pedagógica entre os municípios cearenses em prol de alfabetizar as crianças de até 7 anos da rede pública de ensino. Pretendia-se, então:

priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área; estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente; rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho; definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito; implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente; ampliar o acesso a educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola; adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita. (CEARÁ, 2023)

Em maio de 2023, o mencionado programa foi ampliado para abarcar os anos finais e iniciais do ensino fundamental em tempo integral. Assim, o PAIC integral foi dividido em cinco eixos que são: o Eixo da Gestão, que visa “colaborar nas melhorias da Gestão Municipal e nos Sistemas de Acompanhamento” (SALES, 2023, p. 33); o Eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que “executa ações com o intuito de garantir a alfabetização na idade certa e de desenvolver as habilidades referentes aos anos iniciais” (p. 34); o Eixo de Leitura e Formação do Leitor, que “executa atividades com objetivo de promover espaços democráticos para leituras compartilhadas” (p. 34); e o Eixo das Avaliações Externas, que “permanece com o foco na aplicação das avaliações, nas formações e na análise dos resultados das avaliações” (p. 34).

Já os cursos EAD ofertados pelo Instituto Brasil Solidário são voltados à educação financeira, uma das disciplinas eletivas trazidas ao currículo escolar em decorrência da implementação do ensino em tempo integral. Assim, tais cursos ensinam como abordar a educação financeira a partir de jogos lúdicos e dinâmicas em grupo. Com efeito, constatamos um forte viés da ideologia capitalista no processo de concepção de saberes escolares a que

Castro e Lopes (2011) se referem. Segundo eles, em um Estado Capitalista, boa parte das instituições coletivas agem para preservar o *status quo* dominante.

Sobre a preparação para lecionar as disciplinas eletivas, dos docentes que participaram do formulário cinco afirmaram que tais disciplinas ministradas condizem com sua área de formação, uma asseverou que não e dois lecionam apenas disciplinas obrigatórias.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por estar atualmente no centro das discussões educacionais no Brasil, a proposta de educação em tempo integral precisa ser explorada em todas as suas dimensões, cuja silhueta é um tanto imprecisa, uma vez que a sua implementação é algo recente. Assim, este artigo, ao analisar o contexto educacional da Escola de Cidadania Olavo Bilac, dá a sua contribuição ao referido debate.

Esta pesquisa constatou os problemas em relação à infraestrutura da escola estudada, que não dispõe de áreas voltadas ao estudo e ao lazer, tão indispensáveis para uma melhor comodidade do aluno, que, conforme descrito pelos professores, se encontra, ao final do dia, bastante esgotado fisicamente. Embora a meta 6 do PNE privilegie o lado quantitativo da implementação, deve-se ater também ao lado qualitativo da conjuntura.

A oferta de cursos de formação continuada no município de Crateús se mostra ineficiente, pois os que estão em vigência como o PAIC integral e o IBS não dão conta de atingir as especificidades hodiernas no tocante à utilização dos recursos digitais. De acordo com Oliveira e Santos (2018), a universalização do ensino fundamental não é acompanhada pelo desenvolvimento do profissional docente.

Diante do exposto, percebe-se que a ETI Olavo Bilac, embora compromissada, pelo menos conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico, com uma educação integral, voltada à formação humanística e intelectual dos sujeitos, apresenta sérios obstáculos que prejudicam a consumação de tal propósito.

### **REFERÊNCIAS**

BORGES, Livia Freitas Fonseca. A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas. BRASÍLIA: UnB, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 22 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 13005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei n. 13005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. Educar em revista, p. 111-123, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?. Educação & Sociedade, v. 35, p. 1205-1222, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, p. 249-259, 2010.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011.

COMO financiar o tempo integral nas escolas? Centro de Referências em Educação Integral, 11 de nov. de 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-financiar-o-tempo-integral-nas-escolas/>. Acesso em 26 de nov. de 2023

ESTRELA, Fernanda Matheus et al. ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: ALGUMAS REFLEXÕES DE CONTEXTO E DE CONCEPÇÃO. ESCOLA, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO: PESQUISAS EMERGENTES NA FORMAÇÃO DO SER HUMANO-VOLUME 2, v. 2, n. 1, p. 62-74, 2022.

MAIS educação. Centro de Referências em Educação Integral, 11 de nov. de 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/mais-educacao/>. Acesso em 26 de nov. de 2023

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SANTOS, Kildo Adevair dos. Políticas de formação docente e a educação em tempo integral. Revista Práxis Educacional, 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. Cortez editora, 2017.

PROJETO Político Pedagógico da Escola de Cidadania Olavo Bilac, 2023.

SANTOS, Samanta Gabriely Alves dos; LINS, Carla Patrícia Acioli. Educação integral e escola em tempo integral: aproximações e distanciamentos. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 4, p. 1-8, 2021.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do BRASIL, 1930-1961: ESCOLA NOVA, LDB E DISPUTA ENTRE ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA. 2006.

SALES, Luana. Implicações do PAIC Integral na alfabetização no estado do Ceará a partir dos resultados do Spaece-Alfa no período de 2007-2019. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Autores associados, 2018.