

## ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E CURRÍCULO: reflexões em tempos de pandemia

*Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida*  
*Lélia Cristina Silveira de Moraes*

### Resumo

A discussão elucidada no presente texto se faz a partir do contexto da escola de tempo integral e o currículo. A escola de tempo integral possui uma dinâmica própria e complexa, seja na sua construção teórica, seja na sua realidade concreta, essa complexidade se evidencia ainda mais no contexto da pandemia da COVID-19. Assim, partimos de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA) mestrado em educação, sobre a formação continuada de professores e a escola de tempo integral, tendo uma escola pública da rede municipal de São José de Ribamar - MA, como objeto de estudo. Consideramos nesse recorte, o questionamento feito aos professores: Para você, quais condições são fundamentais para um bom funcionamento da escola de tempo integral? Dessa forma, são inclusos trechos da entrevista realizada na escola pesquisada. Fazemos algumas relações com o currículo e algumas atualizações com base em pesquisa bibliográfica e o contexto da pandemia. Para tanto, buscamos as contribuições de Cavaliere (2007), Maurício (2009), Santos (2021), Nóvoa e Alvim (2021), dentre outros. Consideramos, ainda, que esse recorte de discussão não alcança a plenitude de seus significados, visto que, a escola de tempo integral se (re) inventa a cada momento, mas que há muito a ser aprendido e aprofundado com as experiências de escola de tempo integral.

**Palavras-chave:** escola de tempo integral; currículo; pandemia.

## FULL-TIME SCHOOL AND CURRICULUM: reflections in times of a pandemic

### Abstract

The discussion elucidated in this text is based on the context of the full-time school and the curriculum. The full-time school has its own complex dynamics, whether in its theoretical construction or in its concrete reality, this complexity is even more evident in the context of the COVID-19 pandemic. Thus, we start from research carried out within the scope of the Graduate Program in Education (PPGE/UFMA) master's degree in education, on the continuing education of teachers and the full-time school, having a public school in the municipal network of São José de Ribamar - MA, as object of study. We consider in this clipping, the question made to the teachers: For you, what conditions are fundamental for a good functioning of the full-time school? Thus, excerpts from the interview carried out at the researched school are included. We make some relationships with the curriculum and some updates based on bibliographic research and the context of the pandemic. Therefore, we sought contributions from Cavaliere (2007), Maurício (2009), Santos (2021), Nóvoa and Alvim (2021), among others. We also consider that this discussion clipping does not reach the fullness of its meanings, since the full-time school is (re)invented at every moment, but that there is much to be learned and deepened with the experiences of the school of time full.

**Keywords:** full-time school; curriculum; pandemic.

## ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO Y CURRÍCULO: reflexiones en tiempos de pandemia

### Resumen

La discusión dilucidada en este texto se basa en el contexto de la escuela de tiempo completo y el currículo. La escuela de tiempo completo tiene su propia dinámica compleja, ya sea en su construcción teórica o en su realidad concreta, esta complejidad es aún más evidente en el contexto de la pandemia del COVID-19. Así, partimos de una investigación realizada en el ámbito de la Maestría en Educación del Programa de Posgrado en Educación (PPGE/UFMA), sobre la formación permanente de los profesores y la escuela de tiempo completo, teniendo una escuela pública en la red municipal de São José de Ribamar - MA, como objeto de estudio. Consideramos en este recorte, la pregunta hecha a los docentes: ¿Para usted, qué condiciones son fundamentales para un buen funcionamiento de la escuela de tiempo completo? Así, se incluyen extractos de la entrevista realizada en la escuela investigada. Realizamos algunas relaciones con el currículo y algunas actualizaciones con base en la investigación bibliográfica y el contexto de la pandemia. Por lo tanto, buscamos contribuciones de Cavaliere (2007), Maurício (2009), Santos (2021), Nóvoa y Alvim (2021), entre otros. Consideramos también que este recorte de discusión no alcanza la plenitud de sus significados, ya que la escuela de tiempo completo se (re)inventa a cada momento, pero que hay mucho que aprender y profundizar con las experiencias de la escuela del tiempo completo.

**Palabras clave:** escuela de tiempo completo; currículo; pandemia.

## INTRODUÇÃO

A discussão elucidada no presente texto se faz a partir do contexto da escola de tempo integral e o currículo. A escola de tempo integral possui uma dinâmica própria e complexa, seja na sua construção teórica, seja na sua realidade concreta, essa complexidade se evidencia ainda mais no contexto da pandemia da COVID-19, pois, no diz de Paro (2009) a escola de tempo integral não é apenas extensão do tempo.

Assim, partimos de pesquisa realizada, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado em educação, sobre a formação continuada de professores e a escola de tempo integral, tendo uma escola pública da rede municipal de São José de Ribamar - MA, como objeto de estudo, agora fazemos algumas atualizações com base em pesquisa bibliográfica e o contexto da pandemia. Consideramos nesse recorte, o questionamento feito aos professores: Para você, quais condições são fundamentais para um bom funcionamento da escola de tempo integral? Dessa forma, são inclusos trechos da entrevista realizada na escola pesquisada. Fazemos algumas relações com o currículo e algumas atualizações com base em pesquisa bibliográfica e o contexto da pandemia.

## ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E CURRÍCULO: REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Na referida pesquisa de mestrado, nosso olhar se direcionou para a formação continuada de professores e a escola de tempo integral, dessa pesquisa maior se desdobram as reflexões sobre o currículo e a escola de tempo integral, revisitamos nossos estudos, para ampliarmos esse debate no contexto da pandemia da COVID-19.

Para melhor articulação dessa configuração temática, trazemos inicialmente uma breve discussão sobre a centralidade do currículo no processo escolar, visto que, o currículo desdobra-se “na vinculação central com o trabalho que é a razão de ser da escola: o ensino como a transmissão do conhecimento social e historicamente elaborado” (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 48). Todavia, o currículo tem diferentes propósitos, e Sacristán (2000, p. 15), ao analisar diferentes definições e perspectivas apresentadas por diferentes autores, explicita:

É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos.

Assim, no que se refere a escola de tempo integral o currículo pode ser um potencializador de uma nova organização escolar, de tempos e espaços, de mais profissionais, enfim, de novas práticas. Assim, de acordo com Vetorazzi, a Educação em tempo integral refere-se à ideia de uma educação oferecida em um período maior que as quatro horas atualmente ofertadas pela grande maioria das escolas brasileiras. Por outro lado, “a palavra integral no termo educação integral, tem uma dupla função dentro do conceito, que seria não só a de definir o período maior de permanência do aluno no ambiente escolar, mas também definir a formação do aluno de uma forma integral, completa, total” (VETORAZZI, 2011, p. 25).

Os estudos de Cavaliere (2007, p. 1028-1029), apontaram pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil. São elas:

- a) *Concepção de cunho assistencialista*: vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento, e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Frequentemente, utiliza-se o termo "atendimento". A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão "atendidas" de forma semelhante aos "doentes".
- b) *Concepção autoritária*: presente nos discursos de profissionais e autoridades, segundo a qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar "preso" na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental.
- c) *Concepção democrática*: concebe que a escola possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio de 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.
- d) *Concepção multissetorial de educação integral*: nessa concepção a educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade.

É evidente que cada um dessas concepções de escola de tempo integral, têm também suas concepções de currículo, que se desdobram na organização do tempo, dos espaços de

aprendizagens e na avaliação. Para Arroyo (2013, p.122) “Os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar”. E aponta como necessidade e direito de quem ensina e de quem aprende e é avaliado, conhecer o complexo jogo de interesses que se materializam no currículo.

Dessa forma, poderão se oferecer ao aluno oportunidades variadas e significativas para seu desempenho escolar, tendo em vista que o tempo integral na escola não é aquele “associado aos elementos constitutivos da rotinização do tempo pedagógico para ocupar apenas o aumento do horário escolar [...]” (OLIVEIRA; GENUNCIO, 2013, p. 111), nem o da crítica de Paro (2009, p. 19), que consiste em oferecer mais da mesma coisa, ou seja, mais da escola ruim, “que salvo honrosas e raras exceções, é ruim e não ensina”. Ou seja, a escola ruim não precisa de mais tempo, de repetição. Como bem afirma Cavaliere (2007), caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será de potencializar os problemas de inadaptação dos alunos.

Como bem elucida Lúcia Maurício (2009, p.56-57), a escola pública de tempo integral, para que funcione requer alguns pressupostos. Em primeiro lugar, a criança precisa gostar da escola; Ela precisa querer estar na escola e esta precisa ser convidativa. O *segundo* pressuposto é que a escola deve ser um laboratório de soluções. Só na convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que possam tornar produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos. Em *terceiro*, a escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação; e um *quarto* pressuposto a ser considerado é que a escola pública de horário integral é, necessariamente, uma política de governo, quer implantada pelo Estado diretamente, quer fruto de parcerias com instituições da sociedade civil.

E, *finalmente*, a escola de horário integral deve ser uma opção para o aluno e para o professor; o aluno não deve estar lá por falta de alternativa da família; assim como o professor não deve ir para esta escola para organizar sua situação funcional, como acumular matrícula, ou para aumentar sua carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar esta escola, a encontrar soluções, a buscar alternativas. Em suma, tanto o professor quanto o aluno devem querer passar por esta experiência, devem estar disponíveis a enfrentar este desafio, que implica convivência de longas horas todos os dias.

No que concerne à escola pública, o tempo integral estaria ligado ao sentido de reinventar formas de ser e de existir que produzam rompimentos com a imobilidade dos sujeitos e com experiências individualistas, com o pensar a escola e o conhecimento a partir do bem comum. Nesse sentido, “a escola em tempo integral transforma o tempo pedagógico em pluralidade de tempos: tempo de informação; tempo de inovação, tempo de interações [...]” (OLIVEIRA; GENUNCIO, 2013, p. 113).

Essas discussões configuram alguns pressupostos teóricos e práticos da escola de tempo integral, cabe destacar que optamos pela abordagem qualitativa.

Dentre os principais momentos da pesquisa destacamos: *1º Observação do cotidiano escolar*: consistiu em observações diretas no âmbito do cotidiano e da prática escolar, como apresentação de projetos didáticos e culturais, palestras, reuniões, que envolvem diretamente professores e alunos (no processo ensino-aprendizagem). *2º Realização de entrevistas*

*semiestruturadas* com os professores que se dispuseram a participar da pesquisa, os quais complementaram a observação realizada, para melhor compreendermos a relação da formação continuada e a escola de tempo integral. Foram feitas com a Coordenadora Pedagógica e com a Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica Municipal. 3º *Aplicação de questionário* para traçar o perfil dos professores e suas trajetórias de estudo. 4º *Análise documental* dos diferentes registros da proposta da escola de tempo integral tanto em âmbito nacional como local.

Como sujeitos da pesquisa foram: 9 professores, a coordenadora da escola e a Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica. Para identificação dos sujeitos da pesquisa, optamos pela inscrição Professor (P): P01, P02, P03... até P09; para Coordenadora Pedagógica (CP); para Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica (SAGP). Dividimos a entrevista por blocos de questões direcionadoras, a saber: Bloco 01, Bloco 02, Bloco 03; para efeito desse recorte da pesquisa utilizamos apenas o bloco 2, que tratou da *Concepção de tempo integral* e foram dirigidas aos (as) professores (as).

Feita esta descrição, no bloco 2, perguntamos aos (as) professores (as): Para você, quais condições são fundamentais para um bom funcionamento da escola de tempo integral? Vejamos os relatos:

P01: “Para mim, uma *boa estrutura física, profissionais formados*, formação continuada de professores, boa gestão administrativa e pedagógica.

P02: “A estrutura física e um *bom currículo*.”

P03: “A *parceria* com a comunidade escolar, gestão democrática. [...]”

P04: “Ter atividades diversificadas e em espaços diferentes é essencial.

P05: “Olha no início até tivemos *boas condições*, mas hoje temos que fazer “das tripas coração”, se você questionar muito acaba saindo daqui.

P06: “Para mim a condição fundamental da ETI, seria aulas pela manhã e à tarde *atividades diversificadas* (dança, música, teatro, esportes, usos do laboratório de informática,) e ter uma *equipe multidisciplinar*, porque *trabalhos com projetos são bons mesmo* [...], mas sempre fica com a gente.

P07: “Uma *boa gestão escolar* bem articulada, um grupo de professores unidos, a *estrutura física, recursos*.”

P08: “Penso que não só na ETI, mas em todas são necessário *professores capacitados, alunos interessados, participação da família, boa gestão*, harmonia entre os profissionais.

P09: “As condições fundamentais são boa estrutura física para manter os alunos, uma equipe docente competente, uma equipe multidisciplinar, a formação continuada para professores e cursos para os outros profissionais da escola.

Dentre os aspectos mais relatados como fundamentais para o funcionamento da ETI, os professores destacam: a estrutura física adequada, ter profissionais competentes e formação continuada de professores, gestão administrativa e pedagógica atuantes, parcerias, ter atividades diversificadas e equipe multidisciplinar, participação da família, atividades em espaços socioeducativos diferentes, recursos didáticos em todas as áreas, cursos para os outros profissionais da escola.

Pela análise dessas falas é possível perceber um ponto comum, que se direciona para a necessidade um currículo escolar de *tempos e espaços* diferenciados, que possibilite atividades diversificadas, espaços diferentes, existência de equipe multidisciplinar, sem a habitual

fragmentação do conhecimento na escola. De acordo com Lopes e Macêdo (2011), ao longo da história do currículo, podem ser situadas inúmeras propostas de currículo integrado, sob denominações distintas: currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal. Na fala de P: 06 fica a indicação de um trabalho curricular desenvolvido pela metodologia de projetos ao afirmar “trabalhos com projetos são bons mesmo [...], mas sempre fica com a gente.” E daí necessidade de uma equipe multidisciplinar para o desenvolvimento de projetos, que não sobrecarregasse os professores, e sim fossem experiências compartilhadas.

O documento *Educação integral: texto referência para o debate nacional* (2009) chama atenção para a maior possibilidade de acumulação de conhecimento como resultado de tempo qualificado, ao mencionar:

[...] entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade [...] (BRASIL, 2009, p. 28).

No âmbito dessa discussão, Cavaliere (2007) afirma que a ampliação do tempo de escola apenas se justifica na perspectiva de proporcionar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Nesses termos, a materialidade das experiências na escola não deve estar pautada simplesmente na reestruturação do currículo, na perspectiva de integração curricular num viés técnico, mas em experiências que tenham a dimensão política e emancipatória do sujeito.

No que se refere ao espaço de aprendizagem, este não é somente o espaço intraescolar, mas os diversos espaços que, com a orientação da escola, possam gerar oportunidades de aprendizagem. Assim, conforme Guará (2006), a ampliação do foco do processo para a rede de espaços de aprendizagem, que vale tanto para os projetos de trabalho na escola quanto para aqueles desenvolvidos em outros contextos educativos, é de suma importância, a fim de que, no cerne das preocupações com a aprendizagem, esteja a ideia de permitir que as vivências e a ação pedagógica conduzam a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social. Daí a importância e “necessidade de interlocução, de parcerias com outras instituições socializadoras e educadoras, como a família, a igreja, as bibliotecas, os museus, os clubes esportivos, as organizações sociais e outros tantos espaços de aprendizagem”. Guará (2006, p.17).

Cavaliere (2007) considera ainda que o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências enriquecedoras tanto pedagógicas quanto emancipatórias. Para tanto, não só a reestruturação curricular é necessária, como também toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo, visto que, na escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades cotidianas da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva e à tomada de decisões são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa.

Essas condições e processos relatados como fundamentais, são, ao mesmo tempo, desafios que os professores enfrentam, confirmando que a implementação e a efetividade de políticas educacionais voltadas para a escola de tempo integral precisa ser bem planejada nesses aspectos. É necessário encontrar soluções para que tais políticas não se tornem desperdício de recurso público, mas promovam a ideia de educação como indissociável do “conhecimento científico, cultural e estético a partir da condição de humanização do indivíduo, do bem-estar comum e da felicidade” OLIVEIRA, GENUNCIO (2013, p. 113).

No âmbito da pesquisa, cabe destacarmos que encontramos entraves quanto ao acesso de documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Matriz Curricular que não foram disponibilizados para análise. O PPP é de fundamental importância na/para a escola e na interlocução com a sociedade, pois, segundo Oliveira (et al. 2009, p.41), “O Projeto é que confere consistência, amplitude e sentido à prática pedagógica, porque é através dele que se congregam as energias, se traçam perspectivas e se organiza o processo de trabalho na escola.” E reforça nele está a concepção de educação e alguns pressupostos precisam ser assegurados para que sejam cumpridos as definições e articulações dos processos pedagógicos e políticos, privilegiados na escola.

Na esteira do tempo chegamos a 2020 e em caráter mundial todos fomos sitiados por um inimigo invisível, se fez presente a pandemia da Covid-19, no dizer de Boaventura de Sousa Santos (2021, p.41), eis o coronavírus “nosso contemporâneo no sentido mais profundo do termo.” E reforça “é nosso contemporâneo porque partilha conosco as contradições de nosso tempo, os passados que não passaram e os futuros que virão ou não.”

Nesse contexto acentuadamente difícil, Santos (2021) afirma: “a pandemia veio apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem estado sujeita.” No cenário educacional brasileiro, houve variadas mudanças e adaptações, as que fecharam as escolas; aquelas que como tentativa de diminuir as desigualdades de acesso à internet, buscaram como alternativa as atividades impressas para seus alunos; aquelas que puderam prosseguir virtualmente com usos de aplicativos e plataformas diariamente, aquelas que utilizaram aulas televisionadas e ainda daquelas que nada se pôde fazer, diante de tamanha desigualdade social.

No que se refere a rede municipal da qual a escola de tempo integral, em que foi desenvolvida a pesquisa, como muitas redes públicas de ensino também inseridas nesse cenário, transitou entre decisão por decreto<sup>1</sup> municipal de retorno e suspensão as aulas presenciais, de modos que atividades curriculares aconteceram virtualmente ou com atividades impressas, para aqueles alunos que não tinham acesso à internet.

Fomos todos chamados, na metáfora discutida por Boaventura de Sousa Santos (2021, p.38), a tentar conceber o vírus como um pedagogo, pois “é a única que nos obriga a interagir com o vírus, a convertê-lo num sujeito digno de ter um diálogo conosco.

---

<sup>1</sup> Decisão sobre manter suspensas as aulas da rede municipal de ensino de São José de Ribamar. Disponível em: <https://www.saojosederibamar.ma.gov.br/detalhe-da-materia/info/aulas-presenciais-continuam-suspensas-na-rede-municipal-de-ensino/107702> (Publicado em 31/07/2020 15:12 - Atualizado em 01/08/2020 15:19) acesso em: mar.2022

No Decreto de nº 1713, de 14 de julho de 2020, discorre sobre a prorrogação da suspensão de aulas presenciais até 02 de agosto de 2020, e após dia 03 de agosto a retomada das atividades educacionais de forma gradual.

Obviamente, é um pedagogo cruel, que não perde tempo explicando as razões do seu agir e simplesmente age como deve agir.”

Nóvoa e Alvim (2021) discutem sobre o cenário pós-pandemia da COVID-19, principalmente no que se refere a necessidade de mudanças na educação e no trabalho docente, asseveram que em 2020 tudo mudou e a escola como conhecíamos mudou e em poucos meses, aconteceram transformações que demorariam décadas, a era digital se impôs também na educação.

Nesse contexto Nóvoa e Alvim (2021, p.4), fazem uma crítica a três ilusões consideradas perigosas, acentuadas pela resposta à COVID-19, a saber: *Primeira* – a ilusão de que a educação está em todos os lugares e em todos os tempos, e que acontece “naturalmente” num conjunto de ambientes, sobretudo familiares e virtuais; *Segunda* – a ilusão de que a escola, como ambiente físico, acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo “à distância”, com recurso a diferentes “orientadores” ou “facilitadores” das aprendizagens; *Terceira* – a ilusão de que a pedagogia, como conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, “dopadas pela inteligência artificial”.

Assim, mesmo considerando a relevância das tecnologias e do digital, Nóvoa e Alvim (2021) defendem reforçar a esfera pública digital e promover formas de acesso aberto e uso colaborativo, sem cairmos em ilusões e soluções fáceis. Defendem, portanto, a valorização e transformação da educação pública e em alternativa as “ilusões”, indicam a intencionalidade que tem a educação e o papel dos professores na *construção* de um espaço público comum da educação, na *criação* de novos ambientes escolares e na *composição* de uma pedagogia do encontro.

Os autores afirmam que de modo dramático, a Covid-19 tornou inevitáveis alguns questionamentos sobre a educação, mas enfatizam que a “casa” é o contrário da “escola”. “Em casa, estamos entre iguais; na escola, entre diferentes: e o que nos educa é a diferença”. Nóvoa e Alvim (2021, p.6). E ainda asseveram que essa situação dramática exigiu soluções rápidas, como do uso dos meios digitais, que foi a solução possível para manter uma certa “continuidade educativa”, a fim de não cortar todos os laços com os alunos e proteger a saúde pública. Assim, essas questões se inserem em um contexto de medo e esperança (Santos, 2021).

E ressaltam que estão vendendo um “sonho” de uma educação cada vez mais individualizada, em que escolas e os professores seriam dispensáveis, reafirmam seus escritos como um “*manifesto em defesa da valorização e da transformação da educação pública* e do triplo papel dos professores na *construção* de um espaço público comum da educação, na *criação* de novos ambientes escolares e na *composição* de uma pedagogia do encontro.” Por fim, elucidam: “Não precisamos de inventar nada, [...] precisamos enunciar o trabalho de professores nos mais diversos lugares, de debater, de partilhar, de nos envolvermos coletivamente na produção de futuros”. Nóvoa e Alvim (2021, p. 13).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão desenvolvida nesse texto, consideramos que a escola de tempo integral possui uma dinâmica própria e complexa, seja na sua construção teórica, seja na sua realidade concreta, essa complexidade se evidencia ainda mais no contexto da pandemia da



COVID-19, pois, no dizer de Paro (2009) a escola de tempo integral não é apenas extensão do tempo.

Refletimos sobre as condições necessárias para o bom funcionamento da escola de tempo integral, na perspectiva dos professores que nela atuavam, agora com o contexto da pandemia mais uma vez a escola de tempo integral precisa ressignificar seu currículo, seus *tempos e espaços, seus recursos*, principalmente pela relação de tamanha importância das tecnologias, do digital, da conectividade na educação. É bem verdade que “as tecnologias, por si só, não educam ninguém.” E que “as questões tecnológicas não são apenas tecnológicas, são pedagógicas e políticas”. Nóvoa e Alvim (2021, p. 6-7). Há muitas questões a serem discutidas, a serem dialogadas nesse “novo normal” e como nos lembra Freire (2021, p. 108) “Não é no silêncio que os homens de fazem, mas na palavra, na ação-reflexão.”

E por essas questões a serem discutidas, perpassam também a valorização do trabalho docente, suas condições de trabalho, fomento de recursos, pela intersetorialidade de políticas e gestão, parcerias com a sociedade civil, fortalecimento dos laços da comunidade escolar, etc. Por fim, consideramos que esse recorte de discussão não alcança a plenitude de seus significados, visto que, a escola de tempo integral se (re) inventa a cada momento, mas que há muito a ser aprendido com as experiências de escola de tempo integral.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. - Brasília: Mec, Secad, 2009.52 p.: il. – (Série Mais Educação).
- CAVALIERE, Ana Maria. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Educ. Soc. [online], v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 77.ed.-Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. *É imprescindível educar integralmente*, n. 2, 2006. Disponível em: <CADERNOS.cenpec.org.br>. Acesso em: 13 out. 2015.
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lúcia Martha C. da Costa. (Org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 53-68.
- NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da Pandemia. *Educação & Sociedade*, v. 42, ano. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- OLIVEIRA, Cássia Maria Baptista de; GENUNCIO, Jenesis. Tempo integral na escola e escola em tempo integral: desafios para o tempo pedagógico. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOSO, Maria José Pires Barros (Orgs.). *Educação integral: ideário pedagógico, políticas e práticas*. São Luís: Edufma, 2013.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Maria Inês Salgado de; BAHIA, Maria Giselle Marques. Projeto Político Pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Org.). *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 40-53.

PARO, Vitor. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 13-20.

SACRISTÁN, Jurgo Gimeno. *O Currículo uma reflexão sobre a prática*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS. Boaventura de Sousa. *O futuro começa agora: da pandemia a utopia*. 1.ed.-São Paulo: Boitempo, 2021.

VETORAZZI, Nilcéia Gomes. *Escola de tempo integral: da convenção a participação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). São Paulo, 2011. Disponível em:  
<[http://www.unicid.br/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao\\_nilceia\\_gomes\\_vetorazzi.pdf](http://www.unicid.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao_nilceia_gomes_vetorazzi.pdf)> Acesso em: 03 jan. 2013.

*Submetido em junho de 2022*

*Aprovado em junho de 2022*

#### **Informações do(a)s autor(a)(es)**

Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida  
Universidade Federal do Maranhão  
E-mail: [erikachristianne@gmail.com](mailto:erikachristianne@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9317-308X>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4117798562768113>

Lélia Cristina Silveira de Moraes  
Universidade Federal do Maranhão  
E-mail: [lelia.silveira@ufma.br](mailto:lelia.silveira@ufma.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7330-553X>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0326760034146239>