

**ARTIGO** <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5058>**EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: DIAGNÓSTICO DA  
IMPLANTAÇÃO EM ESCOLA DO CAMPO****INTEGRAL EDUCATION OF FULL TIME: DIAGNOSIS OF IMPLANTATION IN  
RURAL SCHOOL****EDUCACIÓN INTEGRAL DE TIEMPO INTEGRAL: DIAGNOSTICO DE LA  
IMPLANTACIÓN EN ESCUELA DEL CAMPO***Milka Oliveira de Vasconcelos*

Universidade Federal do Oeste do Pará - Brasil

*Márcia Cristina Ximenes Miranda Nunes*

Universidade Federal do Oeste do Pará - Brasil

*Solange Helena Ximenes-Rocha*

Universidade Federal do Oeste do Pará - Brasil

**Resumo:** Esta pesquisa, com enfoque quanti-qualitativo, objetivou diagnosticar a implementação da Educação Integral na Escola de Tempo Integral do Campo Irmã Dorothy Mae Stang em Santarém - Pará. A coleta de dados se deu através da aplicação de um questionário com 62 questões objetivas, respondidas por 10 professores, 01 coordenadora pedagógica e 01 gestora. Os resultados indicam que, ao se tratar da Educação Integral em Tempo Integral, diversas instâncias se inter-relacionam para a promoção efetiva dessa proposta, haja vista que ainda existe carência na infraestrutura e no apoio pedagógico de atividades complementares na Escola de Tempo Integral do Campo. Revela-se ainda a necessidade de se combater o descompasso entre o que é pensado pela política e o que é executado pelos programas. Ademais, reconhecem-se a incompletude e a descontinuidade de muitas ações promovidas no interior da escola, o que intensifica e ressalta, ainda mais, esse descompasso, implicando na necessidade de se conhecer e refletir melhor sobre a realidade da oferta educacional no meio rural.

**Palavras-chave:** Educação integral. Escola do campo. Tempo integral.

**Abstract:** The goal of this research was to diagnose the implementation of Integral Education at the Rural Full Time School Sister Dorothy Mae Stang at Santarém – Pará. The research had a quanti-qualitative focus and the gathering of data was done through a 62 objective questions test, answered by 10 teachers, 01 pedagogical coordinator and 01 manager. The results indicate that when speaking of Integral Education in Full Time Education, many instances correlate to the effective promotion of

this proposal, keeping in mind that there is still a insufficiency in the matter of infrastructure and pedagogical support of complementary activities at the Rural Full Time School. It also reflects the necessity of combating the discrepancy between what is thought by politics and what is executed by the programs. Besides that, it is recognized the incompleteness and discontinuity of many actions promoted inside the school, which intensifies and highlights, even more, this discrepancy, implicating the necessity of knowing and better reflecting about the reality of educational offer in rural environment.

**Keywords:** Full Time. Integral education. Rural school

**Resumen:** Esta investigación, con enfoque en cantidad y calidad, objetivó diagnosticar la implementación de la Educación Integral en la Escuela de Tiempo Integral del Campo Hermana Dorothy Mae Stang en Santarém- Pará. La recolección de datos se dio a través de la aplicación de un cuestionario con 62 cuestiones objetivas, respondidas por 10 profesores, 01 coordinadora pedagógica e 01 gestora. Los resultados indican que, al tratarse de la Educación Integral de tiempo Integral, diversas instancias se interracionan para la promoción efectiva de esta propuesta, todavía aún existe carencia en la infraestructura y en el apoyo pedagógico de actividades complementarias en la Escuela de Tiempo Integral del Campo. Se revela la necesidad de combatir el descompacto entre lo que es pensado por la política y lo que es ejecutado por los programas. Además, se reconocen la incompletud y la discontinuidad de muchas acciones promovidas en el interior de la escuela, lo que intensifica y resalta, aún más, ese desajuste, implicando en la necesidad de conocerse y reflexionar mejor sobre la realidad de la oferta educativa en el medio rural.

**Palabras-clave:** Educación integral, Escuela del campo. Tiempo integral

## 1 – Introdução

A discussão de um modelo de educação integral possui uma longa trajetória e remonta a momentos importantes da história humana e a diversos contextos sociais. Coelho (2009, p. 85) considera possível “dizer que, historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos”. E aborda a ideia de uma educação mais ampla, concebida a partir da formação do corpo e do espírito, que já existia desde a Antiguidade, na chamada Paideia grega, evoluindo junto com a humanidade, com o objetivo de atender às necessidades de cada fase histórico-social.

No século XIX, período da Revolução Francesa, a concepção da educação integral foi retomada na perspectiva da formação do homem integral, no que diz respeito aos aspectos físico, moral e intelectual, dando à massa assalariada dos trabalhadores a oportunidade de lutar para conseguir que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades ao operariado e aos seus filhos, opondo-se aos interesses da instituição burguesa.

Assim, a Educação Integral passou a assumir a função da formação humana, tendo em vista o desenvolvimento das dimensões sociais, físicas e culturais que compreendem a vida dos sujeitos, principalmente, no que tange ao contexto sócio-histórico produzido pela cultura da humanidade.

No Brasil, a compreensão da concepção de Educação Integral foi desenvolvida nas primeiras décadas do século XX, a partir do estudo do sistema de ensino formulado para atender às necessidades de um espaço socialmente destituído das suas raízes pelas novas formas de produção capitalista.

Nessa perspectiva, Cavaliere (2010, p. 01) assegura que

[...] a educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação.

A autora evidencia que, em consonância com as ideias liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e do seu fortalecimento como instituição. A Educação Integral passou a incorporar uma educação escolar diferenciada, na qual se incluíam aspectos sociais, culturais e políticos no processo de ensino-aprendizagem.

Nas últimas décadas, o Brasil tem vivido em um contexto político e social favorável ao debate da Educação Integral, com demonstrações explícitas a favor da agenda e da implementação de políticas de educação integral em tempo integral ou educação integral em jornada ampliada (BRASIL, 1996, Art. 34), com o intuito de promover uma Educação Integral capaz de reconhecer as oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional, compreendendo a vida como um grande percurso de aprendizado dentro e fora da escola.

Ao considerar as demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio está posto na perspectiva de uma educação integral de tempo integral e da articulação de políticas públicas voltadas para esta educação, além de outros aspectos que possam garantir o sucesso escolar.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) vem reforçar a ideia de ampliação da jornada escolar para os alunos, ao estabelecer como uma de suas metas (Meta 6) a “oferta de Educação em tempo Integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica”. Mas, dentro dessa perspectiva, é importante frisar que a política que visa fomentar a Educação Integral por meio da ampliação do tempo escolar ainda de fato é precária, pois está sendo incorporada sem a necessária adequação da estrutura escolar e, principalmente, sem a reestruturação da proposta curricular, porque não cabe apenas estabelecer a meta, sem obter subsídios que deem suporte a essa implementação de Educação Integral em pelo menos 50% das escolas públicas do País.

Tais constatações revelam que a implantação dessa política está sendo posta aos sujeitos sem considerá-los parte do processo. Portanto, vale salientar que a implementação das escolas de tempo integral só passará a ter sentido quando, de fato, for considerada a Educação Integral como oportunidade de promover significativamente a aprendizagem dos educandos. Gonçalves (2006, p. 132), considera que,

[...] em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também incorpora a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais.

É indispensável observar que a ampliação da jornada escolar não pode ser confundida com Educação Integral. Pelo contrário, são as práticas dialéticas entre tempo integral e a concepção de educação integral que possibilitam a efetivação da proposta da formação completa do ser humano. A partir desse pressuposto, é imperativo que os professores desenvolvam com o seu alunado atividades que, de fato, promovam a formação integral do homem.

De acordo com Maurício (2009, p. 55),

[...] é necessário tempo (na escola) para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI. Ninguém adquire hábitos de higiene sem praticar: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões de sala de aula.

Vê-se, então, que a proposta da Educação Integral só terá validade, se forem reorganizadas atividades escolares capazes de mediar com os aspectos sociais em que os

sujeitos estão habituados a conviver em sociedade, pois o tempo de permanência na escola não garante, por si só, a educação de qualidade almejada pela Educação Integral.

Buscando entender essas questões, esta pesquisa teve como objetivo diagnosticar a implementação da Educação Integral na Escola de Tempo Integral do Campo Irmã Dorothy Mae Stang, localizada na região do Eixo Forte, Comunidade do Caranazal, Município de Santarém - Pará. O estudo integra o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - Procad/Edital nº 071/2013, cujo objetivo é a coleta de dados multifatoriais que permitam realizar uma análise para caracterizar um modelo de Educação Integral no Brasil, a fim de possibilitar a progressiva melhoria da qualidade do ensino público.

A pesquisa teve um enfoque quanti-qualitativo, e a coleta de dados se deu pela aplicação de um questionário. Selecionamos para a análise o perfil pessoal, profissional e cultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa, além de 62 questões objetivas, respondidas por 10 professores, 01 coordenadora pedagógica e 01 gestora, com o objetivo de demonstrar o retrato do contexto de implantação da política na referida escola.

Pela impossibilidade de padronizar contextos e ações humanas tão diversas, a análise dos dados não teve como objetivo construir um modelo padrão de escola de tempo integral no campo. A abordagem buscou tão somente retratar o cenário da implementação da política de Educação Integral no campo e, com isso, possibilitar outros estudos sobre o tema.

## **2 - Caracterização da escola irmã Dorothy**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral do Campo “Irmã Dorothy Mae Stang” é mantida pela Prefeitura Municipal de Santarém, através da Secretaria Municipal de Educação. Foi fundada em 19 de março de 2012 e está localizada na Rodovia Estadual Dr. Everaldo de Sousa Martins (PA 457), km 24, n.º 1961, comunidade Caranazal, Região Eixo Forte, em uma área de 28 hectares de floresta secundária, igarapé e igapó.

A escola foi criada através do Decreto N.º 046/2012, da Secretaria Municipal de Administração – SEMAD, de 19 de março de 2012, que autorizou o funcionamento da instituição do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental.

A unidade escolar possui quatro blocos, sendo: sete salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma cozinha, uma área de serviço com lavatório, um refeitório, seis banheiros, sendo dois com vestiário e para uso de pessoas com deficiência, um auditório, um laboratório de informática e dois depósitos: um para mantimentos e outro para materiais de limpeza. Há

áreas para construção de horta e de viveiro, que servirão para o desenvolvimento de atividades de extensão com os alunos.

A escola foi criada a partir da articulação da Secretaria de Educação com os comunitários da Região do Eixo Forte, inicialmente como um projeto piloto direcionado para todas as comunidades da região. Devido à demanda, foram contempladas 9 comunidades: São Braz (2 alunos); Vila Nova (8 alunos); Cucurunã (4 alunos); São Raimundo (4 alunos); Irurama (1 aluno); Caranazal (1 aluno); Alter do Chão (13 alunos); Ponta de Pedras (2 alunos); Jatobá (2 alunos).

A proposta atendeu inicialmente 37 alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental. Após a experiência piloto do ano de 2012, a previsão foi atender alunos do 6.º ao 7.º ano em 2013 e, gradativamente, a cada ano a escola recebia novas turmas, até alcançar turmas do 9.º ano do Ensino Fundamental.

A Escola Irmã Dorothy Mae Stang tem como público alvo os filhos de comunitários da região do Eixo Forte. O horário de entrada e saída dos alunos – às 8h e às 16h, respectivamente – tem como base a realidade dos discentes, considerando que parte deles mora em ramais e/ou comunidades distantes e de difícil acesso, o que requer um tempo maior para o percurso do transporte escolar.

Atualmente, a escola atende alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II, totalizando 98 discentes. As turmas de 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos funcionam como biano<sup>1</sup>, no horário vespertino; e as turmas da Educação Infantil e do 1.º ano são acolhidas no horário matutino. Permanecem em horário integral apenas as turmas de 6.º ao 9.º ano, tendo em vista que o PPP da escola propõe o atendimento integral apenas para o Ensino Fundamental II.

**Tabela 01 – Distribuição dos Alunos por Série/Ano da Escola Irmã Dorothy**

Série/Ano	Quantidade
Pré I	07
Pré II	07
1.º ano	08
2.º ano	04
3.º ano	04

<sup>1</sup> O biano consiste em uma turma composta por duas séries. Por exemplo: a professora dará aula para alunos do 2.º e do 3.º ano.

4.º ano	03
5.º ano	05
6.º ano	16
7.º ano	22
8.º ano	12
9.º ano	10
<b>Total</b>	<b>98</b>

**Fonte:** Escola Irmã Dorothy, 2017

As aulas têm início às 8h, e um lanche é servido às 9h20min. A saída dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I acontece às 12h. O almoço dos alunos do 6.º ao 9.º ano é servido às 12h15min, com descanso de uma hora. Logo após, iniciam as aulas dos projetos de extensão, e os alunos ficam até às 16h. As turmas de 2.º ao 5.º ano entram na escola às 12h, têm intervalo às 14h45min e saída às 16h.

Com o processo de inclusão da educação indígena, as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I têm no currículo escolar aulas de Nheengatu e Notório Saber. Durante a semana, os professores dessas atividades curriculares permanecem em sala de aula por duas horas, e as aulas são direcionadas ao conteúdo planejado pela professora da classe.

Além disso, a escola possui o Programa de Disciplinas de Extensão – PROEX –, que consiste em implementar as atividades diárias do plano da matriz curricular, divididas em dois eixos temáticos, Artes e Campo. O eixo Artes abrange as atividades de Linguagem, Produção e Comunicação – LPC, Musicalização, Dança, Teatro e Jogos Matemáticos –; o eixo Campo envolve as atividades de Horticultura, Zoobotânica e Educação Ambiental. Vale ressaltar que essas atividades são desenvolvidas apenas com os alunos do 6.º ao 9.º ano e, em meio ao processo da inclusão da educação indígena, essas turmas também passam a ter duas horas aulas de Nheengatu e duas horas de Notório Saber.

### **3. O projeto pedagógico da escola do campo e a educação integral**

Uma particularidade da unidade de ensino é que ela foi denominada como escola de tempo integral do campo e, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola Irmã Dorothy (SANTARÉM, 2014, p. 9),

[...] sua finalidade é contribuir para que crianças e adolescentes do campo possam sair em busca de aperfeiçoamento profissional e retornem ao seu local de origem para contribuir no desenvolvimento e tornem-se adultos críticos, reflexivos, conhecedores de seus direitos e deveres, e sensíveis às causas socioambientais do meio em que está inserido.

Ao refletirmos sobre o PPPEID, é imprescindível discutir as duas temáticas em questão: a Educação Integral e a Educação do Campo, pela particularidade que caracteriza a escola e por ela ter sido criada e pensada para trabalhar as duas temáticas.

Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica-CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008, art. 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida. (BRASIL, 2008)

A Resolução CNE/CEB n.º 2 entrou em vigor muito depois das lutas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo. A trajetória dessa educação perpassa por discussões e debates em prol da melhoria da qualidade da educação e do ensino das populações que vivem no meio rural.

Os movimentos sociais lutavam pelo reconhecimento do povo do campo e, em especial, lutavam a favor de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo. Caldart (2009, p. 91) afirma: “quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST - também começou a lutar por escolas do campo”.

Diante das lutas, o movimento se tornou mais intenso na busca de melhores condições para a oferta da educação no meio rural. Por meio da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), obteve-se uma conquista, pois a lei estabelece:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Após a aprovação da LDB n.º 9394/96, os movimentos sociais continuaram na luta pela qualidade da educação e pelo cumprimento das políticas educacionais. Na I Conferência



Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998, os organizadores fizeram desse evento um marco importante, porque, a partir dessas discussões, surgiu um conceito formulado com a identidade dos povos do Campo.

Um dos traços fundamentais que vem se desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2009, p.149-150)

Nessa conferência, a discussão recaiu, principalmente, sobre o direito a uma educação que deve ser pensada e ofertada, levando em consideração as particularidades de cada população do campo.

De acordo com o Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), entende-se por Populações do Campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

E, por Escola do Campo, “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”.

A fim de assegurar os direitos das populações do meio rural, foram criadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo, Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), a qual garante que as crianças e os adolescentes obtenham uma formação integral, conforme se comprova:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos Arts. 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

A discussão acerca da Educação Integral no Campo traz a reflexão sobre o desenvolvimento da formação dos sujeitos do campo, objetivando a singularidade do povo da área rural, das suas necessidades de ser humano, bem como de sua cultura e de seu direito a uma educação de qualidade.

Para Molina e Freitas (2011, p. 24), esta discussão recai sobre

[...] a intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.

O ensino para os sujeitos do campo deve ser analisado e discutido a partir das peculiaridades, das diversidades e da estrutura sociocultural. Ademais, há necessidade de trabalhar uma educação conforme a realidade existente no meio rural. Diante dessa perspectiva, a escola do campo deve atender à classe trabalhadora e basear-se numa educação libertadora, capaz de criar condições para que o homem, mediante o processo ensino-aprendizagem, esteja apto a construir o conhecimento da realidade, da natureza, do conhecimento de si e da sociedade.

E a Educação Integral em Tempo Integral poderá vir a contribuir com os sujeitos do campo na perspectiva de uma educação que relacione o processo de ensino-aprendizagem com a realidade dos sujeitos do campo. Para tanto, Molina e Freitas (2011, p. 26) afirmam que “outro aspecto central a ser transformado na escola do campo é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos”. É um desafio que envolve a possibilidade de articular os conhecimentos dos discentes com a apreensão dos conhecimentos científicos e culturais, a fim de promover a formação integral dos sujeitos do campo.

#### **4. O contexto da escola irmã Dorothy e a educação integral**

A partir da tabulação dos dados, busca-se compreender o contexto escolar e a forma como é desenvolvida a proposta de Educação Integral em Tempo Integral na Escola Irmã Dorothy, tendo em vista apresentar um diagnóstico da implantação da Educação Integral na referida escola. Analisar os dados coletados por meio da aplicação de um questionário<sup>2</sup> ajudou-nos a clarificar as contribuições deste estudo. Inicialmente, trataremos da apresentação

---

<sup>2</sup> Questionário da pesquisa do Procad, Programa de Cooperação Acadêmica

do perfil dos entrevistados, na Tabela 02, buscando caracterizar o quadro de funcionários da unidade escolar.

Identificamos que os profissionais da escola são ainda jovens possuem entre 20 e 40 anos de idade. A maioria é do sexo feminino, evidenciando ainda uma forte feminização do Magistério na Educação Básica. Os professores que possuem entre 5 e 10 anos de tempo de serviço na profissão, revelaram nas entrevistas as dificuldades no contexto de trabalho dos professores iniciantes e dos professores ingressantes – conforme estudos de Kátia Curado (2017), pares dialéticos que demonstram o movimento das descobertas e das dificuldades da carreira docente.

**TABELA 02 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS**

CATEGORIA		FREQUÊNCIA
<b>IDADE</b>		
·	De 20 a 30 anos	5
·	De 30 a 40 anos	5
·	De 40 a 50 anos	3
<b>SEXO</b>		
·	Feminino	11
·	Masculino	2
<b>RAÇA</b>		
·	Branco	1
·	Pardo	8
·	Negro	2
·	Indígena	2
<b>TEMPO DE SERVIÇO</b>		
·	Menos de 05 anos	4
·	De 05 a 10 anos	5
·	De 15 a 25 anos	2
<b>TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA</b>		
·	Menos de 1 ano	5
·	De 01 a 2 anos	2
·	De 02 a 05 anos	6
<b>SALÁRIO</b>		
·	De 01 a 02 salários mínimos	9
·	De 02 a 03 salários mínimos	1
·	De 03 a 04 salários mínimos	3

**Fonte:** Dados do PROCAD, 2017

O tempo de serviço na escola oscilou entre a faixa de 1 a 2 anos (54%) e o período de 2 a 5 anos (46%). Na sua maioria, os professores podem ser considerados iniciantes no ambiente da escola, revelando a rotatividade de docentes, o que poderia ser alvo de discussão,

tendo em vista que, em uma escola de tempo integral, o debate recai sobre a permanência integral do professor na escola para que ocorra uma maior qualidade na promoção da Educação Integral.

Em relação ao salário do professor, identificamos que oito dos dez docentes que responderam ao questionário recebem entre 1 e 2 salários mínimos. A pesquisa indagou também se exercem outras atividades que contribuem com sua renda, e metade desses profissionais revelou possuir outra fonte de recursos dentro da área educacional.

Observamos, portanto, que ainda temos muito a avançar, no que tange à valorização profissional docente e à “qualidade sociocultural da educação”, tão defendida por Gadotti (2009). Pensar um projeto de Educação Integral para a escola do campo é pensar, obrigatoriamente, como seus sujeitos irão pertencer a esse projeto.

A pesquisa revela na Tabela 03 uma questão importante relativa aos níveis de formação acadêmica dos professores da referida escola.

**TABELA 03 – NÍVEIS DE FORMAÇÃO DOS ENTREVISTADOS**

<b>NÍVEL DE FORMAÇÃO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
<b>MÉDIO</b>	1
<b>SUPERIOR COMPLETO</b>	4
<b>LATO SENSU</b>	5

**Fonte:** Dados do PROCAD, 2017

Segundo os dados revelados pelos entrevistados, 80% deles possui nível superior. Além disso, constatou-se que cinco professores possuem especialização e todos estão habilitados em áreas de acordo com as disciplinas que ministram na escola. Importa destacar que, entre os professores, um deles possui apenas nível médio com habilitação no magistério, o que vai de encontro com o que é previsto no Art. 62 da LDB 9694/96, que afirma que os docentes que atuam em diferentes níveis de ensino devem possuir formação em nível superior.

Encontramos nos estudos de Imbernón (2002) aproximações com a realidade vivenciada pelo docente da escola do campo: ele concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida. Devem estar em foco, na formação do professor, aspectos importantes, como a atenção aos processos de preparação, a profissionalização e a

socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno, conforme defende Marcelo Garcia (1999, p. 26):

Os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Marli André (2010, p.176) corrobora essa questão, quando afirma que

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

A Tabela 04 apresenta dados sobre o trabalho do professor, os turnos de trabalho, a carga horária, o tempo dedicado ao planejamento semanal das atividades, e revela a disponibilidade de trabalho dos docentes na escola Irmã Dorothy, bem como em outras atividades fora do contexto escolar.

**TABELA 04 – PROFESSOR**

<b>CATEGORIA</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
<b>TURNOS TRABALHADOS NA EDUCAÇÃO</b>	
· manhã	1
· manhã e tarde	7
· tarde	1
· manhã, tarde e noite	1
<b>EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA</b>	
· apenas na escola	8
· em duas escolas	2
<b>CARGA HORÁRIA</b>	
· 20 horas	4
· 30 horas	1
· 40 horas	1
· mais de 40 horas	3
<b>HORAS DE PLANEJAMENTO SEMANAL</b>	
· 4 horas	3
· 4 a 6 horas	1
· 6 a 8 horas	2
· 10 a 12 horas	3
<b>DISCIPLINAS PLANEJADAS</b>	
· 01	5
· 02	2
· 03	3

**Fonte:** Dados do PROCAD, 2017.

Como demonstrado na Tabela 04, a maioria dos professores trabalha em dois turnos na mesma escola. Neste aspecto, é possível observar o tempo de permanência dos professores na escola: dos dez questionados, sete informaram que trabalham nos dois turnos (manhã e tarde) na área educacional. E oito afirmaram trabalhar apenas na escola Irmã Dorothy. O que nos leva a concluir que, ao montar um quadro de atendimento ao aluno de tempo integral, o horário do professor também deve ser levado em consideração, principalmente ao se discutir a Educação Integral. O que, evidentemente, não pode ocorrer é privilegiar o horário do aluno em detrimento do horário do professor.

Dentro dessa perspectiva, Giolo (2012, p.102) afirma que

[...] a escola de tempo integral exige professor de tempo integral. O professor que ministra as aulas em um turno precisa acompanhar ou, ao menos, orientar as atividades realizadas no outro. [...] Aluno de tempo integral, professor de tempo integral e espaço escolar adequado são ainda condições necessárias para que outros sujeitos do ensino possam, sem descompasso, agregar-se à escola.

Diante disso, ressaltamos que toda a escola e outros sujeitos (monitores, coordenador pedagógico, gestor, estagiários, etc.) devem se articular para planejar as atividades, tendo em vista garantir a aprendizagem dos alunos.

Além desses aspectos pertinentes ao planejamento e à organização do trabalho docente, esta pesquisa investigou também a situação e as ponderações dos participantes da pesquisa em relação à formação continuada, e a Tabela 05 demonstra o que lhes foi indagado.

**TABELA 05 – FORMAÇÃO CONTINUADA**

<b>CATEGORIA</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
<b>PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE FORMAÇÃO</b>	
· <b>sim</b>	12
· <b>não</b>	1
<b>CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS CONTRIBUÍRAM PARA A MELHORIA DA SUA PRÁTICA NA ESCOLA?</b>	
· <b>quase sempre</b>	11
· <b>eventualmente</b>	1

**Fonte:** Dados do PROCAD, 2017

De acordo com as informações repassadas pelos profissionais, podemos destacar que apenas um dos entrevistados não participou de formação continuada, no período de três anos,

e somente um informou que, eventualmente, os conhecimentos adquiridos nessas formações são utilizados nas práticas escolares.

É importante frisar a participação dos sujeitos da pesquisa em atividades de formação continuada, pois, conforme Libâneo (2015, p. 187):

A formação continuada é outra das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas.

Ao refletirmos sobre o excerto do autor, observamos que ele expõe que todos os profissionais da educação devem buscar formação continuada, pois a aprendizagem é permanente, por estarem as demandas educacionais em constantes modificações. Além disso, ao envolver todos os atores no processo de ensino-aprendizagem, garante-se um maior rendimento educacional.

Alinhar essa discussão à importância do tema revela-nos os estudos em que Ximenes-Rocha (2003)<sup>3</sup> evidencia a precária formação dos professores das escolas do campo para atuar na Educação Básica, a exemplo do que ocorre em todo o país. Apesar de não ser uma característica da escola pesquisada, dados demonstram que essa realidade ainda é muito presente.

Ximenes-Rocha (2009, p.153) ainda defende que

[...] uma das perspectivas que se apresenta para a elevação da qualidade do ensino rural brasileiro, em especial santareno, é a formação continuada de professores, pensada como um processo e não apenas como um curso ofertado ao início de cada ano letivo. A formação continuada como processo requer um repensar constante das práticas educativas, da troca de experiências e da aquisição de novos fazeres pedagógicos, o que um curso de formação continuada pode permitir se respeitar o seu verdadeiro sentido de formação.

Diante dessa realidade, a formação de professores para a escola do campo deve reproduzir os elementos que caracterizam a realidade daqueles sujeitos, e essa realidade não pode ser negada e, muito menos, fragmentada, principalmente num contexto em que se discutem novos paradigmas de educação para o campo.

Outro aspecto observado é que a maioria dos sujeitos da pesquisa, eventualmente, frequenta cinema, teatro, biblioteca, utiliza a internet como meio de comunicação para

<sup>3</sup> Desse estudo resultou a dissertação: XIMENES-ROCHA, Solange Helena. *Projeto político-pedagógico para a escola do campo: dialogando com Paulo Freire*, UFMA, 2003.

atualização de informações de âmbito social, político, cultural, entre outros. O perfil sociocultural dos sujeitos participantes do estudo, presente na Tabela 06, a seguir, reflete essa realidade. E, tendo como foco o contexto das escolas públicas, que têm carência de espaço físico, o Documento de Referência sobre Educação Integral (BRASIL, 2009) sugere, como prática rotineira de aprendizagem, a possibilidade de atividades curriculares complementares fora do espaço escolar, através de parcerias com órgãos ou instituições locais, para realização de visita a museus, parques e cinemas.

TABELA 06 – PERFIL SOCIOCULTURAL

CATEGORIA	SEMPRE	EVENTUALMENTE	NUNCA
FREQUENTA BIBLIOTECA	4	7	2
FREQUENTA CINEMA	2	9	-----
FREQUENTA MUSEU	-----	5	7
FREQUENTA TEATRO	1	6	5
MUSICAIS/DANÇA	3	5	4
INTERNET	10	3	-----

Fonte: Dados do PROCAD, 2017

A relação que a análise desses dados permite compor é que, ao mesmo tempo em que se discutem possibilidades educativas para as crianças, busca-se viabilizar a criação de novos contextos educativos, também necessários para o professor. Gadotti (2009, p. 45) evidencia essa preocupação, quando diz que “precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela”.

Conclui-se, portanto, que algumas sugestões podem surgir do próprio contexto da escola, quando esta se estrutura numa perspectiva pedagógica que busque atender a diversas possibilidades, tanto para o professor quanto para o aluno.

Para discutir essas relações do trabalho pedagógico da escola, a Tabela 07 aponta dados referentes à organização do ensino na unidade escolar.

TABELA 07 – RELAÇÃO COM O TRABALHO PEDAGÓGICO

CATEGORIA	MUITO	SUFICIENTE	POUCO
O ENSINO SOFRE INFLUÊNCIAS PELAS TROCAS DE IDEIAS DOS PROFESSORES?	5	5	-----



<b>OS PROFESSORES RELACIONAM OS CONTEÚDOS ENTRE AS DISCIPLINAS?</b>	5	4	1
<b>EXISTEM REUNIÕES PEDAGÓGICAS PARA ACERTAR O BOM FUNCIONAMENTO DA ESCOLA?</b>	2	7	1
<b>A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA CONTRIBUI PARA O SEU TRABALHO EM SALA DE AULA?</b>	-----	4	5
<b>PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM</b>	2	7	1

Fonte: Dados do PROCAD, 2017

É possível perceber que, de acordo com os sujeitos pesquisados, o ensino sofre influência com a troca de ideias entre os professores, e existe uma relação entre os conteúdos nas diferentes disciplinas. Essa é uma questão relevante, pois a discussão da Educação Integral perpassa justamente pelo envolvimento de todo o processo educacional, tendo como foco o sujeito integral.

Fazendo referência aos elementos que caracterizam a Educação de Tempo Integral, a Tabela 08 demonstra os suportes disponíveis para a promoção das atividades propostas no espaço escolar.

**TABELA 08 – CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DE ATENDIMENTO À JORNADA AMPLIADA**

<b>CATEGORIA</b>	<b>CONCORDO</b>	<b>DISCORDO</b>
<b>CARÊNCIA DE INFRAESTRUTURA FÍSICA E/OU PEDAGÓGICA</b>	5	5
<b>CAPACIDADE INTELECTUAL DO ALUNO</b>	1	9
<b>ATIVIDADES DECORRENTES DO MEIO EM QUE O ALUNO VIVE</b>	7	3

Fonte: Dados do PROCAD, 2017

Sabemos que, ao pensar tempo e espaços que proporcionem uma educação de qualidade, ainda temos muito que discutir sobre os elementos que poderão efetivamente concretizar essa proposta. A Tabela 08 merece destaque: ela reflete a carência da infraestrutura física e/ou pedagógica, E, ao elaborar atividades que necessitam de materiais didáticos, professores e alunos se deparam com a falta de recursos pedagógicos. Essa questão evidencia uma problemática antiga no contexto educacional: o distanciamento entre quem elabora a política e quem vai executá-la.

Conforme Sperandio e Castro (2012, p. 322), “é preciso considerar a participação dos estudantes nos processos educacionais, por não serem tão somente destinatários da atividade educacional”. De acordo com as autoras citadas, a aprendizagem só se torna efetiva aos estudantes, quando levados em consideração as características e o contexto em que eles vivem.

A maioria dos professores afirma que a capacidade intelectual dos alunos é importante para o processo educacional e que eles são participativos no processo. No entanto, existe uma dificuldade em relação às atividades decorrentes do meio onde o discente vive. Por essa razão, a Escola de Tempo Integral no Campo deve considerar os elementos que a fazem diferente de outros contextos educativos, evidenciar e priorizar seus sujeitos como protagonistas desse processo. E todos os arranjos pautados na aprendizagem desses alunos devem ser mediados pelos aspectos físicos, sociais e pedagógicos, dimensões caracterizadoras da Educação Integral.

#### **4 – Considerações finais**

Pensar na escola de tempo integral implica compreender como se dá o processo de construção coletiva, acompanhamento e avaliação da política em uma sociedade complexa, buscando mecanismos que permitam sua inserção, a superação das dificuldades e dos obstáculos para a participação efetiva de todos. Dessa forma, discutir a jornada escolar segundo a concepção de Educação Integral representa ampliar oportunidades que promovam a aprendizagem significativa dos alunos.

Ademais, ao situarmos a implantação da proposta de Educação Integral em Tempo Integral na Escola do Campo Irmã Dorothy, constatamos que o modelo desafia governos e educadores a repensar a escola em um cenário macro de reorganização curricular, física e pedagógica. A presente pesquisa permitiu, assim, diagnosticar essa implantação e entender como acontece essa prática na escola, por meio da atuação de seus sujeitos.

No caso da Escola Irmã Dorothy, podemos perceber, ao longo do estudo, que, ao tratarmos do trabalho pedagógico, é válido ressaltar que a escola tem um compromisso em assumir conjuntamente suas propostas de atividades promotoras de aprendizagens significativas e emancipadoras, através da relação entre professores e entre conteúdos abordados com os alunos.

No que tange à formação continuada, os profissionais apontaram que participaram de cursos de formação nos últimos três anos e que tais encontros eventualmente contribuem com a prática escolar. Nessa perspectiva, a formação pensada, a partir das necessidades da escola, pode contribuir para solucionar problemas do cotidiano escolar. Desse modo, a formação desse profissional estaria diretamente ligada à proposta pedagógica da escola, para a promoção da Educação Integral em Tempo Integral.

Ao se fazer relação com a Educação Integral em Tempo Integral, diversas instâncias se inter-relacionam para a promoção efetiva dessa proposta, haja vista que ainda existe carência na questão da infraestrutura e no apoio pedagógico de atividades complementares na Escola de Tempo Integral do Campo. O que precisa ser combatido é justamente o descompasso entre o que é pensado pela política e o que é executado pelos programas.

Ademais, reconhecem-se a incompletude e a descontinuidade de muitas ações promovidas no interior da escola, o que intensifica e ressalta, ainda mais, esse descompasso e, conseqüentemente, implica na necessidade de se conhecer essa realidade e refletir melhor sobre ela.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.174-181, set./dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo,

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 4 de novembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 147-158.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luiz/MA. Trabalho encomendado. GT-08 - Formação de Professores.

GADOTTI, M. O bairro, a cidade, a criança e a educação integral. In: GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2 – Educação Integral –, p.129-135, 2. sem. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

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

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. DE A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

SANTARÉM. Secretaria Municipal da Educação-SEMED. **Projeto político-pedagógico da Escola Municipal Irmã Dorothy Mae Stang**. Santarém, 2015.

SPERANDIO, A.; CASTRO, J. M. P. de. Mais tempo na escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES). In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

XIMENES-ROCHA, S. H. “**Projeto político-pedagógico para a escola do campo: dialogando com Paulo Freire**”. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão –UFMA, São Luís-MA, 2003.

XIMENES-ROCHA, S. H. et al. A formação docente na escola do campo na Amazônia oriental: relatos de pesquisas. In: XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Aprendizagem da docência**: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área. Curitiba: CRV, 2009.

### SOBRE AS AUTORAS

#### **Milka Oliveira de Vasconcelos**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Membro do Grupo de Pesquisa Formazon. Bolsista da Capes. E-mail: [milka\\_stm@yahoo.com.br](mailto:milka_stm@yahoo.com.br)

#### **Márcia Cristina Ximenes Miranda Nunes**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Membro do Grupo de Pesquisa Formazon. Bolsista da Capes. E-mail: [crystina.ximenes@hotmail.com](mailto:crystina.ximenes@hotmail.com)

#### **Solange Helena Ximenes-Rocha**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) Membro do Grupo de Pesquisa Formazon. E-mail: [solange.ximenes@gmail.com](mailto:solange.ximenes@gmail.com)

Recebido em: 13 de novembro de 2018  
Aprovado em: 11 de dezembro de 2018  
Publicado em: 10 de maio de 2019