



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MANOEL DE SOUZA ARAÚJO

**ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA CRAVEIRO COSTA EM CRUZEIRO DO SUL -
ACRE**

**RIO BRANCO
2020**

MANOEL DE SOUZA ARAÚJO

**ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA CRAVEIRO COSTA EM CRUZEIRO DO SUL -
ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Acre para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Gestão e Política Educacional

Orientador: Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves

RIO BRANCO
2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

A663e Araújo, Manoel De Souza, 1989 -

Ensino médio de tempo integral: uma análise do processo de implementação na escola Craveiro Costa em Cruzeiro do Sul Acre / Manoel De Souza Araújo; orientador: Dr. Rafael Marques Gonçalves. – 2020.

189 f.il; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2020. Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. Políticas Educacionais. 2. Ensino Médio. 3. Educação Integral. I. Gonçalves, Rafael Marques (orientador). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

MANOEL DE SOUZA ARAÚJO

**ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO
DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA CRAVEIRO COSTA EM CRUZEIRO DO SUL
- ACRE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de educação, inserida na linha de pesquisa em Gestão e Política Educacional.

Aprovada em 10 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves (Orientador)

Universidade Federal do Acre - UFAC

Prof. Dr. Mark Clark Assem de Carvalho (Examinador Interno)

Universidade Federal do Acre - UFAC

Profa. Dra. Mônica Ribeiro da Silva (Examinador Externo)

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Dedico este trabalho à minha amada esposa,
Lindinar Melo. Ao meu maior tesouro, Pedro
Nícolas. Às minhas queridas irmãs e minha
amada sobrinha e aos meus eternos pais Donato
e Francisca.

AGRADECIMENTOS

Ao criador de todas as coisas: Deus. É ele quem possibilita todas as dádivas que tenho recebido em minha vida. Agradeço por todas as conquistas, pelo dom da vida, pelo seu infinito amor infundido em meu coração. Mesmo sem merecer, Ele tem me presenteado todos os dias, e essa conquista é um desses presentes;

Aos meus amados pais e amigos, Donato Ferreira de Araújo e Francisca de Souza Araújo, meus maiores exemplos. Obrigada por cada incentivo e orientação, pelas orações em meu favor, pela preocupação. Obrigada por estarem sempre ao meu lado!

Ao meu orientador, Doutor Rafael Marques Gonçalves, pela paciência e orientação no trabalho. A você, deixo a minha gratidão, admiração e respeito. O desafio de escrever sobre esta temática foi superado graças ao seu rigor na orientação;

Ao professor Doutor Mark Clark de Assem Carvalho, por todas as contribuições e ensinamentos na banca de qualificação, pela sutileza e pontualidade no melhoramento deste trabalho científico;

À professora Doutora Mônica Ribeiro da Silva, que contribuiu grandemente na minha formação, tanto no período do PROCAD quanto na banca de qualificação, ressalto que suas contribuições foram essenciais neste trabalho de pesquisa;

Às minhas queridas irmãs Ângela de Souza Araújo e M^a do Perpetuo Socorro de Souza Araújo, pelo apoio incondicional durante o mestrado.

À Universidade Federal do Acre-UFAC, de forma específica, a todos os professores do PPGE pela oportunidade de participar do Mestrado em Educação, na Linha Política e Gestão Educacional, na qual pude aprender todos os dias;

A todos os colegas acadêmicos do Mestrado, em especial, ao Eduardo, à Sebastiana e ao Ivo Galvão;

A todos vocês o meu muito obrigado!

“Uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas, no sentido deweyano do termo pois; educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de forma que se tornem capazes de distinguir as situações, nessa cultura específica, que estão a exigir mudanças; é também torná-los capazes de agir para a realização dessas mudanças.”

(Ana Maria Cavaliere)

RESUMO

A presente dissertação objetiva compreender o processo de implementação da Educação em Tempo Integral na Escola Estadual Craveiro Costa. Localizada no município de Cruzeiro do Sul, no Estado do Acre, foi a primeira escola a participar do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, regulamentado pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Assim, o estudo parte da seguinte questão central: como ocorreu o processo de implementação da Educação de Tempo Integral na Escola Craveiro Costa? Desta desdobram-se outras três questões de estudo que conduziram o decorrer da pesquisa, a saber: qual é a concepção de Educação Integral dos professores? Qual o impacto da Educação de Tempo Integral no planejamento didático pedagógico? De que forma as atividades curriculares são desenvolvidas na Educação de Tempo Integral? Para tanto, a fundamentação teórica e metodológica referencia-se em Alves (2018); Brasil (1988; 1990; 1996; 2016; 2017; 2018) Begnini e Casagrande (2014); Cavaliere, (2007), Carvalho (2018); Cordeiro (2001); Gadotti (2009) Gonçalves (2012) Gonçalves (2018), Neves; Gaudio, (2016) Magalhães, (2008), Maurício (2002; 2002; 2009) Oliveira; Sgarbi (2008); Pais (2003; 2007). Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, realizou-se a pesquisa *nos/dos/com* o cotidiano, tomando a conversa como suporte na captação de material empírico para análise. A partir disso, observou-se que a implementação da Educação de Tempo Integral, na escola Craveiro Costa, em Cruzeiro do Sul, seguiu algumas etapas, nas quais realizaram-se audiências públicas com a comunidade, formações com os professores – de modo a se adequarem às bases metodológicas do Programa EMTI. Ademais, trouxe aos professores uma compreensão de ETI associada às experiências do dia a dia da escola, bem como às mudanças nos planejamentos e à diferença de educação parcial. Assim, os resultados obtidos apontaram que, muito embora a escola, a partir da implementação do Tempo Integral, venha alcançando êxito em seus índices, o foco nos resultados tira, dos sujeitos envolvidos, a capacidade de refletir sobre o processo formativo e de visualizar que a parte diversificada do currículo é um instrumento de formação mercadológico. Por fim, as políticas educacionais pensadas e presentes no EMTI sinalizam para uma formação que possibilita ao jovem sair, dessa etapa da Educação Básica, preparado para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ensino Médio; Educação Integral; Educação em Tempo Integral; Planejamento; Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the process of implementing full-time education at Escola Estadual Craveiro Costa. Located in the municipality of Cruzeiro do Sul in the State of Acre, it was the first school to participate in the Program to Promote the Implementation of Full-Time Schools, regulated by Ordinance No. 1,145, of October 10, 2016. Thus, the study starts from the following central question: how did the full-time education implementation process at Escola Craveiro Costa occur? From this unfold three other study questions that guided the course of the research, namely: what is the concept of comprehensive education for teachers? What is the impact of Full-Time Education on pedagogical didactic planning? How are curricular activities developed in full-time education? For this, the theoretical and methodological foundation is referenced in Alves (2018); Brazil (1988; 1990; 1996; 2016; 2017; 2018) Begnini; Casagrande (2014); Cavaliere, (2007), Carvalho (2018); Lamb (2001); Gadotti (2009) Gonçalves (2012) Gonçalves (2018), Neves; Gaudio, (2016) Magalhães, (2008), Maurício (2002; 2002; 2009) Oliveira; Sgarbi (2008). Pais (2003; 2007). In order to achieve the proposed objective, research was carried out in / with / the daily life, taking the conversation as a support in capturing empirical material for analysis. From that, it was observed that the implementation of full-time education, at Craveiro Costa school in Cruzeiro do Sul, followed some stages, in which public hearings were held with the community, training with teachers - in order to adapt the methodological bases of the EMTI program. In addition, it brought teachers an understanding of FTE associated with the day-to-day experiences of the school, as well as changes in planning and the difference in partial education. Thus, the results obtained pointed out that, although the school, since the implementation of full time, has been achieving success in its indexes, the focus on results takes away from the subjects involved the ability to reflect on the training process and to visualize that the diversified part of the curriculum is a marketing training tool. Finally, the educational policies thought out and present in the EMTI signal for a training that allows young people to leave this stage of Basic Education, prepared for the job market.

Keywords: Educational Policies; High school; Integral Education; Full-time education; Planning; School life

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Táticas pedagógicas.....	21
Figura 2 - Conversa como elemento pedagógico.....	30
Figura 3 - Mergulhando no cotidiano da escola.....	33
Figura 4 - Definindo os sujeitos da pesquisa.....	34
Figura 5 - Localização da Escola de Ensino Médio Integral Craveiro Costa.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do currículo matriz curricular - Escolas de Tempo Integral.....	64
Quadro 2 - Portarias de adesão ao Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).....	67
Quadro 3 - Panorama de alunos e instituições no Ensino Integral no Acre.....	71
Quadro 4 - Atuação do ICE na educação brasileira.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CECR	Centro educacional Carneiro Ribeiro
CIAC	Centros Integrados de Atendimento
ETI	Educação de Tempo Integral
EI	Educação Integral
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEPHI	Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral
OS	Organização Social
PA	Plano de Ação
PI	Plano de Implementação
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
TI	Tempo Integral
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INÍCIO DE UMA CONVERSA	13
I PARA <i>PENSARFAZER</i> OS CAMINHOS DA PESQUISA	21
1.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR	21
1.2 O COTIDIANO COMO REFLEXIVIDADE TRANSFORMADORA	23
1.3 DOS MOVIMENTOS DA PESQUISA NO/DO/COM O COTIDIANO	27
1.3.1. Da conversa como elemento metodológico	30
1.4 DO MERGULHO NO COTIDIANO DA ESCOLA	33
II EDUCAÇÃO DE/EM TEMPO INTEGRAL: OS DIVERSOS OLHARES QUE SE ENTRECruzAM	37
2.1 O QUE APONTAM ALGUNS ESTUDOS SOBRE AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	37
III EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES POLÍTICAS E TRAJETÓRIAS	49
3.1 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL .	49
3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS	53
3.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA	57
3.4 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI).	60
VI ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA CRAVEIRO COSTA	70
4.1 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ACRE	70
4.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI NA ESCOLA CRAVEIRO COSTA	73
4.3 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO: UMA CONVERSA COM A EQUIPE GESTORA	76
4.4 AS EXPERIÊNCIAS COM O TEMPO INTEGRAL: UMA CONVERSA COM OS PROFESSORES	82
CONVERSA FINAL	97
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	107

INÍCIO DE UMA CONVERSA

A primeira glória consiste na reparação dos erros. E não é vergonha nenhuma retroceder e mudar de direção.

(Machado de Assis)

A epígrafe de Machado de Assis representa e muito minha trajetória de vida e, também, de aluno. Na única e talvez possível certeza de que na vida tem-se mais erros do que acertos, os quais é necessário reconhecer, de modo a evoluir diante do grande desafio que me propus a realizar até o presente momento e que continuarei a fazer.

Venho de uma família de dois gigantes: meu pai, Donato Ferreira de Araújo e minha mãe, Francisca de Souza Araújo, que, juntos, tiveram cinco filhos, dois deles *in memoriam* e três que conseguiram vingar na vida e construir suas trajetórias, um deles sou eu. Meus pais não tiveram educação formal, mas, desde cedo, não perderam tempo em criar condições para que os filhos pudessem estudar, e o fato de minha mãe ser a merendeira da escola facilitou o acompanhamento de nossa trajetória educacional.

Nos meandros da vida, tive a oportunidade de ingressar no Seminário com o intuito de uma “vocação religiosa”, que, durante muito tempo, norteou minhas ideias e minhas ações. Essa fase foi de profundo crescimento, sobretudo, pelos estudos filosóficos que tive ao longo do período em que lá fiquei. Com uma base aristotélica-tomista, direcionamos nossa formação, acreditando que as experiências são pontos de partidas para chegarmos ao conhecimento das coisas e do mundo.

O contato com a filosofia fez-me ver a realidade de outra maneira, enxergando sempre os problemas com o olhar filosófico de quem tenta enxergar a solução. Esse olhar filosófico despertou em mim a curiosidade para buscar aprofundar meu processo de formação. Isso foi possível a partir do ingresso no Ensino Superior no Campo da filosofia, na Diocese de Cruzeiro do Sul, através do Seminário Maior (formação de Padre), que me possibilitou essa oportunidade ímpar, visto que não dispunha de condições para cursar em outro estado do país. Mesmo sabendo que o curso de Filosofia não tinha validade fora do âmbito diocesano, de forma consciente, decidi ingressar no seminário. Foi durante o período em que estive no seminário, que comecei a entender que a educação é transformadora. Independente da área de formação ou atuação, do ambiente de trabalho ou de onde se vive, a educação faz a diferença e muda a vida de quem a abraça.

Por razões diversas e depois de quase cinco anos de caminhada, interrompi a formação sacerdotal e decidi, junto com uma pessoa, constituir uma família. Nesse sentido, surgiu a necessidade de uma complementação filosófica, para reconhecer meu curso de Filosofia e poder trabalhar na área. Não foi um período fácil, pois encontrei muitas rejeições da comunidade e de alguns colegas, mas sempre tive convicção de minhas escolhas e isso foi um diferencial na minha vida. Após um ano e meio, finalizei a complementação do curso de Filosofia e já encarei meu primeiro desafio na docência

O primeiro desafio, depois da complementação da Filosofia, foi na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madre Adelgundes Becker (hoje apenas Ensino Médio), na qual, em 2011, tive a responsabilidade de ensinar Filosofia e Sociologia para as turmas de Ensino Médio. O que mais marcou na escola foi o contexto de vulnerabilidade em que ela se encontrava: alunos que, desde muito cedo, estavam imersos nas drogas e na criminalidade e viam na escola apenas um passatempo ou um momento de fuga das situações que enfrentavam. Como tinha recebido uma formação humana bem sólida, comecei a escutar os alunos, a conversar com os pais e a visitá-los em horários alternativos, em uma tentativa de mostrar o potencial que tinham e como a educação poderia transformar a vida deles. Foi um período de muita entrega e dedicação, no qual fiquei dois anos na escola e, nesse período, fazia reforço e visitas no contraturno, sem remuneração para isso. No final da caminhada na Madre Adelgundes, em 2012, pudemos ver os frutos que plantamos, tanto em sala quanto na comunidade, como os projetos na área de Filosofia, grupos de leituras e tantas outras ações.

Na Escola Estadual Professor Flodoardo Cabral, tive minha segunda grande experiência no campo da docência, talvez a maior, tanto na cronologia quanto nas situações que exigiam de mim uma maturidade e uma dedicação, para que os alunos conseguissem atingir boas notas nas avaliações externas. Lá cheguei a convite do diretor, na época, Marcondes Maciel, que conheceu meu trabalho na Madre, por meio do professor de Geografia Joaquim Neto, e me convidou para ocupar a cadeira de Filosofia. Sabia o tamanho do desafio, tendo em vista que a escola Flodoardo Cabral é a mais antiga do município e trazia consigo, outrora, a incumbência da formação técnica em contabilidade, agropecuária, eletrônica e magistério e que mantém o *status* de uma instituição que preza pela qualidade da educação regional e local.

Dessa forma, por ser uma escola caracterizada como um celeiro de formação, percebi um ambiente mais receptivo e, por se localizar no centro da cidade, a clientela tinha características mais tradicionais, bem como um poder aquisitivo mais elevado. Esses elementos

fizeram-me rever minhas atuações docentes e me motivaram a buscar uma formação pedagógica mais sólida, foi quando ingressei na Universidade Federal do Acre – Campus Floresta para cursar Pedagogia, durante cinco anos (tivemos duas greves nesse percurso).

Assim, a Pedagogia me levou a refletir sobre o fato de que é no contato, é no dia a dia que vamos construindo a educação, ouvindo e contando experiências que transformamos e humanizamos todos os envolvidos no processo educacional. O aporte teórico adquirido, no período em que cursei Pedagogia, transformou minha vida docente, o que me credenciou a lecionar como professor substituto na UFAC - Campus Floresta, no curso de Pedagogia, atuando nas disciplinas de Filosofia da Educação, Educação e Sociedade e Estágio I e II no curso de Biologia Licenciatura.

Terminado o período de contrato como professor substituto, e com os esforços totalmente voltados para a Flodoardo Cabral, comecei a pensar nos momentos de experiências com os alunos, muitos deles de lutas e sofrimento, que me fizeram, muitas vezes, rever meus erros. Erros de alguém que, por imaturidade na função, só queria cumprir com o princípio da transmissão do conhecimento, sem refletir sua importância no contexto social; erros que cometi por assumir, na prática, as exigências de uma formação voltada para a preparação dos alunos, frente às avaliações externas; erros por não valorizar, dentro de minhas ações, o que é produzido no dia a dia dos discentes e que está presente na sala, no momento das trocas de experiências entre os alunos.

Em muitos momentos da docência, tornei-me, na minha atuação, apenas um mero cumpridor das obrigações que a função exigia (ou o que pensava que exigia), tais como passar conteúdos, com ênfase naqueles que mais estavam frequentes nas avaliações externas e no Enem. Entendendo, assim, que as políticas educacionais influenciam diretamente nos resultados dos alunos, da escola e também dos professores. Por essa razão, com o intuito de aprender e qualificar minha formação, decidi iniciar os estudos para ingressar no Mestrado em Educação. Depois de duas seleções para o ingresso no Programa de Pós-graduação, tive a oportunidade de ser aprovado na linha 1, que tem como foco as políticas educacionais.

Dessa forma, expondo minhas experiências formativas e docentes com as oportunidades, leituras e debates sobre currículo e pesquisas com os cotidianos, senti-me desafiado a pesquisar e aprofundar-me nesse universo de pesquisa. Com Gonçalves (2012), percebi que é no cotidiano onde as coisas acontecem, onde realizamos e concretizamos nossas teorias. De tal modo, fui direcionado a refletir sobre o Ensino Médio e a entender como as ações

tomadas, por parte de quem elabora as políticas para essa etapa da educação básica, são bastante voltadas para uma preparação mercadológica. Além disso, as políticas criadas para essa etapa da Educação Básica sinalizavam que deveria ser uma formação que possibilitasse ao jovem sair do Ensino Médio preparado para o mercado de trabalho.

Assim, com base nas orientações da banca no ato da qualificação, decidi, juntamente com meu orientador, estudar sobre o processo de implementação da educação integral na escola Craveiro Costa, em Cruzeiro do Sul, no Acre, destacando a visão dos professores em relação à Educação Integral com base em suas experiências, nas mudanças ocorridas no planejamento e nas alterações na prática docente no Tempo Integral (TI) em contraponto com a educação parcial.

Dessa forma, com o estudo direcionado para o processo de implementação da educação de TI na escola Craveiro Costa, foi possível identificar como decorreu este e como isso impactou diretamente nos resultados da instituição, perceptíveis através do Ideb 2019, no qual a escola ficou em quarto lugar entre as escolas de Ensino Médio do Acre, em terceiro entre as de tempo integral e em primeiro lugar no município, onde ocorreu a pesquisa. Tais resultados representam, na visão dos professores da escola, o desejo dos que acreditam na educação emancipadora, que tem o aluno como protagonista capaz de desenvolver conhecimentos suficientes para fornecer mecanismos que possibilitem superar questões do cotidiano.

Ademais, os resultados alcançados na avaliação externa serviram como termômetro educacional, no intuito de mostrar o quanto a educação pode ser bem executada na comunidade, quando há um envolvimento de todos: professores, alunos, pais de alunos e equipe gestora. No entanto, é bom destacar que a realidade em que ocorreu esta pesquisa, no município de Cruzeiro do Sul, no Acre, desperta muita atenção, por se tratar de uma região ainda em desenvolvimento, e grande parte deste passa pelo contexto educacional.

A Escola Craveiro Costa, por meio de sua equipe gestora, sonhou com a implementação do Programa Ensino Médio de Tempo Integral. Dessa forma, buscou, junto à Secretaria do Estado de Educação (SEE), meios que a possibilitassem adotar esse modelo educacional como forma de melhorar o contexto social, bem como melhorar os resultados de aprendizagem da instituição. Com isso, ficou claro que o processo trouxe muitas mudanças para a instituição, pois alterou toda a dinâmica da aprendizagem, dos planejamentos, da prática docente cotidiana, da organização curricular e, até mesmo, das relações dialogais com os alunos – haja vista que a mudanças ocorridas nos componentes curriculares exigem muitas interações

dos alunos entre seus pares e com os professores, como forma de desenvolver o protagonismo juvenil e possibilitar o amadurecimento do jovem, em relação ao seu projeto de vida.

Portanto, acredita-se que esta pesquisa é importante para compreender que a Educação de Tempo Integral pode contribuir com a formação de jovens, quando pensada de forma organizada e, especificamente, quando superar alguns elementos que são fundamentais para o desenvolvimento desse modelo educacional. Cabe salientar que tais elementos não restringem a Educação em Tempo Integral (ETI), mas abre momentos de reflexão acerca desta. Além disso, por meio das leituras e pesquisa realizadas, compreende-se que a ETI só se justifica se for para além da ampliação da jornada escolar, de modo que haja uma interação constante da escola com a comunidade, desde a elaboração do projeto político até a execução de ações e projetos ocorridos dentro da escola. Outro ponto importante a ser destacado é o de que a escola deve funcionar com turno único, evitando dualidade dentro da própria instituição, bem como que se construa um currículo amplo que atenda às diversas realidades existentes na própria escola e aponte para a superação de questões socioculturais limitadas.

Essas questões acerca da ETI estão presentes nas leituras e nas rodas de conversas realizadas no ato da pesquisa, que possibilitaram conhecer as experiências ocorridas na escola Craveiro Costa, entre professores, equipe gestora e alunos. Os diálogos foram momentos importantes dentro da pesquisa, pois mostrou, por meio deles, o desenvolvimento das aprendizagens construídas na escola. Através disso, entende-se que os sujeitos desenvolvem elementos capazes de superar problemas sociais e culturais limitados e limitadores. Isso porque a ETI, com um currículo amplo com diversidade de conhecimentos, proporciona a elaboração de ações educacionais, por meio de projetos que contribuem para a superação das questões sociais.

Para chegar às questões norteadoras da pesquisa, foi fundamental uma compreensão do processo de fomento de implantação das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, por meio da Portaria 1.145/2016, que determinou diretrizes a serem seguidas pelo sistema de ensino estadual que aderisse ao programa, aludindo que a proposta pedagógica deveria ter por base a “ampliação da jornada escolar” na “formação integral e integrada do estudante” – nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais –, tendo como referência os presentes pilares: o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

A Portaria que fomenta a implementação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral exige que os sistemas de ensino, junto com as escolas que aderiram ao programa,

elaborem modelos pedagógicos, por meio dos planos de ações, que atendam, de forma satisfatória, a uma formação condizente com as exigências da sociedade: formação para o trabalho, mudando de forma abrupta a organização curricular e sua oferta no âmbito da escola.

Essas mudanças impactam diretamente o campo educacional, que começa a ser balizado e ter suas políticas educacionais voltadas para alinhar a formação em nível médio com o mercado de trabalho. Nesse caso, a educação só é eficaz se estiver atrelada à eficiência no mercado de trabalho e na produção. Essa readequação do Estado, assessorada por organismos externos, norteiam as políticas educacionais surgidas tanto nos anos 1990 como as atuais, sempre com foco nas competências, mostrando que melhor do que formar para transformar a sociedade, é preparar o indivíduo para se adaptar a ela e às suas dinâmicas mercadológicas. Dessa maneira, a parte diversificada do currículo da educação integral pode contribuir para esse direcionamento formativo, uma vez que apresenta uma maior flexibilidade na proposta, com o intuito de mostrar para o aluno que existem várias possibilidades e o setor laboral é um deles.

As alterações presentes na proposta curricular da ETI mudam significativamente as compreensões de educação, de planejamento e, até mesmo, de prática docente, pensando nas amplas mudanças que o Programa Ensino Médio de Tempo Integral gera no seio das escolas. A partir disso, surgiu a questão problema que norteou a pesquisa, a saber: como ocorreu o processo de implementação da Educação de Tempo Integral na escola craveiro costa? Essa questão geral desdobrou-se em três questões de estudo que conduziram o decorrer da pesquisa: qual é a concepção de educação integral dos professores? Qual o impacto da Educação de Tempo Integral no planejamento didático pedagógico? De que forma as atividades curriculares são desenvolvidas na Educação de Tempo Integral?

Assim, com as políticas de fomento à Educação Integral e com vistas a entender como ocorre o processo no interior da escola, este trabalho foi articulado, buscando responder às questões supracitadas e contemplar o objetivo geral, qual seja: compreender o processo de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral na escola Craveiro Costa. A partir disso, a pesquisa desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: analisar a forma como os professores entendem a Educação Integral; examinar as alterações no planejamento e nas atividades docentes com a Educação de Tempo Integral; e compreender como as atividades curriculares são desenvolvidas na Educação de Tempo Integral.

Depreende-se que esta pesquisa tem uma importante contribuição, seja ela pessoal, social, acadêmica e na própria formação de futuros docentes, na medida em que possibilitará

produzir respostas plausíveis de como ocorreu o processo de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral, no município de Cruzeiro do Sul, no Acre, bem como apresentar elementos que, dentro desse processo, contribuíram para pensar uma educação de qualidade que permite aos indivíduos aprender de forma articulada com suas realidades. De alguma maneira, serve, também, para futuros pesquisadores que manifestam interesse sobre essa reflexão tão importante no contexto educacional. Assim sendo, o trabalho estrutura-se em quatro capítulos que se complementam e se articulam, com o intuito de abordar, de forma elucidativa, a temática proposta nesta pesquisa.

Assim, no primeiro capítulo será apresentada a metodologia, o percurso traçado nesta pesquisa, e as questões teórico-epistemológicas acerca das pesquisas nos/dos/com o cotidiano. Para tanto, será apresentado como são construídos os conhecimentos, tendo como *espaçotempo* o cotidiano escolar, depois a reflexão de Pais (2003), mostrando que, mesmo diante de propostas curriculares mais prescritivas, os professores usam táticas para viabilizar e visibilizar os conhecimentos presentes no ambiente escolar. Destacar-se-ão, também, as conversas como instrumento de pesquisa e, por fim, o mergulho na escola lócus – vista neste trabalho como um *espaçotempo* privilegiado para as tessituras de conhecimentos. A metodologia nos/dos/com o cotidiano possibilitou-nos fontes documentais, empíricas e as conversas como o grande ponto de referência para a coleta dos dados junto à equipe gestora e aos professores.

No que tange ao segundo capítulo, serão apresentadas as pesquisas realizadas sobre a Educação Integral. Ao pesquisar sobre essa temática, teve-se como base os últimos cinco anos, utilizando como descritores as seguintes palavras: “tempo integral”, “ensino médio”, “política” e “portaria 1.145/2016”. Dessa forma, o intento foi o de conhecer os diferentes olhares que alguns pesquisadores teceram sobre a Educação de Tempo Integral, assim sendo, esse capítulo apresenta uma análise de pesquisas acadêmicas relevantes para a área e, principalmente, para o objeto investigado.

No terceiro capítulo, foram analisadas as concepções políticas e as trajetórias do Programa Ensino Médio de Tempo Integral abordando desde seu caráter teórico até a legislação, a fim de realizar uma análise sobre as concepções de Educação Integral (EI); Educação em Tempo Integral (ETI) e Tempo Integral (TI), com destaque para a ampliação da jornada escolar e a diversificação curricular que ela apresenta.

Por fim, no quarto capítulo, realizaram-se as análises dos dados obtidos nas rodas de conversas, sobre o processo de implementação da Escola de Tempo Integral Craveiro Costa,

mostrando como ocorreu esse processo na visão da equipe gestora e dos professores. Para tanto, apresentam-se os objetivos da Escola de Tempo Integral, no Acre, por meio do Plano de Implementação, elaborado pela Secretaria do Estado de Educação, observando a estruturação da grade curricular, tanto a parte da base obrigatória quanto a parte diversificada.

Assim, entender o processo de implementação exigiu um olhar atento para as mudanças ocorridas, disso decorre a apresentação de algumas alterações na parte física e estrutural da escola e, também, na administrativa e docente, como forma de adequação às exigências do programa, de modo a ofertar mais conforto e qualidade na educação dos alunos que dela fazem parte.

I PARA PENSAR FAZER OS CAMINHOS DA PESQUISA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire, Pedagogia da Esperança, 1992)

Neste capítulo serão apresentados o percurso traçado nesta pesquisa e as questões teóricas-epistemológicas acerca das pesquisas nos/dos/com o cotidiano. Para tanto, será destacado como são construídos os conhecimentos, tendo como *espaçotempo* o cotidiano escolar. Em seguida, a reflexão de Pais (2003), mostrando que, mesmo diante de propostas curriculares mais prescritivas, os professores usam táticas para viabilizar e visibilizar os conhecimentos presentes no ambiente escolar. Destacar-se-ão, também, as conversas como instrumento de pesquisa e, por fim, o mergulho na escola lócus – vista neste trabalho como um *espaçotempo* privilegiado para as tessituras de conhecimentos.

1.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR

Figura 1 - Táticas pedagógicas



Fonte: acervo pessoal do autor

Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Esperança*, retoma alguns pontos importantes que estavam presentes na *Pedagogia do Oprimido*, trazendo como um dos elementos a esperança, aliada à consciência de entender o contexto educacional, por meio de ações críticas, na certeza de que a mudança é possível. Essa epígrafe explica a figura 1, mostrando vários momentos de produção do conhecimento, nos quais os alunos buscam resolver questões problemas. Desse modo, uma das possibilidades de resolver essas questões-problema é unir os conhecimentos que, culturalmente, cada um acumulou.

Ainda estabelecendo uma relação da figura com a epígrafe, depreende-se que não se produz, tampouco se caminha sozinho, necessita-se, sempre, do outro, do outro ponto de vista, do outro jeito de ver e analisar a história, precisa-se até daqueles que pensam diferente, para que, assim, ocorra solidez do pensamento.

Observa-se que, ao longo da história, houve mudança na hegemonia da produção de conhecimento, em que a ciência moderna ganha o espaço do conhecimento religioso e começa a estabelecer o que julga ser ou não digno de credibilidade. Assim, durante muito tempo, na história do pensamento ocidental, prevaleciam as afirmações de autores, ou de pessoas renomadas, que direcionavam os conhecimentos e apontavam as chamadas verdades absolutas. No entanto, as verdades absolutas surgidas nas ciências sociais são frutos das contradições existentes nos contextos em que elas estão inseridas.

A modernidade, por sua vez, questiona as afirmações sem as devidas experimentações, para se conhecer as verdades sobre os questionamentos ou objetos investigados. É nesse percurso que a ciência experimental ganha protagonismo, fazendo florescer a experimentação científica a partir de etapas/protocolos que devem ser seguidas/os pelo investigador. Nesse cenário, a metodologia científica torna-se um caminho apropriado para validação dos conhecimentos produzidos pelas ciências.

Nessa perspectiva, o delineamento da investigação científica divide-se, a priori, em dois grandes campos: a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. Mas, recentemente, passou-se a compreender que a separação dessas duas vertentes quali e quanti é superada pela compreensão de que a pesquisa qualitativa, em algum momento do seu percurso, trabalha com a ideia de quali/quantitativo e vice-versa. Assim, a pesquisa qualitativa/quantitativa caminha na direção de extrair as orientações de cada um desses campos, possibilitando uma análise mais completa, mais robusta e, portanto, mais verdadeira do objeto investigado. Desse modo, o

estreitamento desses dois campos (o diálogo) oportuniza ao investigador uma ampliação das análises dos dados empíricos, enriquecendo a pesquisa e tornando flexível a atuação científica.

Nas últimas décadas, o campo da investigação ganhou novos contornos, através da compreensão de que a materialização da ação humana pode ser mais bem observada e entendida a partir do cotidiano. Nesse sentido, o cotidiano coloca a ação prática, o ato vivido, como referência para que o pesquisador possa, a partir de uma observação minuciosa, captar o *pensarfazer* dos sujeitos.

Na relação do investigador com o cotidiano, Oliveira; Sgarbi (2008, p.) afirmam que “o cotidiano me tece... sou tecido por ele além de tecê-lo”. Seguindo o pensamento dos autores, fica evidenciado que trabalhar com o cotidiano é estar disposto a ser embebecido e modificado por ele, ao mesmo tempo em que o investigador é desnudado por esse cotidiano, por meio da forma que o observa e o descreve.

Nesse sentido, muitos pesquisadores têm adotado o cotidiano como metodologia da investigação, causando, de certa forma, um otimismo metodológico, conforme descrevem Oliveira e Sgarbi (2008), ao afirmarem que:

esta é a razão de nosso otimismo metodológico. Quando investimos no cotidiano porque é lá que está a essência de nossa metodologia de estudo. Uma essência pulverizada em artimanhas e táticas. Disseminadas em movimentos caóticos. Semeada em ações e relações fatuais. Uma essência produzida pelos tempos subjetivos. Que pulsa com fios invisíveis nas redes efêmeras. Que corrói de modo sorrateiro. Que subverte localmente e produz novas formas de apropriação de tempo e do espaço (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 102).

Desse modo, o cotidiano não se apresenta de forma ordenada e organizada para o investigador. Todavia, é no cotidiano que, de fato, a metodologia investigativa ganha vida, diante das ações desencadeadas e disseminadas, ou como afirmam os autores: “pulverizadas de artimanhas e táticas”. Assim, a caoticidade cotidiana não se consolida de forma visível para o investigador, uma vez que se apresenta em redes subjetivas imutáveis.

1.2 O COTIDIANO COMO REFLEXIVIDADE TRANSFORMADORA

Pais (2007), ao escrever sobre “reflexividade e cotidiano”, apresenta alguns conceitos de reflexividade, para auxiliar na compreensão de como se dá o comportamento social, destacando, de forma especial, dois tipos de reflexividade que gerariam o dilema – elemento fundamental para entender o cotidiano e suas nuances. Segundo o autor, a primeira é a

reflexividade impositiva, orientada pelo passado e, a segunda, a reflexividade transformadora que orienta ao futuro. Cabe destacar a segunda, levando em consideração que a sociedade pós-moderna exige um protagonismo do indivíduo, que seja capaz de construir novos conceitos e gerar novas experiências transformadoras, e que, além disso, perceba no cotidiano um campo dinâmico e transformador aberto à experiência.

Assim, pode-se inferir que há uma tensão entre as duas reflexividades, no sentido de que é preciso superar os dilemas propostos pela vida. Segundo Pais (2007):

a tensão entre esses dois tipos de reflexividade é geradora de situações dilemáticas que fazem com que o cotidiano se assuma cada vez mais como um terreno de negociações, de resistências, de inovações e, conseqüentemente, de dilemas. Estes últimos decorrem dos “cenários de suposição” em que vivemos, onde a incerteza nos governa, perante a incognoscibilidade do futuro. As instituições tornam-se produtoras de ameaças que não conseguem controlar. A reflexividade da modernidade não actua em condições de certeza progressiva, mas de dúvida metódica (PAIS, 2007, p.03).

A partir da análise acerca da reflexividade, entende-se que esta é a expressão dos anseios da sociedade pós-moderna que, por uma questão de identidade, é levada a tomar decisões diariamente. Essas decisões afetam o “eu”, pois não são certezas, mas possibilidades que o indivíduo busca para constituir uma identidade histórica. Dessa forma, a reflexividade de Pais (2007) mostra que, mesmo diante de propostas curriculares mais prescritivas, é possível usar da reflexividade transformadora, de modo a atuar na transformação do meio em que se está inserido. Dessa maneira, a reflexividade é expressa e ganha materialidade no cotidiano, sendo este o lugar apropriado para a criação e recriação de conhecimentos.

A reflexividade de Pais (2007) materializa-se e acontece no cotidiano, como *espaçotempo* dinâmico e vivo. Gonçalves (2018), apoiado em Certeau (1998), destaca que, para a pesquisa que tem como referência o cotidiano, é necessário atentar para três elementos: o primeiro volta-se para o consumo passivo das normas e regras, sem a reflexão, apenas como forma de cumprimento destas. Isso se dá, também, no ambiente escolar, quando por obrigatoriedade da função cumprem-se as prescrições curriculares. O segundo caracteriza-se pelo “rigor conceitual na reflexão para ter como suporte teórico-metodológico seus estudos” (GONÇALVES, 2018, p. 35), oportunizando ao sujeito a capacidade de transformar as estratégias de ensino, por meio de sua criatividade. E, por fim, o terceiro volta-se para o estudo e análise das práticas, vistas, por muitos, como comuns, mas que geram e oportunizam inúmeras aprendizagens.

Esses três elementos, possíveis e identificáveis nas pesquisas nos/dos/com o cotidiano, permitem compreender que as experiências cotidianas podem subverter a lógica e mostrar que também se produzem conhecimentos válidos e vividos no dia a dia. Nesse sentido, o primeiro elemento adotado por Gonçalves (2018) associa-se à reflexividade impositiva de Pais (2007), orientada pelo passado e, que, historicamente, convencionou o currículo oficial como sendo o predominante e que o conhecimento válido é apenas o construído pelas ciências oficiais, colocando ao descaso o conhecimento produzido pelo senso comum que se expressa e se materializa nas histórias e experiências do cotidiano.

Nessa perspectiva, romper com a ideia de uma estrutura pré-definida, de como o conhecimento é produzido – apenas pelas ciências oficiais –, é tomar como instrumento a reflexividade transformadora, o que acontece constantemente na aplicação dos currículos em sala por parte dos professores e alunos que, ao trocarem experiências, buscam consensos sobre o conhecimento ali compartilhado. Desse modo, os professores são tomados pela reflexividade transformadora para romper com as lógicas que as escolas impõem, por parte dos currículos oficiais, para valorizar e dar protagonismo aos dinamismos que o cotidiano escolar apresenta, as chamadas “artes de fazer” de Certeau (1998). Afinal, ensinar não é uma receita de bolo, mas um construir-se diariamente, com suas intempéries e bonanças.

O sociólogo do cotidiano, Pais (2007), aponta que é justamente no cotidiano que se encontram os chamados espaços de construção capazes de dar vida às ações realizadas cotidianamente. Como caminho de desvio, Gonçalves (2018):

aponta a necessidade de estarmos atentos às possíveis brechas que os saberes, antes alinhados de forma cartesiana no entendimento da sociedade, deixam em aberto para criarem-se espaços, outras brechas e intervalos no campo dos saberes desalinhados. Daí que a sociologia do cotidiano é, sobretudo, um espaçotempo de produção de sentidos, comumente ligado a detalhes que fermentam a impossibilidade de estabelecer padrões de uma totalidade nas localidades do cotidiano (GONÇALVES, 2018, p. 37).

O cotidiano como espaço de produção permanente permite compreender que o currículo também é construído diariamente, por meio de práticas e táticas que são utilizadas no cotidiano escolar. Dessa forma, pode-se dizer que a reflexividade transformadora é um passo fundamental para entender os direcionamentos passados e futuros, vivendo e (re)criando o presente, ligados no cotidiano vivo e transformador de currículos *pensadospraticados*, por meio da reflexão e emancipação do indivíduo. Assim é a reflexividade de Pais (2007), que incita a pensar sobre as

estratégias que os professores utilizam para sair da orientação hegemônica de conhecimento e voltar o olhar, bem como valorizar o que se passa no cotidiano escolar.

Destarte, falar de cotidiano como elemento metodológico não é reduzi-lo a uma realidade social específica, mas reconhecê-lo como um instrumento que auxilia na compreensão das diversas redes que se inter cruzam, quais sejam: crenças, conhecimentos e valores que cada sujeito traz às múltiplas realidades sociais. Nesse sentido, o cotidiano pode ser compreendido a partir de duas figuras fundamentais: José Machado Pais (2003) e Michel de Certeau (1998), ambos com suas compreensões sobre o cotidiano, que se complementam ou ampliam as visões acerca desse *espaçotempo* rico e vivo de saberes e experiências.

A primeira compreensão sobre o cotidiano que alicerça esta pesquisa é a de Pais (2003), ao afirmar que:

definimos o cotidiano como uma rota de conhecimento. Quer isso dizer que o cotidiano não é uma parcela isolável do social. Com efeito, o cotidiano não pode ser caçado a laço quando cavalga diante de nós na exacta medida em que o cotidiano é o laço que nos permite “levantar caça” no real social, dando nós de inteligibilidade do social (PAIS, 2003, p. 31).

Depreende-se, portanto, que o cotidiano não traz para si a responsabilidade de explicar com fidelidade os eventos sociais, como fazem os estudos sociais de características mais estruturalistas. Os estudos sobre o cotidiano, por sua vez, vão por outro viés e buscam desvelar as dimensões e os detalhes que os estudos mais estruturalistas não conseguem enxergar.

No entanto, Certeau (1998), autor que conhece muito bem os estudos sobre cotidiano, contrapõe-se a Pais (2003), mas contribui significativamente ao ampliar a visão acerca dos estudos sobre o campo. Para isso, faz-se necessário refletir sobre duas categorias importantes: as estratégias e as táticas. Segundo o autor, as táticas não se configuram como forma de organização social, mas como oportunidade de os mais fracos, os subalternos agirem no espaço dos mais fortes socialmente.

Ainda nessa linha de pensamento, por mais que as estratégias sejam organizadoras da vida social, elas não definem, tampouco controlam as ações individuais de cada um, pois estas dependem das circunstâncias de vida e de ações dos sujeitos. Dessa forma, o cotidiano é o *espaçotempo* da realidade social, onde acontecem as ações e as práticas, onde se (re)criam, (re)inventam falas e diálogos nas redes de conhecimentos que contribuem para a emancipação social.

1.3 DOS MOVIMENTOS DA PESQUISA NO/DO/COM O COTIDIANO

Um elemento muito importante, quando se fala das pesquisas *nos/dos/com* o cotidiano, é o mergulho no cotidiano da pesquisa. É sentir como são vividas as ideias e argumentos trazidos no dia a dia, que alteram e mostram novas possibilidades, as quais podem ser agarradas e defendidas como parte das próprias ações.

O mergulho serve para uma autorreflexão sobre muitas convicções que se tem sobre “dogmatismos”, além de mostrar que o ser humano é uma consciência em evolução e, conseqüentemente, pode-se pensar diferente do que se tinha como verdade anteriormente. Isso é possível quando se chega ao *lócus* da pesquisa e a cada emoção que ali se passa é sentida, o estar nos corredores, as conversas, e as histórias *vividascontadas* nas rodas de conversas. O sentir, proporcionado pelo estar na escola, leva a refletir sobre os vários sentidos e significados que são criados por meio das relações e das vivências.

Nesse sentido, uma roda de conversa pode mostrar que, mergulhando no cotidiano, é possível experimentar e sentir momentos que, olhados de forma imparcial, sem sentir o humor, as risadas, não permite entender as realidades e o que elas proporcionam. Dessa forma, o cotidiano, como esse *espaçotempo* de mergulho e de criações de conhecimentos capazes de mudar as percepções e tornarem-se válidos e fundamentais para a os indivíduos, gera o chamado “sentimento do mundo”, uma premissa do movimento da pesquisa *no/do/com* o cotidiano.

O sentimento do mundo traz algumas formas de ver a pesquisa e leva a desconstruir a visão hegemônica de que em uma pesquisa uma forma de conhecimento deve sempre prevalecer. Romper com essa concepção é ir além do que se vê, é preciso compreender que existe uma rede de conhecimento que se confluí a cada experiência realizada dentro ou fora do ambiente escolar. E compreender que existem múltiplas redes de conhecimento é se opor aos conhecimentos estruturados e tidos como absolutos nos outros e em si mesmo, ou seja, é uma aprendizagem constante.

Assim, para compreender e trabalhar com o cotidiano é necessário conhecer as cinco etapas chamadas por Nilda Alves (2008) de “*movimentos*”.

O primeiro deles se refere a uma necessária discussão com o modo dominante de ver o que foi chamado de ‘a realidade’ pelos modernos e que se referia, como alerta Latour

(1994) ao mundo que hoje chamaríamos ‘particular’ do laboratório ou das ‘criações abstratas’ como o Leviatã, de Hobbes. A trajetória de um trabalho nos cotidianos precisa ir além do que foi aprendido com estas particularidades e abstrações da Modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado. É necessário, por isso, nessas pesquisas, executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar. A esse movimento chamei, no artigo, pedindo licença ao poeta Drummond, de o sentimento do mundo (ALVES, 2008, p. 42-43).

Nesse movimento, a autora discute a necessidade de um afastamento dos modelos científicos, ou seja, do “ver para crer”. Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas, faz-se necessário ir além da razão, colocando todos os sentidos em alerta, para captar as objetividades e subjetividades das conversas com os sujeitos envolvidos. Além disso, cabe ao pesquisador observar as falas objetivas e as subjetividades presentes nos olhares, nos gestos, e nas diversas insinuações que, também, se constituem em uma linguagem a ser observada.

A metodologia do cotidiano não despreza o conhecimento científico produzido, mas busca um caminho diferente da produção do conhecimento a partir do *pensarfazer* de professores tidos como comuns, não sendo cientistas, na ação individual e coletiva no interior da escola. O *pensarfazer* desses profissionais caracteriza-se como uma fonte de produção de conhecimento, que está além daquilo que a ciência considerou historicamente como conhecimento válido (positivista). Esse conhecimento, produzido no interior da escola, abre um novo caminho no campo da pesquisa em educação e coloca luz sobre o que acontece, de fato, em determinado espaçotempo, na aplicação e interpretação das políticas curriculares pedagógicas. A ciência não é desprezada, pois indica os caminhos percorridos dando suporte para os novos conhecimentos. Nesse sentido,

o segundo movimento é aquele que nos leva a compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada Modernidade ... não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido para compreendermos as lógicas de tessitura dos conhecimentos nos cotidianos (ALVES, 2008, p. 42-43).

Para a autora, o segundo movimento da pesquisa nos/dos/com o cotidiano exige do investigador uma compreensão das teorias, conceitos e categorias científicas que foram produzidas pela ciência moderna. A compreensão desses três elementos (teoria, conceito e categoria) deve servir de suporte e orientação para que o investigador possa compreender as tessituras de conhecimentos nos cotidianos da escola. Essa herança recebida da ciência moderna deve orientar os caminhos da pesquisa, pois acredita-se que não se produz conhecimento sem a compreensão das etapas e dos movimentos que devem ser seguidos. Por isso, necessita-se olhar

as demais fontes de conhecimentos, de modo a ampliar e comparar o que se julga ser capaz de visibilizar os conhecimentos.

o terceiro movimento onde indiquei a necessidade de ampliação do que é entendido como fonte, discutindo os modos de lidar com a diversidade, a diferença e a heterogeneidade, dos cotidianos e de seus praticantes, tanto quanto suas múltiplas e diferentes relações (ALVES, 2008, p. 42-43).

Nesse terceiro movimento, a autora chama atenção para a diversidade que o cotidiano oferece, desde seus *espaçotempos* até os sujeitos participantes desses *espaçotempos*. As pesquisas nos/dos/com o cotidiano possibilitam mergulhar nas diversidades existentes, bem como nas suas riquezas, como as relações, as experiências, as histórias e os fatos narrados por seus participantes. São, assim, redes de conhecimentos que se entrecruzam nas relações e mostram ao investigador a capacidade de atuar sobre a realidade e ser modificado por ela. O cotidiano mostra que as histórias contadas, que as relações que acontecem são mais do que meras coincidências: representam histórias de vidas, que acontecem a todo momento. Por fim,

assumi como quarto movimento aquele que precisa acontecer quando para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados que os acontecimentos nos trazem, nos é indispensável uma nova maneira de escrever para chegar a todos a que precisamos falar, em especial os próprios praticantes dos cotidianos, para lhes dizer que vamos compreendendo ao estudar, com eles, suas ações e seus conhecimentos, em um movimento que Santos (1989) chamou de segunda ruptura epistemológica (ALVES, 2008, p. 42-43).

O quarto movimento descrito pela autora revela que é exatamente no cotidiano que se entende, se sente e se aprende com os praticantes. É no viver, no sentir e no experimentar as vivências cotidianas que se compreende que o conhecimento não é desvelado após o cumprimento de um rito, mas que os conhecimentos acontecem a cada instante. Assim, romper com a ideia de que existem métodos engessados que conduzem ao “conhecimento” é o primeiro passo para viabilizar uma compreensão mais ampla do mundo e de como se produz o conhecimento.

Por fim, o quinto movimento apresentado pela autora faz uma referência a dois grandes autores, Nietzsche, o grande filósofo alemão, e o francês Michel de Foucault, um de seus grandes leitores. Alves (2008) chama esse movimento de *Ecce femina*, fazendo referência ao *Ecce Homo*, porém, a nomenclatura utilizada pela autora representa com mais afinco as realidades *pensadasvivas* no cotidiano escolar. Numa sociedade machista, nossas escolas estão repletas de mulheres que lutam e fazem a diferença com suas histórias e lutas, além de

tecerem novas possibilidades emancipatórias. Dessa maneira, acreditando que, nesse movimento, o mais importante são as pessoas, “só era possível criar o *ecce femina* porque ele se repetiu, de modo caótico, uma infinidade de vezes, nas redes tecidas e retecidas, nas diversas formas de dizer e nos tantos sentidos possíveis, afinal se diferenciando do que antes, no já então passado, foi escrito” (ALVES, 2008, p. 47).

Apesar de uma retomada foucaultiana, o *ecce femina* demonstra que as coisas não são o que de fato são, mas o que ainda pode apresentar, pois elas não traduzem fielmente o que se pensa. Dessa forma, o *ecce femina*, ainda que seja um termo “novo”, não esgota em si as histórias que poderiam representar, mas reconhece as múltiplas realidades que podem ser expressadas por meio desse movimento nos vários *espaçotempos*.

Assim sendo, nas pesquisas nos/dos/com o cotidiano, apesar de próximas das pesquisas qualitativas e quantitativas, busca-se um olhar diferente sobre criar novas possibilidades que fogem das perguntas e respostas prontas, e até, em muitos casos, insuficientes. Ademais, buscam, na escola e fora dela, encontrar histórias que se entrelaçam em redes que mostram que os saberes, muitas vezes, estão presentes em ideias e falas de sujeitos isolados, mas que fazem e trazem bastante sentido aos que os vivenciam sem se preocupar com as dicotomizações de teoria e prática ou hierarquização de que só vale se vier da comunidade científica. Notadamente, as conversas como instrumentos metodológicos colocam os indivíduos em redes de conhecimentos produzidos e validados cotidianamente.

1.3.1 DA conversa como elemento metodológico

Figura 2 - Conversa como elemento pedagógico



Fonte: acervo pessoal do autor

No contexto da pesquisa nos/dos/com o cotidiano, compreende-se que a relação com a investigação e os professores, está diretamente ligada às falas nas rodas de conversas. Nesse

sentido, as rodas de conversas devem ser entendidas como o instrumento de coleta de dados, seguindo a linha metodológica do cotidiano. Conforme aponta Andréa Serpa (2018), uma roda de conversa acontece com pessoas que têm proximidade, que se conhecem, que enxergam no outro a possibilidade de encontrar palavras capazes de apontar caminhos que direcionam as ações. Nas conversas também acontecem os embates, os debates, as muitas vozes que tecem e nos tecem com conhecimentos e experiências que desafiam a realidade e abrem luzes para propor novos caminhos e novas ações.

As conversas, enquanto metodologia, proporcionam *reflexãoação*oriunda de uma participação comunitária sobre determinada temática, na qual a atuação e a escuta de todos apresentam-se como ponto alto de produção conhecimentos. Assim, a experiência faz a diferença, pois o conhecer, o conviver juntos ou próximos e a relação solidária impulsionam as conversas produtivas e são elementos constitutivos e próprios do conhecimento, quando se trabalha com o conhecimento.

Dessa forma, fica claro que a construção e reconstrução de conhecimento acontece, também, por meio das trocas de experiências que ocorrem nos diálogos, tecidos em redes que valorizam e dão visibilidade às subjetividades presentes nessas interações.

Quando se assume o cotidiano como campo de investigação vivo e transformador, onde tudo acontece, necessariamente adotam-se as conversas como instrumento de pesquisa e coletas de informações. Cabe até questionar, “mas que conversa?”. Pois, quando se pensa em conversa, vem à cabeça as conversas informais, as rodas de amigos, que se naturalizaram como “jogar conversa fora”, ou conversar. A conversa, grosso modo, faz parte da vida, deseja-se ter alguém para conversar, quando não há, sente-se a falta e, até mesmo, a incompletude. Assim, a vida se tece nas conversas, pois “a conversa é uma prática cotidiana sobre a qual não prestamos muita atenção, pelo menos até que sintamos falta de ter com quem conversar” (SERPA, 2018, p. 107).

Mas a conversa não surge do nada, do vazio. Para que se tenha a conversa não basta ter pessoas, é necessário que essas pessoas se conheçam, escutem umas às outras e, mais importante ainda, que se importem com o que está sendo dito, sem que se faça desse momento uma oportunidade de interrogatório, pois acredita-se que a conversa não pode se constituir numa relação de interrogatório, na qual um pergunta e outro responde, estabelecendo uma relação verticalizada entre o entrevistador e o entrevistado. De outra forma, a conversa abordada neste trabalho estabelece uma relação horizontalizada de saberes, pois compreende-se que todos

sabem e todos têm ainda o que aprender, bem como todos escutam e respeitam as falas dos demais.

Por se tratar de uma ação entre conhecidos, de pessoas que confiam umas nas outras, a conversa alcança seu sucesso nos posicionamentos, nas crenças e no viver desses professores. As conversas retratam as vivências do chão da escola, elas são movimentos dinâmicos e reais do que é vivido cotidianamente.

Pode-se, ainda, destacar que, nas conversas tensas e empolgantes, os sujeitos se reconhecem e desnudam a realidade do cotidiano escolar. São encontros de vozes silenciadas por falta de oportunidade, mas que, em cada um dos sujeitos, construiu um conhecimento próprio, a partir da aplicação das *políticaspráticas* de currículo, de acordo com Gonçalves (2018).

Por outro lado, as rodas de conversas, também, podem ter momentos tensos, a partir de posicionamentos que geram, nos demais participantes, conflitos por tudo o que vivem e praticam na escola. Uma vez que são múltiplas e variadas as opiniões dos participantes, posicionamentos políticos, religiosos, pedagógicos entre outros que são externados e entendidos de formas distintas pelos sujeitos participantes.

Assim sendo, o investigador deve estar atento para poder redirecionar a pauta da conversa para aquilo que seja considerado o ponto fundamental do encontro, sem, com isso, ser autoritário, mas tão somente para canalizar as energias e as opiniões para a construção de um conhecimento a partir do que é vivido pelos sujeitos.

Ademais, nas rodas de conversas são naturais momentos de tensões, no entanto, o investigador, compreendendo que a produção do conhecimento não se dá de forma linear e padronizada e atento como deve ser, encontra o melhor momento de conduzir a conversa para um momento mais produtivo, respeitando as divergências. Nesse sentido,

pensamos as conversas como redes de conversação, sobretudo como espaço-tempo de interações dialógicas que tornam possíveis as negociações de sentido e que, por isso, podem contribuir para interrogar sentidos hegemônicos e para a produção de outros-novos saberes e sentidos. As conversas como metodologia de pesquisa e formação parecem nos permitir ampliar as possibilidades políticas, epistemológicas e metodológicas no diálogo com os saberes produzidos nos cotidianos das escolas, sobretudo com saberes docentes (GONÇALVES, 2018, p.129).

Desse modo, as conversas, como princípio metodológico de pesquisa, produzem e geram conhecimento nos participantes, de modo que podem ser categorizadas como um *espaçotempo* pedagógico, rico e diferenciado, tendo em vista o nível de compreensão de seus

participantes. As falas, que, em um primeiro momento, podem ser vistas como destoantes e contraditórias, geram nos participantes um processo de reflexão, exigindo dos sujeitos um pensar sobre suas práticas e sobre as falas dos demais colegas.

Portanto, nesse processo de reconhecer o chão da escola, as rodas de conversas foram direcionadas para compreender o processo de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral e as mudanças que esse processo implica no planejamento e nas atividades desenvolvidas pelos professores na aplicação curricular.

1.4 DO MERGULHO NO COTIDIANO DA ESCOLA

Mergulhar no cotidiano da escola é se aventurar no desconhecido, mas na certeza de que muitas histórias e muitas aprendizagens irão se desvelar ao longo do mergulho. Destaca-se com muito entusiasmo, ao chegar no *espaçotempo* da escola, que as muitas táticas utilizadas pelos professores mudam as várias realidades que ali se entrecruzam, como se pode observar na figura abaixo, em uma das muitas visitas feitas à escola Craveiro Costa, a acolhida que os professores e os demais funcionários da escola fazem aos alunos.

Figura 3 - Mergulhando no cotidiano da escola



Fonte: acervo pessoal do autor

De forma descontraída e dinâmica, os bons dias cruzam-se nos corredores da escola fazendo com que muitos revigorem suas forças psíquicas, contribuindo para as várias

aprendizagens ao longo do dia. É nesse *espaçotempo* dinâmico que se desenvolveu esta pesquisa, onde serão apresentadas conversas com a equipe gestora e os professores sobre o processo de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral, na Escola Estadual de Ensino Médio Craveiro Costa, em Cruzeiro do Sul, Acre, situada no bairro do Remanso, em uma região carente de recursos e políticas de governo.

A escola Craveiro Costa é uma escola tradicional da cidade e, durante muito tempo, ofertou o segundo seguimento do fundamental, ginasial do sexto ao nono ano. No entanto, diante da crescente demanda por vagas no Ensino Médio, em 2005, passou a atender apenas esta etapa da educação básica. Desde 2018, a escola Craveiro Costa aderiu ao Programa Escola de Tempo Integral, atendendo ao disposto na meta 6 do PNE (2014-2024).

Nas várias visitas feitas à escola, antes das rodas de conversas, podem-se observar a rotina, os profissionais, bem como a dinâmica da escola (cotidiano). A partir dessas observações, foi possível definir os critérios da composição do grupo que participou ativamente das rodas de conversas.

Nas rodas de conversas houve escuta de histórias, risos, diálogos com o diretor da instituição, dois coordenadores e doze professores. Esses diálogos ocorreram em cinco encontros, nos quais, de forma coletiva, os participantes discutiam suas concepções de educação integral; como se deu o processo de implementação do Programa Ensino Médio de Tempo Integral na escola; as mudanças nos planejamentos didático-pedagógicos, bem como as diferenças existentes na prática.

Essas conversas deram-se a partir do momento em que se conheceu a escola, bem como através da convivência, ocorrendo uma identificação com as práticas realizadas pela instituição. A partir disso, foram definidos os critérios de seleção dos participantes da investigação, ficando assim definido: três professores de cada área, sendo que tivesse no grupo das rodas de conversas um com mais tempo de trabalho e outro com menos tempo na trajetória docente. Estes, por questões éticas, são tratadas neste texto por pseudônimos.

A partir das observações e informações colhidas, antes, durante e depois das reuniões participadas, foi estabelecido um cronograma de rodas de conversas com os investigados. Cada roda de conversa (encontro) tinha como norte as questões de estudo, já destacadas no texto, e que deram horizonte às conversas, na busca de captar, nas falas dos professores participantes e da equipe gestora, elementos relacionados ao processo de implementação do Programa Ensino

Médio de Tempo Integral na escola, bem como as mudanças ocorridas em consequência desse processo. Na figura abaixo, mostra-se uma conversa para definir os participantes das rodas.

Figura 04 - Definindo os sujeitos da pesquisa



Fonte: acervo pessoal do autor.

Na conversa ilustrada pela figura acima, depois de escolhidos os participantes, ficou acordado que cada roda de conversa duraria, aproximadamente, uma hora, para não ser tão acelerada e nem tão cansativa. Destaca-se que foram cinco rodas de conversas, nas quais foi possível conhecer o trabalho dos professores, dos coordenadores de área e da equipe gestora, além disso, percebeu-se que os participantes estavam à vontade para expressar seus sentimentos, histórias e conhecimentos. Vale ressaltar, mais uma vez, que os nomes que aparecem nas falas dos professores são pseudônimos, de modo a preservar a imagem do professor.

Assim, a primeira roda de conversa teve como intenção conhecer as concepções que os professores têm acerca da Educação Integral. De tal modo, foi possível observar que a compreensão/definição de EI está associada às experiências do dia a dia, por isso, há o entendimento de que a EI é um grande projeto de formação que amplia a jornada escolar dos alunos.

Na segunda roda de conversa, também com os professores, a pauta foi o planejamento dos professores e a forma de elaboração desse planejamento. Houve relatos de que o planejamento ocorre a cada quinze dias e é organizado por área de conhecimento, sob a orientação/acompanhamento do supervisor, da Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte - SEE e do Instituto de Cooperação Educacional (parceiro externo da SEE na aplicação e acompanhamento dos resultados educacionais).

No que consiste à terceira roda de conversa, esta ocorreu com o Gestor e sua equipe, e teve como referência o processo de implementação do Tempo Integral na escola, bem como o planejamento, as avaliações, a importância do trabalho dos coordenadores de área e a estadia do aluno o dia inteiro na escola. A quarta roda de conversa deu-se com professores que atuam no turno da manhã, e a quinta foi com professores que atuam no turno na tarde. Essas duas últimas rodas de conversas trataram das mudanças que a EI trouxe, e de como os professores foram se adaptando à nova realidade de trabalho.

Isso posto, compreende-se que os elementos supracitados abrangem as questões suscitadas no decorrer da investigação, permitindo ao pesquisador conhecer a ação prática dos docentes, a influência das políticas educacionais da escola e a relação espaço-tempo da escola. A partir disso, o investigador terá uma análise abrangente, que permitirá fazer afirmações e conhecer a relação entre política e prática no interior da escola.

II EDUCAÇÃO DE/EM TEMPO INTEGRAL: OS DIVERSOS OLHARES QUE SE ENTRECruzAM

Com o intuito de identificar os diferentes olhares que alguns pesquisadores teceram sobre a Educação Integral e de Tempo Integral, este capítulo apresenta uma análise de pesquisas acadêmicas relevantes para a área e, principalmente, para o objeto investigado. Esse movimento é necessário face ao aumento de produções científicas no Brasil, nos últimos anos, além de auxiliar, mapear e conhecer a produção dentro do campo, sobretudo, quanto ao final desse movimento. Desse modo, pensou-se a pesquisa, bem como o diálogo com o arcabouço teórico já produzido e nos autores citados por esses trabalhos.

Na busca pelos trabalhos desenvolvidos dentro da temática da Educação Integral e de/em Tempo Integral no Brasil, utilizou-se o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Portal de Periódicos Scielo com as seguintes palavras-chave “tempo integral”, “ensino médio”, “política” e “portaria 1.145/2016”. O marco temporal de busca das produções foi pautado pelos últimos cinco anos (2015 a 2019), pois julgou-se que, nesse período, ocorreram as implementações das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil, tendo como referência a Portaria 1.145/16, que estabeleceu critérios para que os sistemas de ensino aderissem ao programa.

Com isso, sem a intenção de quantificar a pesquisa, mas com o foco em buscar compreender os múltiplos olhares dos trabalhos que apontassem o tratamento do objeto em estudo, chegou-se a um total de 15 trabalhos, divididos em 6 artigos científicos publicados, 7 dissertações e 2 teses, com os quais foi possível dialogar e trilhar novas reflexões.

2.1 O QUE APONTAM ALGUNS ESTUDOS SOBRE AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Nos últimos anos, a literatura sobre a Escola de Tempo Integral tem desdobrado muitas análises que podem ser configuradas por agrupamentos de autores, no tocante à implementação das Escolas em Tempo Integral e à dinâmica dessas escolas. Existem olhares que trazem as aprendizagens no tempo integral, outros focam na formação docente para a configuração pedagógica que essas escolas exigem, outras ainda focalizam suas pesquisas mostrando as experiências e a concepção dos discentes em relação ao tempo integral.

Dessa forma, será discutido o que os autores apresentam sobre as pesquisas, tendo como referência a ampliação da jornada escolar, as concepções de Educação Integral e as que abordam as leis que fomentam esse modelo de educação, ambos como elemento que contribui para a melhoria da qualidade na/da educação. Essa organização, realizada nessa pesquisa, e aqui apresentada, não significa que outras visões sobre a temática não sejam encontradas e, até mesmo, que haja outras visões acerca da mesma temática. No entanto, acredita-se que existe uma ideia sobre a melhoria da qualidade da educação que perpassa todas as pesquisas feitas e traz à luz da reflexão o desejo de compreender como a implementação da escola de Ensino Médio de Tempo Integral tem contribuído para isso.

Nesse sentido, Souza (2017), em seu artigo *Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo*, apresenta os discursos dos estudantes sobre as diversas experiências que o tempo integral proporcionou a cada um deles. A análise da autora tinha como intenção identificar as aprendizagens que foram adquiridas e entender o que mais os estudantes queriam aprender no tempo integral.

Dessa forma, Souza (2017) conclui que existem algumas aprendizagens que se sobressaíram em relação às demais, como os casos das relacionais e afetivas. Além disso, que o tempo a mais na escola favorece as relações entre alunos e professores e gera nos estudantes uma compreensão de que a escola é uma instituição socializadora.

Em outro artigo, Glória (2016) elucida sobre “a implantação do tempo integral”, trazendo a visão discente e reconhecendo a importância da escola na função de socializar. Ainda que, durante suas pesquisas, as maiorias dos pesquisados tenham apontado um olhar de forma negativa para o tempo integral, reconhecem que é nela que se desenvolvem as competências intelectuais de forma central.

Ainda de acordo com Glória (2016), é preciso uma reorganização das orientações pedagógicas para uma readequação do *espaçotempo* escolar, de modo que assegure outras formas de aprendizagens, que respeite e se adeque às condições dos discentes. Isso porque as políticas públicas educacionais desejam “qualificar” as instituições de ensino, por meio de políticas como a de tempo integral. Para isso, se requer um olhar para os desafios e buscar resolvê-los de forma condizente com as complexidades que a realidade apresenta.

Na produção de Ferreira; Rees (2015), aponta-se que, ainda que seja uma política a ser cumprida, o tempo integral não chegou nas escolas como deveria. Isso coloca em xeque a Educação Integral, tornando-a abstrata aos estudantes. Portanto, tirá-la do campo da abstração

exige que se cumpra o necessário, como investir nos profissionais, organizar estruturas físicas que atendam às necessidades que a Educação Integral exige, além de organização pedagógica em todas as atividades, a fim de colocar os estudantes em situação de aprendizagem constante. Todas as atividades desenvolvidas devem atender às funções a que a escola se propõe, pois

a escola de tempo integral não deve ser um lugar para deixar a criança porque a rua é um risco, mas sim porque essa criança precisa ter acesso ao conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade, desenvolver suas potencialidades e ser devidamente preparada para atuar na sociedade, ciente dos seus direitos, deveres e das regras que permitem a convivência social (FERREIRA; REES, 2015 p. 249).

Isso demonstra que o tempo integral pode agregar novas atividades de inserção de jovens nas tomadas de decisões, na interação com seus pares e no próprio pensamento individual. Contudo, segundo as autoras, a escola não pode perder, dentro dessas novas atividades, a função que lhe caracteriza como instituição de ensino, a saber: a função pedagógica (FERREIRA; REES 2015).

Outro estudo que trata do tempo integral é o de Bragança; Perez (2016), a *Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras*. As autoras partem da leitura analítica sobre as reflexões teóricas, direcionadas para as políticas de formação docente no cotidiano da escola, tendo como referência as próprias experiências que os professores (as) tiveram ao longo do processo docente, além disso, descrevem a escola como *espaçotempo* por excelência de formação docente.

Destarte, ao analisarem várias experiências, relatadas pelas professoras, Bragança; Perez (2016) apontam que a formação continuada, em Escolas de Tempo Integral, deve ser ampla, e que respeite todas as dimensões do cotidiano, a fim de oportunizar a ampliação do tempo e

as potencialidades da escola em tempo integral para a formação dos educandos, pois são ampliadas as oportunidades de aprendizagem, em dinâmicas espaçotempo que favorecem vivências mais profundas do currículo, incluindo a relação com os docentes regentes e de áreas diversificadas, com os colegas e com próprio conhecimento (BRAGANÇA; PEREZ, 2016, p.1178-1179).

Além disso, percebe-se que, na Escola de Tempo Integral, segundo as autoras, as aprendizagens não são meras consequências de uma ampliação da jornada, mas do todo, e esse todo envolve o tempo, os espaços na escola, os docentes, os discentes e toda a comunidade escolar, que deve participar ativamente das ações que a instituição desenvolve, já que nela

“vivem a fenomenologia do espaçotempo nas experiências pessoais-coletivas de professores/as, escolas e redes de ensino” (BRAGANÇA; PEREZ, 2016, p.1180).

Entretantes, o estudo de Maurício (2014) aborda a ampliação de tempo e faz um comparativo entre o Brasil e a Europa, e aponta que nos países desenvolvidos a Escola de Tempo Integral já é uma realidade, faz parte da cultura escolar deles. Assim, enquanto na Europa a Educação Escolar de Tempo Integral está incorporada ao processo histórico e cultural, no Brasil, chega tardiamente e, conforme o pensamento de Maurício (2014, p. 34), o processo socioeconômico “favorece a integração entre atividades curriculares e ampliação da jornada”, sem nenhum associacionismo com o modelo europeu.

Em seu trabalho de pesquisa, Vicente (2019) analisou a Reforma do Ensino Médio por meio da Lei 13.415/2017, mostrando que essa lei altera substancialmente essa etapa da educação básica. Para auxiliar na compreensão da dimensão das mudanças que a lei representa, o autor faz uma incursão histórica e uma comparação dos pressupostos teóricos, revelando que existe uma intencionalidade política na reforma referida.

Além disso, o autor elucida que, independente dos contextos e momentos históricos, político, econômico, sempre haverá uma influência na definição, na construção, na estruturação e na organização da política educacional.

Essa influência política é percebida com mais força na transição da década de 1960 para 1970, quando, por ocasião da ditadura, duas leis deram rumos à educação. A primeira foi a reforma das universidades, no tocante à organização e funcionamento, por meio da Lei nº 5.540/1968 e, a segunda, a Lei nº 5.692/71, que estabeleceu leis e diretrizes para o 1º e 2º graus, de modo que o Ensino Médio, denominado de 2º grau, tornou-se profissionalizante, como forma de garantir os anseios e as necessidades formativas na demanda produtiva e, conseqüentemente, uma forma de economizar com o Ensino Superior – haja vista que muitos findariam sua educação formal no segundo grau. Dessa maneira,

era ofertado cursos profissionalizantes voltados aos três setores da economia: Setor Primário, Setor Secundário e Setor Terciário e tinham o objetivo de ofertar uma habilitação profissional aos concluintes do 2º grau para combater a frustração dos jovens mediante o seu despreparo para adentrar no mercado de trabalho (VICENTE, 2019, p. 213).

Observa-se que oferecer cursos profissionalizantes era uma maneira de profissionalizar, ainda mais, o segundo grau e mostrar para os estudantes que finalizar essa

etapa já lhes daria uma qualificação profissional, que os credenciava para adentrarem no mercado de trabalho.

Esse movimento político de direcionar o ensino brasileiro à profissionalização, já na última etapa da educação básica, vai persistir, segundo Vicente (2019), nos anos de 1980 e 1990. Isso porque, mesmo apresentando avanços através da Constituição Federal de 1988, com destaque para o Art. 205, que aponta a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, não decretou o Ensino Médio como obrigatório, dando margem apenas para ser um projeto para o futuro.

Com isso, o Brasil se ajusta ainda mais dentro de uma agenda internacional, no tocante a um ajuste da educação brasileira com um receituário neoliberal com finalidades econômicas, e no intuito de garantir o desenvolvimento social do país. No entanto, esse alinhamento neoliberal

é perverso, pois após o crescimento industrial assim como de seu proletariado, o Brasil experimentou processos de desindustrialização e conseqüente aumento de desempregados e formas subalternas de trabalho como o trabalho temporário e terceirizado, principalmente para os jovens que, por conta de sua inexperiência, submetem-se as formas precárias de trabalho (VICENTE, 2019, p. 216).

Desse modo, pode-se inferir que, na concepção política dos neoliberais, a educação ganha visibilidade, não como uma política do campo social, mas como uma parte do mercado e que, portanto, a formação ofertada pela escola deve contribuir para a flexibilização do jovem, de modo que seja capaz de se adequar ao mercado de trabalho e satisfazer as necessidades existentes.

O autor conclui apontando que a Reforma do Ensino Médio, institucionalizada pela Lei 13.415/2017, vem como ação da movimentação política neoliberal que ratifica o DNA mercadológico da formação. Isso pode ser visto na ampliação da carga horária, que vai para 1.400 horas anuais, ampliada de forma gradativa, ou seja, obriga os sistemas de ensino a ofertar o Ensino Médio em Tempo Integral. Além dessa questão, podem-se apontar as alterações no currículo, que passa a ser estruturado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos itinerários formativos específicos.

As críticas apresentadas acerca dessa mudança, segundo Vicente (2019), dão-se de dois modos: a primeira, na elaboração, sem a presença dos sujeitos mais interessados, alunos, professores, pais dentre outros; e, a segunda, pelo fato de existir implicitamente uma intenção de se gastar menos com a formação, o que pode resultar em uma precarização das condições

salariais dos trabalhadores, uma vez que aumentará a oferta por mão de obra desqualificada e servil, devido às carências do mercado.

Ainda no tocante à análise sobre as leis que norteiam a Educação Integral, destaca-se Sato (2019), que buscou analisar o processo de elaboração da Lei 13.415/2017 e a gestão escolar, no processo de implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. Para tanto, a autora realiza um estudo sobre como ocorreu o processo de elaboração da Reforma do Ensino Médio, passando pelo processo de adesão das políticas federais no Distrito Federal de 2009 a 2018, analisando o Programa Ensino Médio de Tempo Integral e como ele modifica a gestão nas escolas de Ensino Médio. Por fim, finaliza fazendo uma análise da gestão pedagógica no processo de ampliação da jornada escolar, tomando como referência as vozes dos estudantes.

Nesse sentido, Sato (2019) destaca que as reformas educacionais no Brasil, nos últimos anos, foram elaboradas em cumprimento aos documentos produzidos pelos organismos internacionais, tais como relatórios produzidos pelo Banco Mundial e pela Unesco: *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos (2010)*, *Educação: um tesouro a descobrir (1996)* e *Educação 2030 (2016) da Unesco*. Esses relatórios direcionam algumas movimentações de reformas educacionais no Brasil, que alteram o Ensino Médio nas últimas décadas, destaca-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o Projeto de Lei 6.840/2013, a Medida Provisória 746/2016 e a formulação da Lei 13.415/2017” (SATO, 2019, p. 14).

Para analisar os relatórios supramencionados, a autora tem como referência duas visões: a primeira, relacionada às atribuições do diretor escolar e, a segunda, na gestão da ampliação da jornada. No documento *Educação: um tesouro a descobrir (1996)*, Delors aponta que ainda há esperança de superar as injustiças e desigualdades que estão se alastrando nos países e que prejudicam de forma direta a economia global. No entanto, o autor vê esse aumento como consequência de uma expansão da sociedade mundial e não como reflexo das lutas de classes na sociedade capitalista. E, nesse sentido, a educação ganha protagonismo, pois compete a ela determinar o projeto formativo de jovens que devem atuar na sociedade e na diminuição das desigualdades existentes na sociedade.

Além disso, no relatório de Delors não aparecem as atribuições, de forma específica, da diretoria escolar, mas o documento a coloca como fundamental nas reformas educacionais, com vistas a melhorar o ensino e torná-lo de qualidade. No tocante ao Ensino Médio, o relatório aponta que os problemas podem ser solucionados com a diversificação de opções que ofereça

a possibilidade de o aluno alternar experiências e conhecimentos, que possibilite desenvolver habilidades na vida escolar, profissional e social. Ademais, o relatório Delors estabelece como política os chamados pilares da educação, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. Esses pilares se tornaram *slogan* e referência de educação, que deviam ser seguidos ao longo da vida e competia às escolas e aos governos adotá-los como parte de suas políticas educacionais.

No que tange ao documento *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos (2010)*, de publicação do Banco Mundial, a gestão escolar deve ser avaliada conforme os resultados, inclusive no que se refere aos setores privados. Outra orientação presente no documento refere-se à ampliação da jornada escolar e à reformulação curricular, para torná-lo mais flexível e de acordo com as necessidades mercadológicas. Segundo Sato (2019):

A materialização das orientações do Banco Mundial pode ser encontrada nos projetos executados em parceria com os governos estaduais. Os projetos financiados pelo Banco, referentes à última etapa da Educação Básica, orientam-se pelo viés gerencialista, de caráter empresarial e tecnicista. As características gerais dessa reforma visam à racionalidade, à eficiência, à competitividade, à flexibilidade e à produtividade e, por meio desses elementos combinados, avalia-se que o Ensino Médio público é ineficiente, de baixa qualidade e por isso, improdutivo (SATO, 2019, p. 18-19).

É importante destacar que, ao ser aprovada a Lei Federal de nº 13.415/2017, “o Ministério da Educação solicitou o empréstimo de 250 milhões de dólares ao Banco Mundial para apoiar à Implementação do ‘Novo Ensino Médio’”, de acordo com Sato (2019, p. 19), com o intuito de contribuir e apoiar a implementação das Escolas de Tempo Integral no Brasil.

Além desses documentos, há o ProEMI e o Projeto de Lei de nº 6.840/2013, que são propostas políticas de dois governos diferentes, o de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e o de Dilma Rousseff (2011-2016), e se destacaram por elaborarem suas políticas com a participação de grupos populares e da sociedade civil.

Ademais, o Programa Ensino Médio Inovador, institucionalizado pela Portaria do MEC nº 971/2009, é visto como um grande avanço na proposta de ampliação da jornada escolar no Ensino Médio, uma vez que “se constitui em pedra angular, no sentido de peça fundamental para a proposição da ampliação da jornada com mudanças curriculares e na gestão escolar” (SATO, 2019, p. 19). Esse programa foi criado para ajudar os Estados e o Distrito Federal a melhorarem a oferta e a qualidade do ensino em seus sistemas, através da

superação das desigualdades de oportunidades educacionais. – Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio. – Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos. – Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis; (BRASIL, 2009, p. 5).

Dessa forma, o ProEMI, ao ampliar a jornada escolar, visa uma reestruturação da oferta do Ensino Médio para os alunos que, por vezes, trabalham, objetivando, com isso, diminuir a evasão e reprovação, por meio de uma flexibilização curricular que atenda às necessidades dos estudantes. O documento do ProEMI não esconde os problemas e desigualdades que o Ensino Médio tem e nem que existem alguns que ainda não foram transponíveis, mas que podem ser trabalhados por meio de um “currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea (BRASIL, 2009, p. 3).

O currículo dinâmico e flexível é uma forma de alinhamento com os organismos internacionais, como forma de atender às necessidades do mercado, que tem como característica o perfil profissional flexível e dinâmico. Assim, há avanço em alguns pontos no programa, permitindo

uma relativa autonomia das Secretarias de Educação e das escolas, na definição de tempo, espaço e conteúdo, também apontava para uma atualização do Ensino Médio por meio da flexibilização de currículos e a ampliação gradual do número de horas na escola. Dessa forma, consideramos esses pontos complexos, carregados de conflitos e dissensos, e, que aparecem como propostas de mudanças no Projeto de Lei (PL) 6.840/2013 (SATO, 2019, p. 25).

No que se refere ao Projeto Lei nº 6.840/2013, encontram-se bastantes mudanças em relação ao ProEMI, com uma alteração da carga horária para 1.400 horas no Ensino Médio diurno, cumprindo uma jornada de sete horas diárias em sala de aula. No que se refere ao Ensino Médio noturno, o PL estabelece o mínimo de 2.400 horas, distribuídas em quatro anos, obedecendo uma jornada de três horas diárias em sala de aula. Para aqueles estudantes que estão no último ano de Ensino Médio, o PL oferece um currículo flexível com a opção de escolher entre cinco itinerários formativos.

Assim, Sato (2019) conclui elucidando que o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral, além de apoiar-se nas mudanças curriculares apresentadas pela Lei nº13.415/2017, que se volta para uma formação apressada, deve, também, contemplar as exigências neoliberais mercadológicas e isso se apresenta tanto na gestão como na ampliação da jornada escolar. Isso

porque uma volta-se para os resultados nas avaliações e a outra para a inclusão do currículo itinerário, direcionado para a formação técnica.

Na mesma conjuntura das discussões, Carvalho (2018) realiza uma leitura curricular do Programa Escola do Novo Tempo, que faz parte da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral – programa este institucionalizado pela Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. Dessa forma, o autor elucida que houve uma mudança curricular muito grande, uma vez que parte dos docentes que estavam na escola, quando o Programa Escola do Novo Tempo foi implementado, não tinham experiências com Educação em Tempo Integral e nas práticas foram lapidando um currículo mais próximo da realidade local.

As bases da pesquisa são os documentos que orientam e direcionam a educação brasileira, tais como a CF/1988, a LDB/1996, o ProEMI, a Portaria nº 727/2017 e o Programa Escola do Novo Tempo, que subsidiaram as reflexões no momento das entrevistas e na observação das práticas dos currículos propostos pela BNCC e pela portaria de fomento ao programa.

Carvalho (2018) alude que ainda existem muitas dúvidas em relação ao que seria Educação em Tempo Integral ou o que deveria ser visto como uma complementação da educação integral, de modo que oferecesse ao sujeito elementos capazes de levá-lo ao desenvolvimento pleno. No entanto, dentro de suas práticas, os professores são capazes de subverter o currículo prescritivo, presente nos documentos oficiais, buscando oferecer aos alunos momentos críticos e reflexivos, por meio de anseios que estão no seu dia a dia.

Na sequência, Aleprandi (2017) faz uma análise das políticas de tempo integral, no Brasil, e sua relação com o mundo do trabalho, mostrando que o discurso e influência liberal já estavam presentes nas políticas educacionais da Escola Nova, o que incidiu em algumas tentativas de experiências de Educação em Tempo Integral.

Isso se consolida quando políticas se alinham com a agenda educacional dos organismos multilaterais. Desse modo, a Educação em Tempo Integral passa a ser uma forma de garantir o desenvolvimento econômico do país. Esse interesse em formar capital humano é, justamente, para garantir a competitividade e gerar um rebaixamento nas condições de trabalho, tornando-o servil.

Nos modelos atuais de educação, isso é evidenciado quando as propostas montadas em discursos ideológicos querem incutir nos alunos o que eles devem ser: empreendedores, autônomos, etc. Além de gerarem o senso de autorresponsabilidade, retirando as obrigações do

Estado e transferindo para eles. Esse comportamento faz com que as análises, em relação às propostas de políticas de Educação em Tempo Integral, não cumpram com o ideal de formação omnilateral¹, mas caminhem para um viés capitalista, desigual, que defende a passividade e a alienação.

Para Zaluca (2019), a pesquisa se direciona para uma análise da qualidade em educação no Brasil, no contexto das reformas neoliberais. Desse modo, a autora busca o conceito de qualidade em educação, nos trabalhos acadêmicos produzidos. A partir disso, mostra que o discurso “qualidade” vem desde as políticas neoliberais e das conferências internacionais, ocorridas em 1990, que marcam as discussões e reformas educacionais ensaiadas no Brasil a partir daí. Dessa forma, o conceito de qualidade mostra-se presente tanto nas políticas formuladas no Brasil, após esse período, quanto na legislação brasileira, na CF/1988, na LDB/1996; e se tornou uma bandeira defendida pelas reformas neoliberais.

Nobre (2018) discorre acerca da atuação do coordenador pedagógico na escola de Ensino Médio em Tempo Integral, no Programa Escola do Novo Tempo, mostrando que a função do coordenador é alterada para cumprir as mudanças que uma política educacional pode apresentar como, no contexto da pesquisa, a Educação Integral na escola de Ensino Médio, consolidada pela Lei 13.415/2017. Apresenta, ainda, que as mudanças nas políticas de governos geram transformação no interior da escola, que, muitas vezes, inviabilizam uma aproximação do coordenador com os professores e com a comunidade escolar.

Além disso, apesar do cumprimento de seu papel no interior da escola, o coordenador pedagógico busca alinhar as propostas presentes nas políticas de Educação em Tempo Integral com as práticas dos professores, tornando possível sua aplicação e viabilizando as aprendizagens.

De acordo com Gomes (2017), a Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador, em uma escola localizada na Estado do Pará, mostram-se de forma singular. Isso porque a autora apresenta as várias discussões sobre a melhoria da qualidade na educação e que, em busca dessa qualidade, o Brasil alinha suas políticas com as agendas internacionais. Assim sendo, uma das políticas de Educação Integral, que surge na agenda educacional no Brasil, é o ProEMI, com o objetivo de ofertar Educação Integral, por meio da ampliação da permanência dos alunos na escola.

¹ Conceito importante no que tange à educação em Marx. Refere-se à formação humana oposta à formação unilateral, voltada para o trabalho alienado e para a reificação.

Com base nesse estudo, Gomes (2017) conclui que, nas escolas em que havia uma participação mais ativa da comunidade, o ProEMI apresentou resultados positivos, tendo em vista que cumpriu com o papel de reduzir as reprovações e a evasão escolar. Isso denota que a participação da comunidade pode ser eficiente na consolidação de um currículo praticado e vivido.

No mesmo sentido, tendo como referência a Educação Integral, Soares (2017) apresenta sua pesquisa sobre o Projeto da Educação de Tempo Integral na Rede Estadual do Pará, sob a ótica do financiamento. Elucida que o financiamento é fundamental para uma efetivação da Educação em Tempo Integral, uma vez que os recursos são necessários para as efetivações das práticas que o programa exige.

Ademais, de acordo com Soares (2017), a política de Educação em Tempo Integral, apresentada como forma de melhorar a qualidade da educação ofertada no Brasil, na verdade, só induz a uma formação com bastante limitação, alienada sem forças para oferecer a construção de consciência política, social e a formação humana na sua amplitude.

Por fim, Ribeiro (2017) direciona seu estudo para investigar a relação do currículo com a Educação Integral, tendo como referência curricular o ProEMI. Para tanto, o autor realiza uma análise da proposta curricular do ProEMI com a proposta de Educação Integral adotada pelo Estado e colocada na agenda educacional brasileira.

Destarte, as propostas de Educação Integral no Brasil, historicamente falando, não atingiram o sistema brasileiro como um todo, mas regiões específicas e pouco exitosas, conforme elucida Ribeiro (2017). No entanto, a Educação Integral não saiu da pauta de discussão sobre educação no Brasil.

É interessante notar que a efetivação da política de Educação Integral provoca mudanças significativas na organização da escola, além disso, exige que a escola adeque o tempo para atender os alunos e cumprir com o papel de maneira integral. Desse modo, nota-se que houve melhoria nas desigualdades sociais, bem como no ensino, com as devidas alterações no currículo.

Diante disso, percebe-se que há diversos enfoques acerca da EI. Desde a análise do Programa Mais Educação, passando pelos estudos de programas mais direcionados, como é o caso de Programa Escola Nova em Rondônia, no qual se observou a proposta curricular desse programa, até o ProEMI, com uma análise da proposta curricular. Dentro dessas reflexões, compreende-se que esta pesquisa se agrega às outras, inclusive, da região norte, e se encaixa no

estudo do processo de implementação da Educação em Tempo Integral. Portanto, acredita-se que, assim como as demais, pode contribuir com as reflexões sobre a EI.

Os estudos apontados no estado da arte apresentam uma discussão que se articula com o objeto desta investigação, qual seja, a implementação do Ensino Médio Integral na escola Craveiro Costa em Cruzeiro do Sul, Acre. Assim, no próximo capítulo, serão discutidos, com mais profundidade, os autores ora citados, de maneira que se constitua um referencial teórico sólido, permitindo fazer uma análise a partir dos dados coletados junto aos colaboradores da pesquisa.

III EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES POLÍTICAS E TRAJETÓRIAS

Neste capítulo, serão analisadas as concepções políticas e as trajetórias do Programa Ensino Médio de Tempo Integral, abordando desde seu caráter teórico até a sua legislação, a fim de realizar uma análise sobre as concepções de Educação Integral (EI); Educação em Tempo Integral (ETI) e Tempo Integral (TI), com destaque para a ampliação da jornada escolar e a diversificação curricular.

3.1 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL

Nas pesquisas sobre Educação em Tempo Integral (ETI), a ampliação da jornada escolar ganha destaque como elemento importante nas discussões, pois a construção de um currículo dinâmico e eficiente passa por essa dimensão, assentada, muitas vezes, na articulação do currículo tradicional com as atividades culturais presentes na escola e com a ampliação do tempo. Todavia, vale destacar que ampliar a jornada da escola não a caracteriza como Escola de Tempo Integral.

A pauta da Educação em Tempo Integral entra nos debates educacionais como forma de corrigir o problema da evasão escolar, bem como os altos índices de reprovação em escolas públicas, situadas em região de vulnerabilidade social, de acordo com Coelho (2002). Nesse sentido, entende-se que o engajamento dos alunos nas atividades escolares, de forma ampla, pode gerar a compreensão de que é possível aprender na escola e nas relações com seus pares, mas também fora dela, nas interações com os que pensam e se comportam diferente. Assim, geram conhecimentos capazes de transformar suas vidas.

Nesse íterim, o tempo demonstra ser essencial para a vida em sociedade, para a vida escolar e para a vida laboral. Desse modo, dentro da lógica de organização das instituições, o tempo escolar é tido como “um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades” (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Segundo Cavaliere (2007), há duas compreensões teóricas em relação ao tempo, a primeira é baseada no pensamento marxista, em que o tempo está diretamente ligado ao

estabelecimento de valores da mercadoria, em uma ideia de que o tempo aferido na produção é fundamental para a criação e adensamento da mais-valia, pois o tempo é tido como valor, portanto, lucro. A segunda perspectiva é analisada na teoria de Bourdieu, na qual o tempo é a “formulação da noção de capital cultural, sendo o elemento imprescindível ao seu processo de incorporação” (CAVALIERE, 2007, p. 1017). Em ambas as perspectivas, a autora mostra que o tempo, também, aparece como um elemento determinante para compreender a produção e reprodução das estruturas complexas existentes na sociedade.

Contudo, o objetivo não consiste em estabelecer uma abordagem teórica acerca do tempo, apenas compreender como o tempo influencia diretamente na qualidade da educação, com o objetivo de desnudar, cada vez mais, o objeto desta pesquisa que é a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, a partir da visão docente da escola investigada. Nesse viés, a ampliação do tempo escolar cumpre funções e desempenha papéis de naturezas diferentes, a depender das relações socioculturais convergentes no ambiente escolar. Além das exigências que cercam a escola, no que concerne à formação do indivíduo e sua preparação para o mercado de trabalho.

Dessa maneira, estabelece-se, para fins de análise, o que está presente nas discussões da Educação em Tempo Integral, uma relação aluno, escola e conhecimento. Enviesada, assim, pela busca de entender o que faltou na escola – tida como parcial –, para que o aluno perdesse o interesse de nela estar e dela usufruir como sinônimo de aprendizagem. Além disso, perceber em que aspecto a Escola de Tempo Integral pode contribuir para melhorar esse cenário.

O indivíduo que, por natureza, é inacabado, tem o desejo e a curiosidade de conhecer. Assim, o conhecimento é fruto dessa curiosidade que o acompanha dia a dia, na busca de tornar-se mais humano, em uma realidade que não foi criada por ele, mas que o cria e o transforma. Nesse sentido, a escola é um *espaçotempo* por excelência, que coloca o sujeito em uma relação com o saber, podendo conceder a este as condições para dirimir, ainda que provisoriamente, sua curiosidade, haja vista que ela é um lugar de aprendizagem que se diferencia da família, da igreja e de outras instituições.

Mais tempo na escola faz sentido? A ampliação do tempo escolar pode ser vista como desnecessária, em uma sociedade onde as mídias e as informações circulam rapidamente. Todavia, quando analisada do ponto de vista pedagógico, pode-se perceber, nessa ampliação do tempo, uma forma de colocar o aluno mais vezes em situação de aprendizagem.

Essa mudança pode ser justificada nas experiências que a escola pode ofertar aos alunos, propiciando momentos que perpassem a mera instrução escolar e ofereçam mecanismos que os incitem à reflexão. Ainda que essa seja uma função historicamente das famílias, a escola também pode desempenhar a função de instituição socializadora, embora essa função tenha sido relegada apenas às escolas privadas, uma vez que as escolas públicas apresentavam (e muitas ainda apresentam) precariedade.

Quando se pensa na ampliação da jornada escolar, tendo como referência a oferta de uma Educação em Tempo Integral, toma-se como exemplo a Escola-Parque, de Teixeira e os CIEPs, de Ribeiro, por terem uma proposta pedagógica diferente e não trazerem a reprovação (no caso dos CIEPs) como uma estratégia de não prejudicar o aluno, pois se este não tivesse uma boa aprendizagem, se não atingisse os objetivos propostos, os conteúdos e as discussões seriam trabalhados no ano seguinte pelos professores, como forma de superar essa problemática.

Entretantes, “o horário integral parece como essencial no processo de aprendizagem e que se diferencia de uma semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: e educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação do cidadão” (MAURÍCIO, 2002, p. 115).

A ampliação da jornada como uma das estratégias de oferecer aos alunos uma ampla possibilidade de aprendizagem, diluída em aulas de caráter mais prático, tinha a intenção de ampliar a formação de jovens e crianças de periferias que se encontravam em situação de exclusão e que por meio da escola poderiam ter acesso aos conhecimentos formais, como forma de educação cidadã. Nessa perspectiva, pensar em uma escola que ofertasse uma Educação em Tempo Integral e voltada para o desenvolvimento das capacidades dos alunos de maneira ampla. Cavaliere (2007) aponta que se pode encontrar em Dewey as bases necessárias para pensar em uma Escola de Tempo Integral. Assim, segundo ela:

O pensamento de Dewey e a corrente pragmatista que ele representa podem ter grande valia para a elaboração de uma concepção de escolas de tempo integral. Segundo Dewey, educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de forma que se tornem capazes de distinguir as situações, nessa cultura específica, que estão a exigir mudanças; é também torná-los capazes de agir para a realização dessas mudanças. Para o autor, toda a prática social que seja vitalmente compartilhada é, por sua natureza, educativa. Só quando padronizada e rotinizada é que perde seu valor educativo. São as experiências partilhadas ou conjuntas que adquirem real significação. Por isso, as escolas devem ser pensadas como locais onde se potencializem as atividades cooperativas e conjuntas. São essas atividades que levam efetivamente ao conhecimento, pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado,

uma microsociedade, em permanente mudança, em função da também permanente mudança nos objetivos a serem alcançados; um ambiente favorável ao que o autor chama de reconstrução social da experiência (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Dewey, por vez, foi o grande influenciador das propostas de educação integral que o Brasil vivenciou. Pragmático e grande defensor de uma educação democrática e livre, que se voltasse totalmente para o indivíduo, Dewey tornou-se referência para Anísio Teixeira e, conseqüentemente, para Darcy Ribeiro. Isso é perceptível através dos projetos de Educação em Tempo Integral, por meio das escolas. Além disso, é possível identificar uma forte relação entre ciência, arte e cultura popular nas propostas pedagógicas dessas escolas.

Grande expoente do pragmatismo, Dewey deixou contribuições significativas no campo filosófico e pedagógico, acreditando que a democracia era o grande passo para o progresso. Ademais, acreditava que a escola precisava direcionar os alunos para resolverem questões-problema, de modo que pudessem romper e reestruturar a visão tradicional de escola, mostrando que é possível desempenhar novas funções, novas ações e transformar a sociedade por meio do senso crítico.

Como se pode perceber, é atribuído à escola o papel de contribuir na preparação do indivíduo, para lidar com situações complexas que a sociedade o impõe. No caso da educação integral, ela pode contribuir mais ainda ao oportunizar experiências de conviver coletivamente com seus pares, servidores e professores da escola, o que, de certa forma, traz uma representação da sociedade dentro da escola.

Assim, o processo formativo na Escola de Tempo Integral, pode-se dizer, é mais denso, devido à extensão da jornada escolar, o que possibilita ao aluno o desenvolvimento da sua individualidade, como forma de trabalhar a autonomia, bem como atividades coletivas – que permitem ao indivíduo consolidar os processos de participação, interação, negociação, além de ouvir e aprender com o diferente.

No tempo integral, destaca-se, também, que as atividades, como arte, cultura, lazer, organização coletiva, são vistas como momentos pedagógicos e devem ser organizadas de forma didática, pois fazem parte da vida e das necessidades de cada indivíduo, rompendo, dessa forma, com a centralização conteudista presente nas escolas parciais. Assim, entende-se a ampliação da jornada como uma forma de oportunizar outra forma de vivência na escola, agregando novidades ao sistema educacional brasileiro, de acordo com Cavaliere (2007).

3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS

A temática da Educação Integral voltou aos debates públicos, no Brasil, com intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira. E, sobre a temática, tem-se várias experiências ocorrendo por todo o país, mas está longe de ser uma novidade. Isso porque há algumas experiências dessa natureza que dividem opiniões ainda hoje. De um lado, aqueles que enxergam a Educação em Tempo Integral (ETI) como uma experiência que deu certo e que precisa ser retomada, para melhorar a qualidade da educação ofertada. Por outro lado, aqueles que acham esse modelo de educação um desperdício de recursos públicos e sem a capacidade de atender a quantidade de alunos que, de fato, deveria. Dessa forma, será tecida uma análise, inicialmente abordando o que é Educação Integral, em seguida, o que é Educação em Tempo Integral, como se entrelaçam em uma concepção de educação que vem ganhando força no Brasil nos últimos anos, com um projeto em nível federal, como é o caso do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

O termo Educação Integral (EI) é polissêmico, podendo gerar várias interpretações aos leitores, além de trazer algumas leituras em relação à proposta estabelecida por essa concepção de educação. Dessa forma, pode-se conceituar a EI a partir da oferta de um currículo integrado, associada ao tempo integral com a ampliação da jornada escolar, de modo a ofertar mais tempo às crianças em situação de aprendizagem.

O currículo, numa perspectiva de integração das atividades com os *espaçostempos* e dos objetivos propostos, deve estar articulado com a proposta pedagógica da escola, que não se limita aos espaços físicos, mas aos anseios e propostas que foram elaborados pela própria comunidade escolar. Assim, é preciso que a proposta formativa esteja em consonância com a comunidade e com a gestão escolar, para que a formação seja ampla e direcione o sujeito para conhecer os conceitos e como eles se desdobram no mundo.

Referindo-se ao Ensino Médio, o currículo integrado volta-se para a formação e para o trabalho com um acréscimo curricular da formação técnica profissional, de modo que leve o sujeito a pensar historicamente sobre o significado que isso representa na sua aprendizagem. No entanto, quando se pensa apenas na formação para o trabalho, sem levar em consideração as outras dimensões humanas, deixa de ser uma política que contribui para a diminuição das desigualdades educacionais existentes.

Quando se pensa na Educação em Tempo Integral, a ampliação da jornada escolar é o eixo norteador dessa reflexão, como visto anteriormente no tópico “A ampliação da jornada escolar”. Na perspectiva de uma educação integral, Gadotti (2009) acredita que nos educamos ao longo de toda nossa vida, e que, portanto, é inviável fazer uma separação de tempo e dizer que não se está educando, aprendendo e ensinando alguma coisa. A educação, dentro de sua amplitude, acontece em muitos ambientes como “na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre” (GADOTTI, 2009, p. 22).

Nessa mesma perspectiva, as experiências mais marcantes sobre ETI tiveram início com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), por meio da Escola-Parque e das Escolas-Classe, de Anísio Teixeira (1900-1971), como também, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro e dos Centros Integrados de Atendimento (CIACs) de Fernando Collor de Melo, em 1991.

O projeto educacional principiado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), de Anísio Teixeira na Bahia, visava atender uma clientela de crianças e jovens numa faixa etária de 18 anos. O CECR era composto por quatro Escolas-Classe e por uma Escola-Parque, com o intuito de ofertar momentos de atividades intelectuais e momentos de atividades práticas, que ajudassem o indivíduo a desenvolver-se na sua totalidade, tais como: “artes aplicadas, industriais e plástica, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança distribuídas ao longo de todo dia” (GADOTTI, 2009, p. 23).

Um ponto interessante, nesse projeto de Anísio Teixeira, era o fato de que alunos considerados órfãos ou abandonados tinham a possibilidade de residir na escola, já que ela podia ofertar as diversas experiências educativas que a sociedade, no sentido macro, podia oferecer. Nesse sentido, Cordeiro (2001), analisando a proposta das Escolas-Parques de Anísio Teixeira, aponta que elas reuniam, na sua proposta pedagógica, as duas categorias que contemplam a formação humana: a teórica, encabeçada pela linha mais tradicional e a prática, chamada de oficina. Assim,

a escola tradicional era a oficina do conhecimento racional e a oficina do trabalho era a escola do conhecimento prático. Uma não conhecia a outra, eram dois mundos à parte, que poderiam se admirar e se odiar, mas não se compreender. A aproximação destes dois mundos, com a conseqüente transformação de ambos, se deu com o advento da ciência experimental que nasceu quando o homem do conhecimento racional resolveu utilizar os meios e processos do homem da oficina, não apenas para “fazer apetrechos”, mas para elaborar o “saber” e para produzir novos conhecimentos (CORDEIRO, 2001, p. 243).

Importa ressaltar que a proposta de Teixeira, na Escola-Parque, apresenta elementos importantes, e as experiências práticas ganham espaço e produzem, de forma natural, as tecnologias experimentais. Assim, as artes empíricas formam sujeitos capazes de articular, de forma clara, o pensamento e a ação. Desse modo, reafirma a ideia de que o Centro de Educação foi criado “como um modelo para a universalização da educação integral do homem comum” (CORDEIRO, 2001, p. 243), e que inspirou outras propostas de organização do sistema educacional.

Como mencionado em outro momento, uma outra política que pode ser vista como experiência educacional, que passa a primar pela ampliação da jornada escolar e incrementação dos processos pedagógicos (Cavaliere, 2007; Maurício, 2002; Monteiro, 2002), como forma de melhorar a qualidade na educação brasileira, são os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) – implantados no Estado do Rio de Janeiro, a partir de 1983.

Cabe salientar que as políticas e as experiências de Educação em Tempo Integral são, na maioria das vezes, justificadas pela capacidade de melhorar a qualidade da educação. No Brasil, cresceram, nas últimas décadas, os projetos e políticas com a finalidade de criação de jornada integral, nas palavras de Cavaliere (2007):

A partir da abertura política, na década de 1980, algumas experiências ocorreram nessa direção, sendo a de mais longa duração e repercussão a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro. A partir da virada do século, com base no artigo 34 da LDB/96, intensifica-se o surgimento, nos sistemas públicos estaduais e municipais, de projetos que envolvem o aumento do tempo diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Esse modelo de escola pública priorizou áreas consideradas de vulnerabilidade social, principalmente nas comunidades de morros e favelas do Rio de Janeiro, visando atender aquelas crianças que mais precisavam de escolas e, que, por muito tempo, ficaram excluídas do processo educativo formal. Desse modo, os CIEPs foram vistos como os espaços de agregação dos “excluídos” da escola. Isso permite inferir que as comunidades, formadas por famílias com renda baixa ou mesmo sem renda fixa, passaram a ter a oportunidade de ver seus filhos frequentando a escola.

Destarte, os CIEPs, como um novo modelo de educação, apresentaram pontos considerados positivos e pontos que mereceram críticas. Entre os pontos positivos, conforme apontado por Castro e Farias (2000), estão uma melhor estrutura da rede física, instalações de laboratórios de informática, bibliotecas, projetos culturais, telessalas, cursos profissionais

presenciais e a distância. Estes foram considerados pontos fundamentais, diante de um processo de globalização, pois contribuíram, significativamente, para a preparação dos aprendizes e para a diminuição da evasão e da reprovação dos alunos. Por outro, conforme apontam os autores, os CIEPs sofreram muitas críticas por serem considerados caros, quando comparados ao sistema regular de ensino de tempo parcial e, também, por atenderem um número menor de alunos, enquanto uns “poucos” tinham Escola de Tempo Integral, muitos ainda estavam fora da escola.

Os CIEPs tiveram uma atenção que pode ser considerada especial, enquanto o executivo do Estado do Rio de Janeiro esteve sob o comando de Leonel Brizola. Contudo, com sua saída do executivo estadual, esses ambientes escolares passaram a não mais ter a mesma atenção que tiveram antes, tornando-se, para muitos, mera política de governo e não de Estado.

Outro momento importante, na tentativa de construir um modelo de Educação de Tempo Integral, ocorreu em 1991 no governo Collor, foram os chamados Centros Integrados de Atendimento (CIACs). Através da ação do “Projeto Minha Gente”, que se espelhava nos CIEPs, e cujos objetivos voltavam-se para oferecer atenção à criança e ao adolescente, na educação fundamental em tempo integral, provendo, também, acesso aos programas de assistência – lazer, saúde e uma iniciação ao trabalho, dentre outras formas de assistência que o programa ofertava.

No entanto, esse modelo de educação (CIACs) sofreu críticas similares aos CIEPs, pois custava caro demais aos cofres públicos, sem que o Governo Central dispusesse desses recursos para o investimento de forma imediata. Além disso, entre os profissionais de educação, havia insatisfação e, ao mesmo tempo, o desejo de que governo investisse os recursos no sistema educacional vigente, uma vez que atendia um número mais elevado de crianças e adolescentes.

É importante observar um ponto que perpassa tanto os CIEPs quanto os CIACs e que está presente nesta pesquisa: a ampliação da jornada escolar. Assim sendo, os CIEPs e os CIACs apresentam a ampliação como uma forma de modificação da organização pedagógica e, por conseguinte, uma melhoria na qualidade da educação. Desse modo, a ampliação da jornada escolar se consolida no Ensino Médio, por meio da Medida Provisória 746/2016 – que altera a estrutura do Ensino Médio e abre a possibilidade de ligar-se à formação voltada para o mercado de trabalho –, e consolidada pela Portaria 1.145/16, que estabelece os fomentos de

implementação das Escolas em Tempo Integral – foco desta pesquisa e que será discutido mais adiante.

3.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA

O Brasil, desde 2007, caminha com uma agenda específica sobre a educação integral, que é o Programa Mais Educação, surgido através da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, por meio de uma parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura, Ministério do Esporte e Ministério da Educação. O programa foi regulamentado pelo Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que tinha como intuito a ampliação do tempo de permanência dos jovens e adolescentes nas escolas, com atividades e orientações elaboradas pela própria instituição.

O Programa Mais Educação tem sua criação e atuação induzida por marcos legais, que tendenciam a oferta de educação integral aos estudantes brasileiros. O primeiro é visto na CF/88, em seus artigos 205, 208 e 227, conforme destacado abaixo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Outro marco normativo legal para o programa é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 1990, em seus artigos 53, 56, 57, 58 e 59, que versam sobre a obrigatoriedade de acesso e permanência da criança e do adolescente na escola, sem dissociá-la do desenvolvimento integral destes.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - Maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (BRASIL, 1990).

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, no artigo 34, apresenta que:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Esse percurso da Educação Integral, como uma política a ser pensada e efetivada nos sistemas de ensino, estava configurada no primeiro Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172,

de 2001, que apontava como objetivo, dentro da vigência deste plano, tornar o Ensino Fundamental e a Educação Infantil de tempo integral, com o intuito de ampliar a jornada escolar para, pelo menos, sete horas diárias, tendo todo suporte de professores e outros funcionários para tal ato.

É importante ressaltar que existe uma proposta que se constrói gradativamente. Dessa forma, se no primeiro Plano Nacional de Educação há uma proposta inicial para as duas primeiras etapas da educação Básica, o Novo Plano Nacional de Educação abre as possibilidades para que essa oferta seja ampliada para a última etapa da educação básica, o Ensino Médio, foco desta investigação.

Nesse sentido, o Programa Mais Educação é visto como uma experiência que pode ser melhorada, uma vez que ele não altera as disciplinas do chamado núcleo duro do currículo e ainda flexibiliza algumas atividades, transformando-as em momentos educativos. Para tanto, precisa criar estratégias que mantenham o foco dos estudantes na questão da aprendizagem.

Para manter os jovens e adolescentes mais tempo na escola são necessárias estratégias que reconheçam experiências já vivenciadas em escolas e, até mesmo, fora delas, como ações educativas capazes de transformar momentos de vivências dos alunos em momentos prazerosos de aprendizagens.

O Programa Mais Educação pode ser visto de duas maneiras: uma pedagógica e outra social. A pedagógica é vista no sentido de corrigir as dificuldades de aprendizagens que os alunos apresentam nas disciplinas, e, no programa, através do reforço escolar, esses tinham a possibilidade de avançar e aprender conteúdos, o que, no regular, não era possível. Dessa forma, pode-se compreender que o programa busca o desenvolvimento integral do indivíduo.

O outro olhar, não antagônico, mas complementar, é o social. Com a possibilidade de realizar atividades fora dos muros da escola, o Programa Mais Educação, direcionado para atender jovens e adolescentes de condições econômicas limitadas, realiza estratégias que possibilitam ao aluno realizar práticas sociais, comunitárias e políticas por meio de esporte, do lazer e de outras ações informais, que são transformadas em momentos prazerosos de aprendizagens.

Esse braço social que o programa pode ofertar, pode ser visto como forma de corrigir as desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro, uma vez que os alunos com mais recursos financeiros podem fazer complementações de estudos com esporte e lazer, de forma

programada e como parte de suas rotinas diárias, enquanto os menos desprovidos ficariam à mercê de ações, como a ofertada pelo programa, para realizar tais atividades.

Não se pretende, com as visões supramencionadas, atribuir à escola o papel de realizar o que a sociedade não cumpre, ou mesmo tirar da escola o papel e função de ensinar, mas contribuir para uma formação mais humana e integral. Mesmo porque “a escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar” (GADOTTI, 2009, p. 30).

Outro programa importante que, de fato, levou a pensar na Educação em Tempo Integral foi o Programa Ensino Médio Inovador, que amplia a jornada, colocando-se dentro de uma agenda de Educação Integral no Brasil e oportunizando uma melhoria na aprendizagem escolar e com público específico.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi institucionalizado pela Portaria nº 971 de 09/10/2009, como uma ação que visava melhorar o grande número de reprovação e evasão que circundava essa etapa da educação. Assim, dentre muitas finalidades do Programa, “*ele busca induzir mudanças curriculares, ampliar a carga horária, incentivar práticas pedagógicas diferenciadas e contribuir para o enfrentamento da reprovação e do abandono escolar*” (ISLEB, 2016, p.49).

Dessa forma, é possível depreender, acerca dessas experiências de Educação Integral no Brasil, que são propostas que têm como foco a incorporação dessas ideias, pelos sujeitos da escola que se sentem responsáveis pela formação integral do aluno crítico e consciente de suas atividades, de modo que esse estudante assuma a responsabilidade de si, bem como de seus atos.

3.4 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI).

O Programa de Fomento à Implementação ao Ensino Médio de Tempo Integral foi criado pela Portaria nº 1.145/2016, que transita dentro de uma normatização e se consolida por meio de leis e portarias. Além disso, traz como referência a Educação Integral, enquanto uma concepção de educação que pode melhorar a qualidade da educação, no sistema educacional brasileiro. Assim, este subtópico tem o intuito de mostrar como as leis estabelecem as políticas e as normas para adesão das Secretarias Estaduais e as escolas, em relação a essa modalidade e concepção de educação.

O tema Educação Integral é recorrente nas leis educacionais brasileiras, constantemente há debates e discussões que trazem como pauta uma política de educação integral para o sistema educacional brasileiro. Isso ganha materialidade e se consolida com a Portaria 1.145/16 – que institui o Programa de Fomento à implementação de escolas em tempo integral. Criado pela MP nº 746/16, como um projeto específico de uma educação ofertada em tempo integral, com vistas a garantir uma formação ampla e articulada com outros setores da sociedade.

No ano de 2017, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, que estabeleceu novas diretrizes, parâmetros e critérios para o EMTI, ajustada com a Lei nº 13.415/17. Além da Resolução FNDE nº 16, de 7 de dezembro de 2017, que determina os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.

A Educação como um direito é garantida pela Constituição Federal de 1988, como dever de todos e garantida pelo Estado. Dessa forma, o art. 205 da CF/88 reafirma esse direito e estabelece, também, outras garantias aos indivíduos ao expressar que a “educação como direito,” visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua preparação para o trabalho”.

A concepção de educação apresentada pela CF/88 está vinculada à concepção de ser humano e seu desenvolvimento de forma integral emocional, física, social e cultural. Isso possibilita construir elementos para uma atuação social, como expressão de sua cidadania e, conseqüentemente, a preparação para atividade laboral. De tal modo, isso é corroborado pelo art. 206, quando a Carta Magna estabelece os princípios que norteiam o ensino brasileiro. Destaca-se que o primeiro inciso aborda a igualdade de condições para o acesso e a permanência na instituição de ensino. E o sétimo inciso refere-se à garantia de um padrão de qualidade na educação, ainda que este último seja motivo de várias controvérsias.

Esses mesmos direitos são apresentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96), em seu art. 1º, mostrando sua amplitude e caracterização ao afirmar que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). E acrescenta, em seu inciso 2º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática

social”. Essas garantias são fundamentais para compreender que houve avanços, no tocante à educação como direito social.

Nessa mesma perspectiva, a educação como um direito social e ofertada em instituições de ensino público, privado e outras – mantidas por instituições sem fins lucrativos – garante as condições de oferta para uma educação integral do sujeito. Assim, leva a refletir, de forma atenta, sobre a carga horária que, até 2017, era ofertada da seguinte maneira: 800 horas distribuídas em 200 dias letivos e 4 horas diárias na escola.

No entanto, com a Lei 13.415/17, que modifica a estrutura e a oferta do Ensino Médio alterou-se a LDB/96, incluindo nesta o art. 35-A, que determina o seguinte: “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Assim, tem-se uma carga horária anual de 1.400 horas.

Apesar de definir a carga horária para o Ensino Médio, a LDB/1996 não proíbe que os sistemas de ensino ampliem sua carga horária, desde que cumpram os 200 dias letivos, como consta na lei em discussão. Entretanto, a ampliação da carga horária é viabilizada por ações compartilhadas entre o Governo Federal, os Estados e o Distrito Federal, como é o caso do Programa Mais Educação, criado pelo governo central em 2007 e que, em 2008, foi aderido pela Secretaria de Educação do Acre (SEE), como estratégia para ampliar, de forma gradativa, a jornada escolar, mantendo os alunos na escola e dinamizando o currículo, sua aplicabilidade em uma condição de Educação em Tempo Integral.

No Plano Nacional de Educação (2014-2024), na Meta 6, diz que é preciso “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 alunos da educação básica”. Dessa maneira, as nove estratégias dessa meta dão pistas de como deverá acontecer para que se cumpra a Meta 6, numa justificativa de melhorar a qualidade da educação e superar as desigualdades educacionais existentes nos sistemas de ensino.

Com isso, destacou-se a estratégia 6.1, na qual a educação básica pública em tempo integral deve ser ofertada com o apoio da União. De modo que compete à instituição escolar a promoção de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, contemplando, inclusive, atividades culturais e esportivas para que a jornada igual ou superior a sete horas diárias, que o aluno passará na escola, sejam de experiências educativas que gerem aprendizagens. Destaca-se, ainda, a estratégia 6.5, que dá ênfase à oferta de atividades

destinadas à ampliação da jornada escolar dos estudantes de escola pública. Haja vista que há uma regulamentação no PNE (2014-2014) que estimula a oferta da Educação em Tempo Integral.

No que tange à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que altera a LDB/96 no seu art. 5º, aduz que “fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Assim, nota-se que a MP regulamenta, mas não estabelece os critérios de adesão, tampouco como será o programa, nem o que foi especificado pela Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016.

Com base na Portaria nº 1.145/2016, o programa tem por finalidade apoiar a implementação da Educação em Tempo Integral em Escolas do Ensino Médio, determinando diretrizes a serem seguidas pelos sistemas de ensino que aderirem ao programa, e que estão presentes nessa Portaria. Ademais, a proposta pedagógica deverá ter por base a “ampliação da jornada escolar” e na “formação integral e integrada do estudante” – aspectos que cercam a formação, sejam eles cognitivos, afetivos e sociais –, e tendo como referência os pilares aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Com a intenção de ampliar a oferta de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, a portaria apresenta uma série de critérios que as Secretarias Estaduais de Educação devem cumprir e aos quais devem se adequar para o sucesso do programa. Além disso, destaca que o programa deverá ocorrer da seguinte forma: 48 meses para implementação, acompanhamento e resultados; assinatura do Termo de Compromisso e a elaboração do Plano de Implementação; um número mínimo de 2800 alunos por Secretaria de Estado de Educação, dentre outros critérios.

O que mais chama atenção nessas diretrizes é o Plano de Implementação (PI), cuja estrutura e elementos obrigatórios já constam nessa portaria e estão presentes no art. 6º, que aborda o seguinte:

Art. 6º O Plano de Implementação será composto por: I - Listagem dos marcos legais já instituídos; II - Plano de adequação dos marcos legais; III - Informações da equipe de implantação; IV - Detalhamento dos cargos e salários da equipe escolar no estado; V - Escolas que irão participar do Programa, com suas informações gerais; VI - Proposta de gestão escolar; VII - Matriz curricular; VIII - Plano político-pedagógico; IX - Proposta de plano de diagnóstico e nivelamento; X - Plano de participação da comunidade nas escolas; XI - Plano detalhado de implementação (dois primeiros anos); e XII - Plano para distribuição da verba prevista pelo Programa (BRASIL, 2016).

No PI, as SEE devem indicar a composição da equipe de trabalho com dedicação total ao programa, bem como as propostas que regulamentam as escolas para aderirem ao programa, plano de trabalho detalhado e que contemplem dois anos; além de evidenciar a proposta de implantação da Educação em Tempo Integral, elaborar propostas mais específicas para as escolas que irão aderir ao programa. Além disso, a proposta curricular deverá cumprir um mínimo de 2.100 minutos semanais por turno, observando 300 minutos, no mínimo, em Língua Portuguesa; 300 em Matemática e 300 para atividades dedicadas à parte flexível do currículo, sendo que a parte flexível deve atender às diretrizes nacionais e regionais, conforme consta nos documentos oficiais.

Com isso, a portaria que fomenta a implementação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral exige dos sistemas de ensino, junto com as escolas que aderiram ao programa, a elaboração de modelos pedagógicos que atendam, de forma satisfatória, a uma formação condizente com as exigências da sociedade: formação para o trabalho; mudando de forma abrupta a organização curricular e sua oferta no âmbito da escola.

Do mesmo modo, no Plano de Implementação do Estado do Acre, o currículo e sua organização apresentam contornos de uma integração e articulação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, ao longo de sua existência com o dia a dia dos estudantes, tendo como referência as normas estabelecidas para o Ensino Médio, conforme esboça o documento:

Espera-se que no currículo, assim como na Organização Curricular, haja uma integração de forma a garantir a articulação dos conhecimentos construídos sócio historicamente pela humanidade com a vida dos estudantes, considerando as diretrizes do Ensino Médio, fundamentadas na diversificação e enriquecimento de experiências necessárias ao desenvolvimento de seus projetos de vida (SEE, 2018, p. 41).

Dessa forma, a organização curricular das escolas de tempo integral no Acre está configurada de modo a atender os dispostos na Lei nº 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular, trazendo a parte comum e a diversificada orientadas pelo chamado projeto de vida, que contempla a formação, segundo a proposta, e articula os conhecimentos com as aprendizagens, com foco no trabalho, na cultura, na ciência e na tecnologia, de modo a construir o sujeito na sua totalidade. É o que pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Organização do currículo matriz curricular - escolas de tempo integral

Componentes Curriculares		Aulas Semanais			Aulas Anuais			Total		
		Anos			Anos			Total		
		a	a	a	a	a	a			
a s e N a c i o n a l C o m u m	Área do conhecimento	Disciplina								
	Linguagens	Língua Portuguesa				40	40	40	20	
		Língua Inglesa				20	20	20	60	
		Língua Espanhola				0	0	0	40	
		Educação Física				0	0	0	40	
		Arte				0	0	0	20	
	Matemática	Matemática				40	40	40	20	
	Ciências da Natureza	Química				20	20	20	60	
		Física				20	20	20	60	
		Biologia				20	20	20	60	
	Ciências Humanas	História				0	0	0	40	
		Geografia				0	0	0	40	
		Filosofia				0	0	0	20	
		Sociologia				0	0	0	20	
	Total de Aulas Disciplinares:		5	5	5	.400	.400	.400	.200	
	a r t e D i v	Disciplinas Eletivas					0	0	0	40
		Práticas Experimentais					0	0	0	40
Estudo Orientado					60	60	60	80		
Preparação Pós – Médio							0	0		

e r s i f i c a d a	Projeto de Vida				0	0		60
	Total de Aulas/ Parte flexível:	0	0	0	00	00	00	.200
	Total de Aulas:	5	5	5	.800	.800	.800	.400
	Total de horas aulas							.500
Base Legal: LEI FEDERAL Nº 9394/96; PARECER CNE/CCEB Nº 05/2011; PARECER CNE/CEB Nº 07/2010; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2012; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2010								

Fonte: Plano de Implementação do Acre, elaborado pela SEE.

A forma de organização das metodologias que compõem a Base é de responsabilidade das escolas, desde que cumpra as metas que o documento da SEE estabelece às instituições, de modo que elas sejam parte do plano de ação que a escola desenvolve. Dessa forma, as metas a serem atingidas pela escola devem ser abraçadas por toda a gestão escolar: pais, alunos e todos os funcionários da escola.

Considera-se relevante o modelo de adesão ao programa que pode ocorrer de duas formas, o primeiro modelo é a implementação simultânea, com a adesão de todas as turmas do Ensino Médio ao mesmo tempo; e, o segundo modelo, é a implementação gradual com a adesão de uma série a cada ano, começando pelo primeiro ano, até chegar ao terceiro ano do Ensino Médio. Vale destacar que as SEE devem priorizar as escolas que estão localizadas em regiões de vulnerabilidade social, deixando transparente os critérios de escolhas por aquela instituição.

Além disso, o financiamento do programa dar-se-á via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que repassará os recursos aos Estados e Distrito Federal, conforme a adesão ao programa e as metas alcançadas, presentes nas diretrizes da portaria e esmiuçadas de forma mais pedagógica em uma portaria específica.

A Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, publicada no DOU de 14/06/2017 (nº 113, seção 1, pág. 9), traz algumas alterações, no sentido de adensar ainda mais os critérios de adesão ao programa, em conformidade com a Lei nº 13.415/17. Cabe destacar que, a cada ano, o Governo Federal edita uma portaria para determinar critérios de adesão ao Programa Ensino

Médio em Tempo Integral. No quadro abaixo, as portarias já publicadas e o que elas estabelecem:

Quadro 2 - Portarias de adesão ao Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Ano de Publicação	Portaria Nº	O que elas estabelecem
10 de outubro de 2016	5 1.14	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016.
13 de junho de 2017	727	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
4 de outubro de 2018	3 1.02	Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o programa.
6 de dezembro de 2019	6 2.11	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Portal do FNDE

É importante mencionar que será realizada uma análise das duas primeiras portarias, identificando as principais mudanças de uma para a outra no tocante ao processo de adesão e às mudanças no PI que as SEE devem elaborar. Destaca-se, ainda, que as demais portarias, a de 2018 e a de 2019, apenas ressaltam os critérios para as escolas que estão aptas a aderirem ao programa, com um destaque para a Portaria nº 1.23, de 2018, que realiza uma avaliação de impacto do EMTI nas escolas.

A Portaria nº 727, de 2017, já na parte inicial, está articulada com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, num arranjo curricular que busca atender às necessidades da sociedade contemporânea em relação à formação dos jovens, e às Metas 3 e 6 do Plano Nacional de

Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014, que trata da universalização do Ensino Médio, da permanência dos jovens de 15 a 17 anos nesta etapa da Educação Básica e do apoio ao sistema de ensino para ofertar em tempo integral essa etapa.

No que concerne ao programa, tem-se algumas alterações que não modificam o foco da ampliação da jornada escolar, nem a formação integral e integrada dos estudantes, observados os aspectos cognitivos e socioemocionais. Contudo, passa a se ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova estrutura do Ensino Médio. Ainda que os pilares da educação para o século XXI, “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser”, tenham saído da redação da portaria, não significa que estejam descartados, pois eles estão diluídos dentro da nova BNCC.

Uma outra mudança está no art. 3º da Portaria nº 727, acerca da duração para a implementação, acompanhamento e mensuração dos resultados que, antes, era de 48 meses, agora, passa para 10 anos, a partir da adesão. Ademais, no art. 6º, são apresentadas algumas mudanças nos critérios que as escolas devem possuir para aderirem ao programa:

I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola; III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão; IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e V - não ser participante do Programa (BRASIL, 2017).

Há de se falar que, no Plano de Implementação, não há mudanças brutas, apenas alinhamento com os artigos de 7 a 10 dessa portaria, para participar do EMTI e matriz curricular, incluindo plano político-pedagógico, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, conforme critérios pré-definidos e em consonância com a Lei nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017).

No tocante à proposta curricular integrada nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, as escolas participantes devem atender a uma carga horária semanal mínima de 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos, sendo, pelo menos, 300 (trezentos) minutos semanais voltados para a Língua Portuguesa, 300 (trezentos) à Matemática e 500 (quinhentos) minutos semanais direcionados às atividades da parte flexível.

No que se refere às escolas em tempo integral, que funcionam em dois turnos, a carga horária semanal mínima deverá ser de 2.100 (dois mil e cem) por turno, com um mínimo de 300 (trezentos) minutos de Língua Portuguesa, 300 (trezentos) para a Matemática e 300 (trezentos) minutos semanais para as atividades que contemplam a parte flexível. Importante destacar que a parte flexível deve estar de acordo com a legislação vigente.

Desse modo, os conceitos de EI, de ETI apresentados acima são compreensões importantes para pensar os direcionamentos apresentados pela legislação, que trazem determinações específicas sobre o processo de adesão aos programas de tempo integral. Assim, elas mostram que a EI no Acre, de maneira geral, e em Cruzeiro do Sul de forma particular, tem a intencionalidade de melhorar as aprendizagens e de engajar a comunidade nas ações desenvolvidas na própria escola, como será visto no próximo capítulo.

IV ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA CRAVEIRO COSTA

Neste capítulo, será discutido o processo de implementação da Escola de Tempo Integral Craveiro Costa, mostrando como ocorreu esse processo na visão da equipe gestora e dos professores. Para tanto, serão analisados os objetivos do Programa EMTI no Acre, por meio do Plano de Implementação, elaborado pela Secretaria do Estado de Educação, observando a estruturação da grade curricular, tanto a parte da base obrigatória quanto a parte diversificada.

Entender o processo de implementação requer um olhar atento para as mudanças ocorridas, daí uma apresentação de algumas alterações na parte física estrutural da escola, como, também, na administrativa e docente, como forma de adequação às exigências do programa, de modo a ofertar mais conforto e qualidade na educação dos alunos que dela fazem parte. Dessa forma, realizaram-se rodas de conversas que serão apresentadas a seguir, a fim a mostrar a visão da equipe gestora e dos professores acerca da implementação.

4.1 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ACRE

No Acre, a Educação em Tempo Integral começou com o Programa Mais Educação, em 2008, como projeto piloto apenas no Ensino Fundamental. A Secretaria de Estado de Educação usou esse programa como tática para ampliar, de forma gradativa, a permanência dos jovens na escola, oportunizando aos estudantes um currículo mais contextualizado com suas realidades e em tempo integral.

Assim, a SEE, por meio do Plano Estadual de Educação (PEE), acreditava que a permanência alongada do estudante na escola daria a ele a oportunidade de trabalhar, de forma pontual, suas necessidades formativas, aumentando seu aproveitamento e desempenho escolar. Desse modo, a Educação Integral seria uma forma de reduzir as taxas de abandono, de reprovação e de distorção idade/série.

Segundo o PEE, é responsabilidade da escola buscar instrumentos e criar mecanismos que se adequem ao tempo integral e ao modelo que mais se aproxime da realidade da escola, de modo que atenda às necessidades e exigências locais e, principalmente, obedeça a jornada escolar diária de 8 horas e 40 horas semanais aos estudantes de tempo integral.

Considera-se que, no Acre, as discussões em relação a ETI vêm acompanhando as discussões em nível nacional, com o intuito de criar políticas educacionais que possibilitem

contemplar escolas em situação de vulnerabilidade social, concedendo aos estudantes a oportunidade de um avanço na aprendizagem escolar.

No que concerne ao Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), este chega ao Acre em 2017, superando o quantitativo mínimo de 2.800 alunos exigidos pela portaria que fomenta a implementação do programa pela SEE. Além disso, no primeiro ano, consegue beneficiar 3.600 alunos das três séries do Ensino Médio, matriculados em 7 Escolas urbanas, com um total de 94 salas em Rio Branco. Em 2018 é estendido a outros três municípios: Cruzeiro do Sul, Tarauacá e Brasiléia, beneficiando mais 1.759 alunos, distribuídos nas três séries, com um total de 46 novas salas, o que representa um avanço significativo do programa no Estado do Acre.

Destarte, essas escolas são chamadas de “escolas jovens”, como uma forma dizer que são escolas que cumprem com o papel de adaptar o jovem à sociedade contemporânea, possibilitando-o desenvolver habilidades para resolver os problemas em seu entorno. Com o distanciamento do saber compartimentalizado, obsoleto, as escolas jovens trazem mudanças em seus currículos, pois dinamizam a formação, possibilitam a inclusão e a orientação dos estudantes na vida acadêmica e profissional, mostrando que existe um leque de possibilidades a esse jovem. Abaixo, destaca-se um panorama das escolas que aderiram ao programa e seus beneficiados:

Quadro 03 - Panorama de alunos e instituições no Ensino Integral no Acre

ORDEM	ESCOLAS	ANO/SÉRIE	QUANTIDADE DE TURMAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
01	BOA UNIÃO ENSINO JOVEM	1º	6	240
		2º	4	160
		3º	2	80
QUANTIDADE POR ESCOLA:			12	480
02	ESCOLA GLÓRIA PEREZ	1º	9	360
		2º	5	200
QUANTIDADE POR ESCOLA:			14	560
03	HUMBERTO SOARES DA COSTA	1º	6	240
		2º	2	80
		3º	2	80
QUANTIDADE POR ESCOLA:			10	400
04	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO LOURENÇO FILHO	1º	6	240
		2º	6	240
		3º	4	160
QUANTIDADE POR ESCOLA:			16	640

05	JOSÉ RIBAMAR BATISTA	1º	6	240
		2º	6	240
QUANTIDADE POR ESCOLA:			12	480
06	JORNALISTA ARMANDO NOGUEIRA	1º	6	240
		2º	5	200
		3º	1	40
QUANTIDADE POR ESCOLA:			12	480
07	SEBASTIÃO PEDROSA	1º	7	280
		2º	4	160
		3º	3	120
QUANTIDADE POR ESCOLA:			14	560
QUANTIDADE GERAL TOTAL:			94	3.600
QUANTIDADE DE ALUNOS NO 1º ANO: 1.840/46 TURMAS				3.600
QUANTIDADE DE ALUNOS NO 2º ANO: 1.280/37 TURMAS				
QUANTIDADE DE ALUNOS NO 3º ANO: 480/12 TURMAS				
ESCOLAS JOVENS 2018				
08	CRAVEIRO COSTA	1º	6	250
		2º	5	172
		3º	3	128
QUANTIDADE POR ESCOLA:			14	550
09	DJALMA DA CUNHA BATISTA	1º	8	270
		2º	4	161
		3º	2	85
QUANTIDADE POR ESCOLA:			14	516
10	KAIRALA JOSÉ KAIRALA	1º	7	278
		2º	7	264
		3º	4	151
QUANTIDADE POR ESCOLA:			18	693
QUANTIDADE GERAL TOTAL:			46	1.759
QUANTIDADE DE ALUNOS NO 1º ANO: 798/21 TURMAS				1.759
QUANTIDADE DE ALUNOS NO 2º ANO: 597/16 TURMAS				
QUANTIDADE DE ALUNOS NO 3º ANO: 364/9 TURMAS				

Fonte: Plano de Implementação da SEE/AC.

Em conversas com técnicos da SEE/AC, responsáveis pelo acompanhamento das escolas de tempo integral no Acre, o processo de dualidade dentro de algumas instituições (como visto no quadro acima) ocorreu justamente pela falta de espaço dentro da própria instituição, haja vista que o processo, em algumas escolas, foi gradualmente passando da primeira série à terceira.

No que concerne aos espaços dentro da própria escola, referem-se aos elementos que permeiam as características geográficas e dependências administrativas que estão ligadas às

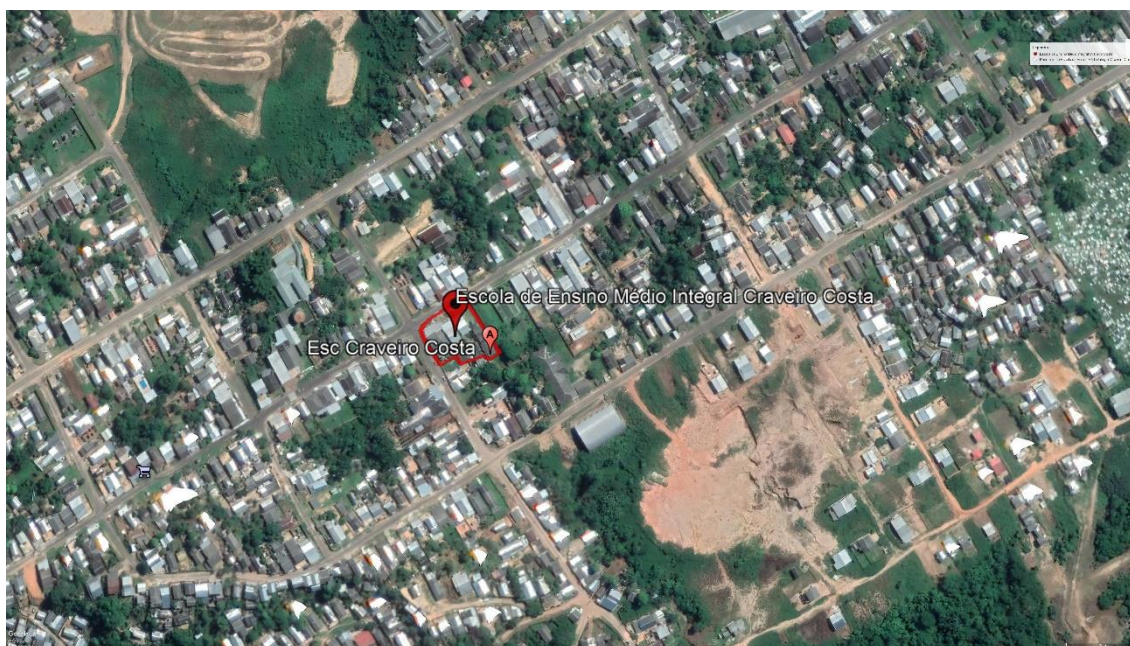
dimensões sociais, uma vez que elas contribuem para a construção, entendimento e sentido de elementos culturais, econômicos, políticos afetivos, dentre outros. Dessa forma, ter na mesma instituição dois modelos de educação, com metodologias e organização do trabalho pedagógico diferentes, pode gerar desigualdades no processo formativo, ferindo uma das características da escola, qual seja, a de desenvolver uma educação formal de forma equitativa.

De acordo com Arroyo (2002), a Educação Integral não se limita apenas à ampliação da jornada escolar, mas, também, busca reorganizar, de forma consciente e direta, os *espaçotempos* do viver, bem como as etapas da vida, valorizando as aprendizagens e os espaços escolares. No entanto, cabe destacar que, em Cruzeiro do Sul, não houve essa dualidade, a escola aderiu ao programa de forma total, e com o acompanhamento da secretaria e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o que facilitou, do ponto de vista da escola, não criar desigualdade no processo formativo e não ferir um dos pressupostos da Educação em Tempo Integral.

4.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI NA ESCOLA CRAVEIRO COSTA

A Escola estadual de Ensino Integral Craveiro Costa, *lócus* desta pesquisa, está localizada no município de Cruzeiro do Sul, no Acre, na rua Goiás, nº 1.141, no bairro do Remanso. A escola aderiu ao Programa Ensino Médio em Tempo Integral em 2018, e possui, atualmente, 550 alunos matriculados, oriundos dos bairros Remanso, Várzea, Alumínio, Telégrafo, Cruzeiroão, Conjunto Cumarú, Olivença e outros. Essa localização geográfica é importante para entender o papel da escola na comunidade e como ela pode contribuir para melhorar as questões sociais.

Figura 5 - Localização da Escola de Ensino Médio Integral Craveiro Costa



Fonte: Google Earth (2020)

No período em que aderiu ao programa, em 2018, a escola passou por reforma e ampliação, de modo a se organizar dentro do permitido pelas normas do programa e criar novos espaços de convivências, dando mais comodidade aos alunos que passariam o dia inteiro na escola.

Assim, a instituição conta, hoje, com os seguintes espaços físicos: 01 sala secretaria com almoxarifado, 01 sala de direção/coordenação de ensino, 01 sala de Coordenação pedagógica, 01 sala de professores, 04 banheiros para funcionários divididos em masculino e feminino, 14 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 sala de almoxarifado para material pedagógico, 01 sala de laboratório de ciências, 02 bebedouros com 05 torneiras, 02 banheiros divididos em masculino e feminino (cada um com 05 dependências sanitárias), 01 sala de fanfarra, 02 áreas de serviço, 01 sala de Atendimento Educacional Especializado, 01 sala de multifuncional, 01 sala de música, 01 cantina, 01 sala de depósito de merenda, 01 sala de depósito de material de limpeza, 01 banheiro social, 01 salão de refeitório com palco em alvenaria, 01 quadra coberta, 01 anfiteatro ao ar livre e 01 auditório.

Os ajustes no Projeto Político Pedagógico, para atender às necessidades de ações do Tempo Integral, possibilitou a seguinte estrutura administrativa, pedagógica e docente, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola: 01 diretor, 01 coordenador pedagógico, 01 coordenador (a) pedagógico(a) auxiliar, 01 coordenador(a) administrativo(a) financeiro(a), 01 secretário(a) escolar, 04 coordenadores(as) de áreas que também exercem a função de

professor, 22 professores em suas áreas determinadas, 01 professor(a) de AEE, 06 atendentes de AEE, 10 funcionários de apoio administrativo, 07 serventes terceirizados, 05 merendeiras terceirizadas. O quadro geral conta com 60 funcionários, dos quais 23 são efetivos com estabilidade na carreira, 25 são temporários com contratos via processos seletivos e 12 são terceirizados por empresas contratadas e que prestam serviços ao Estado.

Analisando o PPP da escola, observa-se que o Plano de Ação, como parte integrante desse documento, vislumbra uma forma de atingir melhorias no *ensinoaprendizagem* na escola. Vale ressaltar que esse plano é um documento elaborado pela instituição escolar, que apresenta e estabelece metas a serem cumpridas pela escola, em conjunto com a Secretaria de Educação do Estado e a escola, representada pela equipe gestora. A articulação com o PPP da escola dá-se numa ação que visa ao cumprimento das metas estabelecidas para a escola e que, se cumpridas, contribuem para o desenvolvimento da instituição escolar, tais como: melhorar índices de aprovação, diminuindo as reprovações e corrigindo de forma eficiente a distorção idade/série.

O Plano de Ação, elaborado pelos técnicos da secretaria e pela equipe da escola, para além das metas estabelecidas, constitui-se em um pacto pela melhoria da qualidade da educação, no qual a SEE e a escola comprometem-se em alcançar as metas e cumprir o planejado, de modo a alcançar boas aprendizagens e melhores resultados da educação.

Analisando o Plano de Ação da escola Craveiro Costa, não há, em nenhum momento, nada que se refira ao suporte financeiro e material por parte da secretaria, para que a escola possa materializar esse plano. Além disso, a fala de professores e coordenadores demonstram que as condições financeiras e o material que a escola recebe estão aquém do desejado. Na fala do coordenador fica visível essa manifestação: *Eu vejo os professores como guerreiros, porque o recurso é diminuído, a questão do material didático é reduzida. E a escola precisa realizar todas as atividades que a educação integral exige e sem o suporte suficiente* (Roda de conversa com o Diretor e os coordenadores da Escola Craveiro Costa).

Da fala do coordenador, depreende-se que a realização das diversas atividades contidas no Plano de Ação carece de maior suporte de material didático e financeiro, para que a escola atenda ao solicitado pelos professores. Depreende-se, também, que a escola tem alguns recursos, porém, em quantidade e diversificação insuficiente ao suporte das atividades pedagógicas dos professores. Assim, percebe-se que as condições ofertadas pela Secretaria de Educação não atendem às necessidades de uma Escola de Tempo Integral.

4.3 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO: UMA CONVERSA COM A EQUIPE GESTORA

Com base na realidade e nas falas dos professores sobre a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral em Cruzeiro do Sul, serão apresentadas as respostas às as questões que nortearam este trabalho. Primeiramente, há de se destacar a questão problema: como se deu o processo de implementação da Educação de Tempo Integral na escola Craveiro Costa?

A partir do desdobramento desse problema, foram elaboradas as seguintes questões de estudo: qual é a concepção de educação integral dos professores? Qual o impacto da Educação de Tempo Integral no planejamento didático pedagógico? De que forma as atividades curriculares são desenvolvidas na Educação de Tempo Integral?

Responder as questões supracitadas é contemplar os objetivos desta pesquisa, quais sejam: compreender o processo de implementação do Programa Ensino Médio de Tempo Integral na escola Craveiro Costa – objetivo geral – e os objetivos específicos: a) analisar a forma como os professores entendem a Educação Integral; b) analisar as alterações no planejamento e nas atividades docentes com a Educação de Tempo Integral; e c) compreender como as atividades curriculares são desenvolvidas na Educação de Tempo Integral.

Quando perguntado sobre como ocorreu o processo de escolha da escola Craveiro Costa, com o intuito de entender se o desejo havia partido da SEE/AC ou da própria escola, o diretor respondeu que o interesse surgiu da própria escola. Isso porque a instituição passava por um processo de reconstrução de identidade, com a mudança de endereço, saindo de uma região central para um bairro periférico.

Com isso, muitos alunos do bairro preferiam se deslocar para buscar outras escolas, consideradas mais tradicionais e com um índice de aprovação maior. Na visão da equipe gestora da escola, vislumbraram a adesão ao programa como uma forma de melhorar a visão que se tinha da escola – dado que estava em um bairro considerado violento –, bem como uma forma melhorar os índices de aprovação na escola e no Enem. Isso fica claro no diálogo com a equipe gestora, especificamente nas falas do diretor e do coordenador de ensino. No primeiro momento, falando do percurso que fizeram para aderir ao programa e, depois, sobre as expectativas em relação a ele:

Diretor: *Quando a gente ouviu falar em integral, desse movimento todo, dos benefícios que ele trazia, concluí que poderia trazer aqui para a comunidade e a gente ficou muito interessado nesse progressivo desenvolvimento. Então, a gente procurou a Secretaria de Educação e nos oferecemos para que em Cruzeiro do Sul a escola que fosse implantada fosse a Craveiro Costa. Então, quando foi no final de 2017 começaram as audiências públicas aqui na escola com a comunidade, explicando como seria esse processo de implantação. A Secretaria de Educação fez umas três audiências públicas explicando a todos os alunos que estavam aqui para os funcionários e professores. E depois a audiência pública com os pais, com as pessoas que moram próximas da escola para passar realmente a elas como seria o ensino integral. E em 2018 foi implantado. A escola passou por algumas melhorias na estrutura, houve modificação no quadro de professores, porque nós tínhamos professores que não eram da área de formação.*

Coordenador: *Verdade, acho que esse projeto (EI) realmente vai contribuir para solucionar os problemas do entorno social, o modelo pedagógico em si. Ele foi apresentado em 2018 pelo ICE, que apresentou as bases metodológicas e os princípios e tudo que norteia a educação integral, então, nesse momento, percebemos o quanto era desafiador para nós mudarmos as nossas representações, as nossas identidades. Porque o professor, o coordenador, o gestor vão passar por um processo também de reinvenção de prática, do fazer pedagógico. Então, assim, a estrutura curricular integral vislumbra o aluno como o verdadeiro protagonista. Eles trabalham para fazer com que o aluno se torne autônomo solidário e competente. Dentro dessa estrutura tem todo um arcabouço teórico de disciplinas que vão fazer com que o aluno realmente desperte esse ser protagonista que existe dentro dele. Desde a formação inicial, a qual o ICE fez aqui na cidade, percebemos quanto o modelo era realmente a chave para solucionar os problemas sociais da nossa comunidade (Roda de conversa com o Diretor e os coordenadores da Escola Craveiro Costa).*

Fica evidenciado, portanto, na fala da equipe gestora, que o processo de implementação do Tempo Integral foi um desejo da escola. A partir da tomada de conhecimento que a SEE estava implementando na capital e em outros municípios, manifestou o desejo de implementar na escola Craveiro Costa, em Cruzeiro do Sul - Acre, pois viu no programa a possibilidade de melhoria de aprendizagem dos indicadores da escola e da relação com a comunidade, visto que se localiza numa região de vulnerabilidade social.

A decisão da gestão da escola de aderir ao Programa de Tempo Integral demonstra que estavam no caminho certo, pois a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para 2019 passou de 3.9 e a escola alcançou 4.4, superando em cinco décimos a meta. Uma observação dentro do Estado, sobre o Ideb, demonstra que a escola obteve a quarta maior nota nas escolas de Ensino Médio, sendo a terceira melhor entre as escolas de tempo integral, e o melhor resultado entre as escolas de Ensino médio de Cruzeiro do Sul.

Esse indicador de desempenho de aprendizagem ratifica a perspectiva da equipe gestora da escola, quando no processo de implementação acreditou que a escola de tempo integral poderia contribuir para uma aprendizagem melhor dos estudantes. Em apenas três anos

de funcionalidade nessa modalidade de ensino, já alcançou dados significativos para o município, para o estado e para o país.

No entanto, é possível que a equipe gestora da escola Craveiro Costa não tenha observado que o processo pedagógico do Programa EMTI, para além da proposta pedagógica, intenciona uma educação voltada para o atendimento de uma perspectiva de formação mercadológica. Desse modo, para além da melhoria do ranqueamento da escola, em relação às avaliações externas, desenvolve-se uma formação não crítica do alunado, aceitando a vivência de uma rotina formativa em que o padrão pode ser de um aluno bom, mas não crítico a esse processo.

Ademais, essa melhoria dos resultados no Ideb já era esperada pela equipe, que na roda de conversa afirmou que: *“acho que até o dia 15 de agosto sai a primeira avaliação da escola. E a gente está bem animado com esse resultado. A gente espera que vai ter um resultado muito bom entre 3,8 e 4,2 o que nos alegraria e muito”* (Roda de conversa com o Diretor e os coordenadores da Escola Craveiro Costa).

O resultado alcançado pela escola, no Ideb, e a fala da equipe gestora confirmam que a ampliação da jornada, articulada com ações como forma de atender às demandas formativas da comunidade, contribuem com bons resultados, como elucida Gadotti (2009):

ampliação da jornada escolar está assentada no conceito de EI, que articula todas as ações do governo às demandas da população, entendendo que todas elas têm a ver, direta ou indiretamente, com a educação. A escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população. A educação integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola para além dos muros da unidade escolar (GADOTTI, 2009, p. 51).

Nas rodas de conversas com professores e equipe gestora, percebeu-se um trabalho de natureza psicológica, no qual os professores e alunos são capazes de alcançar bons resultados na escola e na vida, o que os estimula a darem o seu melhor nas avaliações que realizam.

Contudo, o bom resultado da escola no Ideb pode gerar uma incapacidade na equipe escolar de perceber o formato padronizado de formação, em que o bom aluno é aquele que realiza as atividades, vivencia a rotina escolar, de modo que sua perspectiva pode estar no mercado de trabalho, na busca por ser inserido, ser aceito.

Destaca-se, ainda, que, na fala da equipe, percebe-se uma preocupação com as avaliações, uma vez que elas podem aferir os resultados das aprendizagens das instituições escolares. No entanto, essas avaliações, para as quais os alunos são “treinados”, estão sempre

de acordo com uma lógica mercantil, o que se torna alvo de críticas de muitos em relação a elas, pois induzem à padronização curricular. Assim, como apontam Ortigão e Pereira (2016):

têm surgido críticas bastante fortes às formas como as avaliações têm sido conduzidas, às métricas utilizadas para monitorizar o desempenho dos estudantes e para avaliar os sistemas educativos. Dentre tais críticas, destacam-se os estudos que evidenciam que as avaliações externas estão pautadas por uma lógica de mercado que justificam práticas meritocráticas, conduzem a uma compreensão estreita e reduzida do sentido de «qualidade», induzem a uma padronização da produção curricular, silenciando as diferenças e conduzindo a um processo de homogeneização nos sistemas educativos (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016, p. 159)

Essa padronização curricular pode gerar, dentro do ambiente escolar, uma homogeneização e invisibilizar individualidades fundamentais no processo educativo sem que isso represente, de fato, uma melhoria na qualidade da aprendizagem. Ou seja, o resultado pode ser positivo nas avaliações externas, mas fruto de um treinamento para a realização da prova, o que pode significar o não ingresso do discente no Ensino Superior.

Por outro lado, pensar na EI é considerar essas articulações, por meio de projetos e ações que venham a contribuir para uma sociedade mais equitativa e que disponha de instrumentos formativos, que permitam aos estudantes usufruir de seus direitos de forma justa. Para isso, organizar um modelo educacional é sentir que ele contempla as necessidades da população em sua proposta. Assim, as audiências públicas são um primeiro passo para ouvir e sentir as necessidades formativas da comunidade.

Conforme exposto nas rodas de conversa, as audiências públicas ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2017, na própria escola, coordenada pelo ICE, juntamente com a SEE/AC, quando foi apresentado aos pais, alunos e a todos da comunidade que se faziam presente o que é o Programa Ensino Médio em Tempo Integral, com direcionamento muito forte para as bases metodológicas, os Projetos de Vida, e como o programa poderia mudar a vida dos jovens na comunidade e no entorno da escola. As audiências foram abertas a perguntas e falas dos pais que tinham alunos matriculados na escola, como forma de esclarecimento das dúvidas existentes, no tocante ao andamento da escola em relação a esse novo modelo de ensino.

Ainda baseado na fala da equipe, havia uma preocupação em relação ao quadro docente da escola, haja vista que nesse quadro havia professores atuando em disciplinas que não era da sua área de formação. Portanto, já que o programa exigia que os professores atuantes fossem das suas áreas de formação, a SEE/AC organizou um processo seletivo como forma de

selecionar cada professor dentro de sua área, para dar mais solidez ao processo de *ensinoaprendizagem*.

Desse modo, foi possível inferir que, enquanto a fala do diretor se volta para as questões administrativas e organizacionais da escola, tanto na parte de montagem do quadro da escola como nos índices de aprovação, o coordenador volta-se mais para a relação com os professores no processo de *ensinoaprendizagem*, sobretudo, quando fala do professor como aquele que precisa reinventar suas práticas a cada dia, como forma de se adequar às situações de ensino que a turma e os alunos exigem. Acrescentando, ainda, que esse adaptar-se do professor não implica em sair do foco formativo, mas tornar o aluno mais autônomo, solidário e competente.

Ainda na roda de conversa com a equipe gestora, é possível destacar pontos positivos e negativos, observados no decorrer do trabalho na EI. Segundo a equipe gestora, esses pontos negativos estão sendo ajustados nas formações e nas reuniões, como forma de melhorar ainda mais o *ensinoaprendizagem* na escola.

Acerca dos pontos negativos, destacaram-se a “organização do tempo livre”, “uma baixa participação da comunidade na escola” e a “migração de alguns alunos para o parcial”, na necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Isso é evidenciado na fala do diretor da escola:

O nosso professor se fizer as coisas como tem que ser feito não leva o trabalho para casa, faz tudo na escola porque ele tem o horário da aula, horário para planejar, lançar as coisas no diário, hora dos estudos orientados, das eletivas. Eles têm esses horários para isso, estudarem aqui na escola e desenvolverem o autodidatismo nos alunos. Outra dificuldade é que tem alguns pais que vêm na escola atrás da transferência do filho, com a justificativa de que o filho arranhou emprego numa loja e precisa ir para uma escola de tempo parcial. E aí eu falo, olha seu filho não está na época de trabalhar, ele precisa estudar e, mais na frente, de ferramentas para arrumar um bom trabalho. Ele está na época de estudar e mais à frente possa ter um emprego na escola, um trabalho melhor. E por fim, a falta de uma participação mais ativa da comunidade que está muito distante do ideal a efetiva participação da comunidade escolar em todas as escolas, por exemplo, na construção do Plano de Ação da escola que é mantido PPP, a escola tem condição de manter todos os processos de desenvolvimento do protagonismo do aluno. Todos nós temos esse compromisso com um modelo do Integral que abraça essa participação de todos e que ainda não é tão satisfatória (Roda de conversa com o Diretor e os coordenadores da Escola Craveiro Costa).

Apesar de serem apontados como pontos negativos, essas questões apresentadas na fala acima são parte de uma realidade que abrange não somente a EI, mas a parcial também. No entanto, é preciso compreender que, na EI, todos os momentos configuram-se como momentos

de trabalho e aprendizagens, seja no preenchimento do diário, no planejamento, na preparação das eletivas, nos atendimentos dos alunos. São momentos que estão diretamente ligados ao processo de desenvolvimento dos professores e, também, dos alunos, não devendo se reduzir apenas à sala de aula. Essa compreensão coaduna com a fala de Maurício (2009), quando afirma que:

Coelho (1997) indicou que o professor deve ser educado para exercer os papéis de ensino, de pesquisa e de ator social; assim, seu tempo de permanência no ambiente escolar é condição para a produção de conhecimento, que integre as culturas do aluno e do professor (MAURÍCIO, 2009, p. 256).

Compreender que o tempo na escola é parte fundamental para a produção do conhecimento é, também, construir uma identidade coletiva, valorizando/compartilhando os conhecimentos com os colegas, com os alunos e com todos que circundam o ambiente escolar. Dessa forma, o professor estará em contato com as diversas expressões de conhecimento que, no ambiente escolar, são produzidos e socializados, contribuindo com a construção de uma educação democrática, justa e emancipadora.

Nota-se, ainda, na fala da equipe gestora, que, por trás das transferências dos alunos para as escolas parciais, está o ingresso dos jovens de forma precoce no mercado de trabalho. Uma situação muito comum nas regiões pobres do estado, onde jovens precisam, desde muito cedo, ajudar nas despesas de casa, e a escola, que deveria ser prioridade, torna-se secundária. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2019, jovens de 15 a 29 anos são 47,3 milhões e, desses, 13,5 estudam e trabalham, ou seja, mais de 6 milhões realizam atividades estudantis e laborais. A realidade da escola Craveiro Costa, em Cruzeiro do Sul, parece ser igual a tantas outras do Brasil, no que se refere à necessidade do jovem de procurar uma escola de tempo parcial, de modo que possa trabalhar para ajudar no sustento familiar.

Pela fala da equipe e conforme exposto anteriormente, o processo formativo da escola de tempo integral pode gerar nos alunos uma perspectiva de inserção no mercado de trabalho, uma vez que aqueles que permanecem na escola, mesmo tendo a necessidade de uma complementação de renda familiar, adiam transitoriamente essa perspectiva. Isso porque acreditam que essa formação garantirá melhores condições de entrar no mercado de trabalho.

Diante disso, ficam os seguintes questionamentos: será que existe algum indicador que possa aferir a qualidade da formação desses jovens que estudam e trabalham? Quantos desses jovens conseguem concluir seus estudos e quantos abandonam a escola para se dedicarem ao

trabalho como forma de sobrevivência? Será que não existe a possibilidade de uma política educacional que possa garantir aos jovens a permanência na escola, em seu processo formativo, sem ter que trabalhar? Diante da realidade de tantas famílias, não é cabível, aqui, emitir juízos de valor acerca dessa questão, mas lamentar a tristeza dessa realidade.

4.4 AS EXPERIÊNCIAS COM O EMTI: UMA CONVERSA COM OS PROFESSORES

Na roda de conversas com os professores, foi perguntado qual é a compreensão deles em relação à Educação Integral. Não houve nenhuma resposta de cunho teórico, ou seja, não há uma conceituação de EI, mas, pelo encantamento das falas sobre o programa, infere-se que há uma perspectiva de melhorar as questões sociais, uma vez que a escola se localiza num bairro considerado violento. Nesse sentido, as falas se direcionaram para as experiências dentro da própria instituição e para como esse modelo de educação tem contribuído para uma melhoria de forma geral. Ganha destaque especial um elemento dentro do programa: o Projeto de Vida, como pode ser percebido no diálogo abaixo, com os professores João, Francisco e Carlos:

***Professor João:** Educação Integral é um projeto grande e diferente do parcial, amplia a jornada do aluno na escola e, aqui, a gente trabalha já com elementos da Base Comum e a parte diversificada, e isso faz a grande diferença na formação.*

***Professor Francisco:** Como a gente vê aqui no ensino integral, o grande diferencial da escola é o Projeto de Vida, a gente estimula o estudante a sonhar, a acreditar, a mostrar que ele é capaz de romper barreiras, que seu histórico cultural, sociológico, que ajude ele a criar uma visão de mundo, e o Projeto de Vida que vem aí para trabalhar as quatro dimensões dos seres humanos, nos primeiros anos tem o Projeto de Vida, primeiro e segundo ano, que é mais voltado para a questão do lado afetivo.*

***Professor Carlos:** A Educação Integral é uma formação que trabalha o indivíduo na sua totalidade, além disso, possibilita a descoberta do eu, a minha identidade, primeiros e segundos anos se consolidam um pouco mais na temática científica, no planejamento e tudo, e, no terceiro ano, nós temos o pós-médio, que já é um projeto de vida mais maduro, digamos assim, lá, nesses dois anos ele construiu seu Projeto de Vida, e, agora, no terceiro ano, ele tem que aplicar, buscar aplicar tudo aquilo que ele consolidou durante os dois anos, visando, sobretudo, o que ele vai fazer pós o ensino médio. Então, já requer que ele tenha uma ideia, um plano traçado quando chega no terceiro ano do Ensino Médio, isso que faz parte das bagagens formativas. No terceiro ano do Ensino Médio ele já tem um projeto de vida mais ou menos consolidado, porque a gente fala projeto de vida, porque não tem, por exemplo... esses de repente ele pode mudar, mas ele sabe o que é necessário para ele fazer... o que ele precisa ter para fazer essa mudança, ele sabe quais são os caminhos, os métodos que ele deve utilizar para fazer essa mudança no projeto de vida dele, então, para mim, o grande diferencial da Educação Integral é o eixo, o projeto do pós-ensino integral (Roda de conversa com professores da Escola Craveiro Costa).*

O primeiro ponto a destacar é a EI como um projeto. Um projeto que tem suas bases definidas na formação de um indivíduo autônomo e capaz de escolher por si só o que é

fundamental para sua trajetória. O Projeto de Vida, visto pelos investigados como o diferencial nesse projeto da EI, possibilita uma mobilidade na perspectiva formativa, dado que as visões que o aluno tem podem mudar no decorrer do processo formativo e se consolidar em uma outra dimensão, que não seja necessariamente uma continuidade dos estudos, mas o ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, o Projeto de Vida mostra que existe um leque de possibilidades aos estudantes, para que, ao ingressar no mercado, o faça da melhor maneira possível.

A questão a considerar, quando se trata do Projeto de Vida, no processo formativo do aluno da Educação Integral, são as condições financeiras materiais que esse aluno tem para colocar em prática o Projeto de Vida construído nesse processo. Deve-se observar que se trata de jovens que sonham e projetam uma vida e, ao saírem da escola, deparam-se com uma realidade que não permite vivenciar aquilo que foi planejado durante a formação. Diante de tal realidade, são levados a ingressar no mercado de trabalho, exercendo atividades díspares do projetado ou distantes do desejado, estando sujeitos a se tornarem trabalhadores frustrados.

Ademais, é possível dizer que a Educação Integral também está relacionada com a ampliação da jornada escolar. Gonçalves (2012), analisando Cavaliere, em relação à EI, como ampliação e permanência dos alunos na escola, compreende que essa análise se coloca diante de uma concepção assistencialista, bem como democrática e emancipatória. Ainda segundo o autor, essas concepções direcionam a refletir com cautela sobre as experiências existentes nas discussões acerca da escola de tempo integral e do aluno em tempo integral.

Na perspectiva da escola de tempo integral, temos a discussão que busca dar ênfase ao fortalecimento da instituição escolar, com mudanças físicas e/ou adequação de equipamentos e ofertas de formação diversificada para docentes, com o intuito de propiciar uma vivência cotidiana mais abrangente e com melhores condições. Já na segunda perspectiva, a do aluno em tempo integral, a ênfase dar-se-á na simples oferta de atividades diversificadas aos alunos e às alunas em contraturno. Aqui é apontada a necessidade de articulação com outras instituições e a utilização de outros espaços, como as organizações não governamentais (ONGs), igrejas etc. (GONÇALVES, 2012, p. 53).

Segundo o autor, as duas compreensões são interessantes. Contudo, a primeira definição aproxima mais o sujeito no/do cotidiano da escola com a chamada tessitura do trabalho, como forma de permear os limites da formação e destacar as diversidades na conjuntura de conhecimentos existentes no chão da escola, na qual o aluno é parte imprescindível.

Essa análise de Gonçalves (2012) mostra o quanto é importante o aluno reconhecer-se no ambiente escolar, como sujeito que produz conhecimento e é protagonista do processo educacional, seja na escola ou fora dela. Na EI esse protagonismo começa com disciplinas que, de forma teórica, direcionam o aluno desde o início do processo educacional a esse reconhecimento, como é o caso do Projeto de Vida.

Conforme a fala dos professores, o Projeto de Vida é um elemento diferencial na metodologia da escola em tempo integral, pois possibilita, por meio do ato educativo, desenvolver valores nos alunos, nos âmbitos pessoais, sociais e profissionais. Todavia, o Projeto de Vida é um planejamento do percurso de vida do aluno “que lhe permite se questionar sobre os seus ideais, potenciais, bem como a realidade do mundo externo e da escola. Também é a forma de levar o aluno a perceber e vivenciar as implicações da tese em sua vida pessoal e escolar” (MAGALHÃES, 2008, p. 65).

Segundo Gonçalves (2012), para pensar em uma educação que transforme e agregue valores aos alunos, é preciso que quantidade e qualidade estejam no mesmo patamar e sejam condição fundamental para uma educação transformadora capaz de emancipar. Ainda segundo o autor, caminhando na ideia de que qualidade pressupõe uma marca na educação e que não se reduz à quantidade, o tempo, como parte desse processo, torna-se elemento importante na concepção de uma educação capaz de trabalhar a integralidade do indivíduo.

No entanto, é preciso não confundir Educação Integral com escola de tempo integral, isso porque

a educação integral pode ser entendida como uma alternativa conceitual de projeto educativo, enquanto a escola em tempo integral seria um possível *espaçotempo* de trabalho deste projeto. Acreditamos que trabalhar a noção de integralidade do sujeito, pautada pela complementaridade da qualidade de tempo e de sua quantidade, é tratar de buscarmos uma reaproximação dos diferentes tempos que vivemos com os tempos da escola. Assim, partiremos para a compreensão do espaçotempo escolar como uma rede de conhecimentos, *fazeressaberes*, e que, sobretudo, a vida de cada um dos envolvidos possa transitar e incorporar as práticas que se busca fazer com o tempo ampliado (GONÇALVES, 2012, p. 52).

Essa perspectiva da Educação Integral, como um projeto educativo para além da sala, é um dos diferenciais do programa, que se materializa na matriz curricular da parte diversificada. Tendo em vista que, na parte diversificada, é possível uma associação da aprendizagem em sala com os aspectos da vida social, fundamentada no Projeto de Vida, no pós-médio e nas demais disciplinas que compõem essa área do currículo.

Desse modo, a organização curricular do Ensino Médio Integral possibilita, nas suas disciplinas e metodologia aplicadas, o aprimoramento das habilidades pessoais, para uma autonomia intelectual e execução do Projeto de Vida. Além do que, a compreensão de Projeto de Vida para os professores está diretamente ligada ao que estabelece o Plano de Implementação da SEE/AC, quando esta aduz que:

*O Projeto de Vida é o eixo principal da **Escola Jovem**, que busca problematizar as múltiplas dimensões que integram as identidades juvenis. Nessa fase da vida há uma forte tendência do jovem se defrontar com os seguintes questionamentos: “quem sou eu? “para onde vou?” ou “qual rumo devo dar a minha vida?”. Essas são questões cruciais que remetem à ideia de *Projeto de Vida*, um tema muito importante a ser considerado na relação da juventude com a escola (SEE/ACRE, 2018, p. 53).*

Assim, o Projeto de Vida é visto como instrumento que norteia a vida de jovens, com intuito de direcioná-los a saber o que querem para suas trajetórias, além de se realizar uma junção de dois elementos característicos. O primeiro deles é a identidade, no sentido de que os jovens precisam se conhecer melhor para desenvolverem, de forma clara, suas potencialidades. E, quanto mais cedo adquirirem a maturidade de se conhecer e conhecer suas habilidades, mais coerente será a elaboração do seu Projeto de Vida.

O segundo elemento característico é o conhecimento da realidade. De forma consciente, quanto mais o jovem adquirir conhecimento da realidade, do meio em que está inserido e compreender como funciona e se estrutura socialmente, que sua dinâmica pode gerar inclusão ou exclusão, maiores serão as possibilidades de escolher coerentemente suas trajetórias, seu Projeto de Vida. Dessa forma, pode-se depreender que, em ambos os elementos do Projeto de Vida, é preciso que haja um trabalho bem acompanhado na escola, com tempo suficiente para um trabalho maduro e eficiente na ação educativa dos estudantes.

Outro ponto que norteou as rodas de conversas foi o seguinte questionamento: o que foi alterado no planejamento e nas atividades docentes com a Educação de Tempo Integral? Há uma diferença do parcial para o integral, em muitos seguimentos, seja na questão da ampliação da jornada escolar, das bases metodológicas, como, também, na forma de planejar.

Dessa forma, a roda de conversas permitiu compreender, nas falas dos professores, as diferenças e as mudanças, ao trazerem suas experiências como forma de exemplificar essas modificações. Além disso, no tocante às questões de natureza pedagógica, ficam evidentes três aspectos: o planejamento, a execução do planejamento e as avaliações. Os planejamentos têm

aspectos diferenciados nos primeiros, segundos e terceiros anos, respeitando as devidas obrigatoriedades que cada série tem.

Professor Eduardo: *O Planejamento é diferenciado de série para série. Nos primeiros e segundos focamos para uma consolidação de temática mais científica, e, no terceiro ano, nós damos um enfoque para o pós-médio, que já é um Projeto de Vida mais maduro, digamos assim, lá, nesses dois anos, ele construiu seu Projeto de Vida, e, agora, no terceiro ano, ele tem que aplicar, buscar aplicar tudo aquilo que ele consolidou durante os dois anos, visando, sobretudo, o que ele vai fazer pós Ensino Médio e o planejamento deve criar instrumentos para isso (Roda de conversa com professores da Escola Craveiro Costa).*

Nas primeiras séries do Ensino Médio, o planejamento se direciona para o fortalecimento dos conhecimentos científicos, por meio do cumprimento das atividades curriculares obrigatórias especificadas no currículo e, também, na construção de um projeto de vida que o possibilite chegar ao terceiro ano com uma bagagem formativa bem definida e com uma maturidade em relação ao que deseja exercer, quando terminar o Ensino Médio.

A partir das rodas de conversas, foi possível perceber a empolgação dos colaboradores da pesquisa, quando falado das atividades eletivas do currículo, fundamentalmente, as que estão ligadas ao Projeto de Vida. Outro aspecto observado nas rodas de conversas foi a contribuição desses aprendizados na formação social e laboral dos alunos, uma vez que, ao chegar ao terceiro ano do Ensino Médio, já se tem uma ideia quase consolidada do que se deseja. É o que se pode observar na fala abaixo, dos professores Pedro e Jorge:

Professor Pedro: *Quando o aluno chegar no terceiro ano, que ele tenha uma ideia, um plano traçado como resultado das bagagens formativas adquiridas nos anos anteriores.*

Professor Jorge: *No terceiro ano do Ensino Médio ele já tem um Projeto de Vida mais ou menos consolidado, ele sabe o que é necessário fazer, sabe quais são os caminhos, e os meios para executar o Projeto de Vida dele, então, para mim, o grande diferencial é o eixo, o projeto do pós-ensino integral (Roda de conversa com professores da Escola Craveiro Costa).*

Da fala dos professores, depreende-se que o aluno que chega para o primeiro ano da escola não tem informação suficiente para perceber a riqueza curricular e o ambiente propício à formação intelectual e humanista que a Escola de Tempo Integral oferece. É no decorrer dos três anos, do processo formativo do aluno, que vai sendo incorporada em seu universo uma compreensão diferente de tudo aquilo que ele viveu na escola de tempo parcial, no Ensino Fundamental. Além do processo formativo curricular que a escola oferece, as relações

estabelecidas entre equipe escolar, aluno e pais de alunos demonstram uma aposta na superação de possíveis deficiências formativas, além de uma preparação para a vida laboral e social.

Ademais, observa-se que há uma preocupação com o acompanhamento dos alunos em relação a cada série. O pós-médio, destacado na roda de conversa, é bastante presente nos diálogos com os professores, é uma disciplina especificamente para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, com a intenção de auxiliar na organização, de forma consciente, objetivos após o fechamento desse ciclo, seja na preparação para o ingresso no Ensino Superior ou ingresso no mercado de trabalho.

Outro elemento presente nas falas são as eletivas – vistas como uma forma de dinamizar, aprofundar e enriquecer os conteúdos trabalhados nas disciplinas que contemplam a base curricular. Acerca disso, elucidam alguns professores:

Professora Adriana: *Temos as eletivas, elas são importantes pois são bem planejadas e orientadas. Isso, a meu ver, é excelente para os alunos que podem tirar suas dúvidas com o professor tanto em sala como fora dela, como forma de desenvolver o autodidatismo. Os próprios colegas que têm mais facilidades na aprendizagem ajudam quem não sabe. Vão para o quadro, explicam as suas dúvidas, perguntam quando não sabem, e isso é muito bom.*

Professor Douglas: *O aluno vai aprender de forma mais dinâmica, mais prazerosa, não vai ficar preso à sala de aula, aos conteúdos, de forma mais dinâmica. Nós temos, também, uma estrita barreira, que elas são semanais, que faz com que o aluno aprenda a estudar. Igual o professor A falou, desenvolve a parte do didatismo, aquilo que ele acha necessário para a sua vida futura, a sua carreira, o seu dia a dia na escola quanto fora também.*

Professor Ricardo: *Verdade, as bases metodológicas e modelo fazem toda a diferença, nós temos, por exemplo, além disso..., nós temos as metodologias de êxito que são aplicadas, de ter grupos interativos que vêm para somar mesmo, para ajudar na base comum, então, para mim, o grande diferencial é o projeto da escola de ensino integral, com as bases e etc.*

Professora Adriana: *É que eu me lembro que, no regular, quando eu fazia Ensino Médio, de química, que é a área que eu sou formada, eu só tinha duas aulas por semana, e eu achava ruim porque eu sempre adorei química e achava muito chato, tinha que esperar de novo para ver o que acontecia (Roda de conversa com professores da Escola Craveiro Costa).*

As eletivas são disciplinas escolhidas no planejamento pelos professores, com a presença dos líderes de turmas. São bem organizadas e dirigem-se aos alunos, para que possam direcionar suas formações em consonância com seus interesses formativos. As eletivas têm caráter conteudista curricular diferente para cada semestre, levando em consideração o nível de conhecimento e amadurecimento dos alunos. Além disso, são ofertadas para todas as séries do Ensino Médio, com caráter transversal e estão diretamente alinhadas à base comum dos conteúdos, sem desprezar o autodidatismo e protagonismo do discente. Neves e Gaudio (2016) descrevem as eletivas como

disciplinas que os estudantes elegem para cursarem no período de 1(um) semestre. Elas são planejadas pelos professores e expostas para escolha numa grande feira de apresentação delas. Essas disciplinas têm conteúdo e atividades muito bem planejadas com articulação de conteúdos da BNC agregando conhecimentos que proporcionam ao estudante a ampliação da aprendizagem, de uma ou mais disciplinas do currículo atendendo ao art. 26º da LDB. Ainda possibilita ao estudante: a construção do seu próprio currículo; o aprofundamento e ampliação de conceitos; o exercício da escolha de acordo com seu interesse e necessidade de aprendizagem; o contato com novos conhecimentos, novos desafios, múltiplas linguagens. As vivências são muito enriquecedoras nessas disciplinas, pois as Eletivas são compostas de estudantes de todas as séries do ensino médio. Com duração de 1 (um) semestre, ao final deste acontece a culminância das atividades desenvolvidas durante esse período (NEVES; GAUDIO, 2016. p.05).

O caráter interdisciplinar das eletivas é uma forma de ampliação do conhecimento, em relação aos estudos de determinadas temáticas. Dessa forma, as disciplinas exigem dos profissionais a necessidade de um diálogo enriquecedor e que permita aos estudantes a possibilidade de crescimento pessoal, social e profissional.

Respondendo ao questionamento de como ocorre o planejamento na EI, apontou-se alguns caminhos. O primeiro deles é uma ação dentro da própria escola, onde os professores, por área, sentam para planejar os conteúdos e as ações que serão trabalhadas no bimestre. E, a segunda, é o acompanhamento da SEE e do ICE aos professores, com as chamadas consultorias pedagógicas.

Assim sendo, o planejamento dentro da escola ocorre de forma bimestral, onde os professores da mesma área se sentam e definem, dentro do permitido pela Base, o que deve ser trabalhado ao longo do bimestre. E, como aprimoramento das atividades planejadas, são realizados encontros semanais para alinhamento das disciplinas, de modo a consolidar o trabalho almejado, conforme esboçado na fala do professor João:

Temos o planejamento bimestral, onde nós oferecemos para os alunos os guias de aprendizagem, que é um antigo plano de unidade, é tipo uma ementa. Quando você apresenta na ementa os conteúdos, as formas avaliativas, os links para os alunos poderem pesquisar e aprofundar o conhecimento naquele conteúdo. E temos os encontros semanalmente para alinhamentos em relação às disciplinas. (Roda de conversa com professores da Escola Craveiro Costa)

Esse formato de planejamento torna-se dinâmico, tendo em vista que o planejamento bimestral é apresentado aos alunos, permitindo a eles organizar uma rotina de estudo e os materiais necessários. Ademais, os encontros semanais servem para ajustar o que foi trabalhado e que destoou do planejamento, como forma de evitar distorções do trabalho a longo prazo.

Esse procedimento de encontro semanal não pode ser visto como cansativo, uma vez que os professores que trabalham no programa têm conhecimento prévio dessa rotinização. Para mais, deve ser compreendido como um procedimento útil e adequado para o processo de aprendizagem, uma vez que, caso haja distanciamento das atividades planejadas, estas são readequadas o mais rápido possível.

Os professores e todos os sujeitos envolvidos na escola, não podem ver o planejamento como mera burocracia, mas como um elemento fundamental para o processo de ensinoaprendizagem. Nessa perspectiva,

os envolvidos devem atuar na construção do planejamento, como parte integrante da escola. Com isso é possível fazer um estudo organizacional (análise interna) e ambiental (análise externa), da escola. Um dos primeiros passos para a organização do planejamento é fazer um estudo do que compõe a realidade da organização. Assim é necessário que a escola realize uma análise interna e externa para melhor conhecer-se e conhecer a realidade que a envolve (BEGNINI; CASAGRANDE, 2014, P. 1433).

O planejamento é uma forma de atuar sobre a realidade escolar e melhorá-la, transformando a vida de muitos jovens, que nela buscam alguma forma de emancipação. Entretanto, para além do planejamento, os acompanhamentos pedagógicos são fundamentais para que surjam novas estratégias a serem planejadas e melhoradas na vida dos sujeitos ali presentes.

Para ajustar os planejamentos na escola, o programa dispõe de acompanhamento pedagógico na instituição, de modo a alinhar os trabalhos e melhorar a aprendizagem. Esse acompanhamento na escola Craveiro Costa é realizado pela SEE e pelo ICE, com papéis diferentes, mas que se completam dentro da proposta. A SEE acompanha, de forma mais intensa, a gestão com foco na coordenação pedagógica, que, por sua vez, faz esse link com os professores, nas reuniões de alinhamento. Já o ICE realiza um acompanhamento mais próximo dos professores, orientando as metodologias a serem trabalhadas, os conteúdos a serem aplicados, bem como, a cada encontro, permite que os professores realizem uma autoavaliação.

***Professor Batista:** A Secretaria faz um acompanhamento mais direto na coordenação pedagógica, na gestão. E eles, têm contato com a gente nas reuniões de alinhamento. Agora o ICE faz o acompanhamento mais de perto, eles ajudam a gente a fazer a avaliação, que é tão difícil para gente se autoavaliar, né? às vezes a gente está fazendo coisas que não percebe que aquilo ali pode não estar contribuindo muito com a vida do aluno, com a vida escolar dele, e aí eles chamam um pouco a atenção disso, essa coisa de trazer as metodologias que aproximam mais a comunidade da escola, a aplicabilidade disso, eu pelo menos adoro quando o ICE vem nos auxiliar nos planejamentos.*

Professora Maria: Dessa forma, trabalhamos em grupo, a gente trabalha com apostilas de nivelamento do ICE, que é uma nova ferramenta, trabalhamos com grupos interativos, que é uma ferramenta fantástica que dá super certo, o planejamento acontece. (Roda de conversa com professores da Escola Craveiro Costa)

Portanto, a SEE acompanha a escola na elaboração do seu Plano de Ação, com o objetivo de estabelecer metas a serem atingidas ao longo do bimestre, bem como as estratégias que a escola precisa elaborar para tal cumprimento. Esse diálogo da SEE com a coordenação pedagógica da escola chega aos professores nas reuniões pedagógicas, ocorridas todas as semanas como forma de alinhamento entre as disciplinas da mesma área.

No que tange ao acompanhamento do ICE, na escola direcionam-se as consultorias pedagógicas nos planejamentos, nas metodologias e são apresentadas ferramentas de como os professores podem atingir as metas estabelecidas no Plano de Ação, sempre pensando na aplicação dos conhecimentos como algo dinâmico e eficiente. Assim, é possível inferir que a partir das conversas é que o instituto pode direcionar que tipo de formação aplicar. Acerca do papel do ICE, no processo de implementação da EI, o Plano de Implementação aduz que:

Com relação à implantação e à implementação da oferta de Escolas de Tempo Integral, a SEE contará com a consultoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), instituição que tem como propósito “fazer para influir” na transformação de políticas públicas, por meio do seu modelo pedagógico e de gestão. (SEE/ACRE, Plano de Implementação, 2018, p. 06)

Esse modelo pedagógico orientado pelo ICE tem seu fundamento nos objetivos da Escola Jovem de Tempo Integral, com foco na formação plena do indivíduo, observando as práticas experimentais, com desenvolvimento de ações e vivências como instrumento de aprendizagem, a partir de um currículo diferenciado.

Pela fala dos professores supracitados, fica demonstrado que o ICE atua diretamente junto aos professores oferecendo material de suporte para o nivelamento e orientação didático-pedagógico. Atuando dessa forma, o ICE pode direcionar todo o trabalho pedagógico para uma compreensão pedagógica de apostilamento nos planejamentos semanais. Tais apostilas, produzidas pelo próprio Instituto, direcionam o processo formativo que atende, num primeiro momento, a escola (conforme mostrado no Ideb), mas também a sua natureza empresarial e formadora de mão de obra para o mercado.

Importa destacar que o ICE atua em várias regiões do país, conforme apontado no quadro abaixo:

Quadro 4 - Atuação do ICE na educação brasileira.

Nº	Regiões	Fund. I	Fund. II	Ensino Médio Integral	Ensino Médio integrado e Profissional
NORDESTE					
01	Paraíba	-	-	35	06
02	Pernambuco	04	16	338	35
03	Sergipe	-	-	42	-
04	Rio Grande do Norte	-	-	21	04
05	Ceará	02	12	-	112
06	Piauí	-	-	10	
07	Maranhão	-	-	35	07
NORTE					
08	Amapá	-	-	08	-
09	Acre	-	-	10	-
10	Tocantins	-	-	11	-
11	Rondônia	-	-	11	-
12	Amazonas	-	-	23	-
CENTRO-OESTE					
13	Mato Grosso	-	-	14	-
14	Mato Grosso do Sul	-	-	16	-
15	Goiás	-	-	48	-
SUDESTE					
16	São Paulo	-	182	186	-
17	Rio de Janeiro	-	28		-
18	Espírito Santo	-	03	24	-
19	Minas Gerais	-	-	79	-
SUL					
20	Paraná	-	-	29	-

Fonte: O autor, a partir de dados disponíveis em ICE (2020)

Observando o quadro acima, percebe-se que atuação do ICE não está restrita ao Ensino Médio. Sua atuação abrange Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Médio Integrado a educação Profissional, isso demonstra uma orientação pedagógica que cobre toda

educação básica. Essa amplitude de atuação do instituto está construindo um alinhamento pedagógico curricular no processo formativo da educação básica, excluído, por enquanto, a educação infantil.

Ainda conforme o quadro, percebe-se que a atuação do ICE não está restrito a um ou outro Estado, mas se faz presente em todas as regiões do país, isso leva a acreditar que se trata de uma atuação em formato de rede, de padronização e orientações. As escolas que recebem consultorias pedagógicas e, ao mesmo tempo, a aplicabilidade de um currículo, pensado pelo instituto, são levadas a crer que, o currículo trabalhado pelo instituto, é um currículo capaz de atender as demandas formativas dos alunos, dentro de uma perspectiva ampla e humanista.

No entanto, é possível que o processo de aprendizagem, das escolas acompanhada pelo ICE, esteja se distanciando dos currículos construídos e orientados pelas secretarias estaduais de educação em detrimento de um currículo do ICE. A atuação dos consultores do instituto, junto aos professores na aplicação dos conteúdos de aprendizagens, pode facilitar um convencimento de substituição curricular, uma vez que o encanto das equipes escolares está voltado para os resultados do Ideb e para a quantidade de alunos ingressos no Ensino Superior, conforme nota-se na fala do diretor da escola investigada.

Infere-se, dessa forma, que as escolas mesmo sem perceber podem estar vivendo uma transição curricular, visto que os resultados de aprendizagem indicam o bom desempenho do alunado. Assim, numa perspectiva de ranque escolar, bons resultados elevam a autoestima de toda comunidade escolar.

Outro questionamento que se buscou responder, no decorrer das conversas, foi: de que forma as atividades curriculares são desenvolvidas na Educação de Tempo Integral? Para responder a esse questionamento, foram observados alguns movimentos ocorridos nas rodas de conversas. O primeiro deles refere-se às principais diferenças entre o ensino parcial e o integral, algo, notadamente, constante nas falas dos pesquisados.

***Professora Adriana:** Há uma diferença enorme do parcial para o integral, no parcial, por exemplo, eu tinha 20 turmas, então, eu via meu aluno duas vezes por semana, 50 minutos cada vez. Não dava para fazer muita coisa, tipo, eu via o menino ali que tinha um problema, mas eu tinha que ir para outra sala, eu tenho provas de 20 turmas para corrigir, como que eu ia acompanhar esse menino que tem mais dificuldade do que o outro, ou que não está aprendendo bem?*

***Professor Francisco:** Verdade, professora, e não podemos esquecer que, aqui no integral, tem uma coisa muito bacana chamada Tutoria, né? Esse é o principal.*

***Professora Carlos:** É, o tutorar. Temos tutorados que são divididos...*

Professora Antônio: Eles escolhem a gente.

Professora João: Eles escolhem a gente e passamos a acompanhar esses alunos mais de perto, então, é uma coisa bem bacana, eles gostam muito disso, pois se sentem realmente acolhidos, se sentem valorizados, se sentem reconhecidos. Muitas vezes, quando eles fazem alguma coisa legal, a gente vai lá e parabeniza, e isso os deixa super felizes. Então, é uma parte bem bacana, “é como se a gente fosse... muitas vezes pai e mãe aqui dentro, porque aqui é a segunda casa da gente”, eles reconhecem isso, eles falam isso para gente, já ouvi muito isso. Já me colocaram o apelido até de vô (Roda de conversa com professores da Escola Craveiro Costa).

Diante do exposto, percebe-se que o planejamento se apresenta democraticamente, uma vez que, até o segmento de aluno é convidado a participar. O que deve ser questionado sem nenhum demérito são os conhecimentos dos alunos participantes, bem como as perspectivas de contribuição que eles podem apontar, dado que existe um currículo oficial da rede estadual e outro currículo sendo vivenciado, elaborado pelo ICE. Entre outras formas de aplicação, estão as atividades orientadas de aprendizagens que já vem prontas, cabendo ao professor e à equipe apenas a aplicação. Ao passo que, num primeiro momento, pode parecer agradável ao professor receber atividades prontas, pode-se cair na armadilha de se implementar e vivenciar o currículo do ICE.

Por meio do diálogo, infere-se que umas das diferenças entre os modelos de ensino é a proximidade com o aluno. Se, no parcial, o professor encontra-se sobrecarregado de turmas para ministrar sua disciplina e acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, no integral, há uma diminuição de turmas e uma proximidade do professor com o aluno – o que facilita o acompanhamento e melhora a aprendizagem. Acredita-se que a relação professor e aluno permeia a afetividade e, na verdade, não se limita a ela, mas numa exigência de conhecimento que melhore seu desempenho nas disciplinas.

As atividades curriculares na escola são desenvolvidas de forma a contemplar a base e a parte diversificada do currículo. A primeira, como exigência de uma parte inerente ao processo formativo e que permeia toda a etapa do Ensino Médio. A base, apesar de salvaguardar as características das disciplinas tradicionais, está aliada a outras disciplinas da área de conhecimento, como forma de mostrar que o conhecimento não pode ser compartimentado, mas, sim, integrado ao conjunto de ferramentas teóricas e práticas que contribuem para a aprendizagem do aluno.

Vale ressaltar que o que torna o currículo mais dinâmico na sua aplicabilidade são as disciplinas que compõem a parte diversificada, pois exigem dos alunos ações mais práticas e

permitem realizar uma articulação do teórico com o prático. Essa dinâmica, na aplicabilidade do currículo, torna a relação professor, escola e aluno suave, contribuindo para que ambos vejam o momento formativo como parte da vida de cada sujeito e não como mera burocracia. Isso é perceptível no diálogo abaixo.

Professora Geane: *É porque a gente aqui não tem uma sobrecarga de trabalho, né? Por exemplo, já que a gente passa o dia todinho aqui, não tem como a gente ter mais de sete turmas, no caso, tenho seis turmas...*

Professor Carlos: *Verdade, isso faz com que a gente não leve trabalho para casa, né, Jaqueline?*

Professora Maria: *Sim, a gente tem os horários específicos para a gente fazer isso.*

Professor João: *Isso contribui para o crescimento do nosso aluno, pelo fato de nós estarmos presentes na vida deles, diminui o nosso trabalho, porque o nosso aluno, ele passa a ser um colaborador, ele passa a ser a solução dos problemas, ele não é um problema. Na escola parcial, o aluno é visto muito como um problema, porque o professor está ali com uma sobrecarga, então, se ele vê um aluno que tem dificuldades, aquilo ali é um problema para ele.*

Professor Paulo: *Justamente.*

Professora Geane: *Porque é ele que vai ter que resolver o problema daquele aluno, e não ele e o aluno juntos resolverem isso, e, na escola integral, nós temos essa possibilidade. Então, a dinâmica da nossa escola nos permite essa proximidade maior com o aluno, o aumento da carga horária, mais tempo aqui na escola com eles, a tutoria, tudo isso são mecanismos que vão nos ajudando a desenvolver o trabalho melhor, e o resultado é totalmente diferente (Roda de conversa com professores da Escola Craveiro Costa).*

A principal mudança na grade curricular do Ensino Médio Integral é a parte diversificada do currículo. Isso define a forma como são desenvolvidas as atividades curriculares, bem como a proximidade dos professores com os alunos, na aplicação dos conhecimentos presentes no currículo e que contribuem diretamente para o seu desenvolvimento. Além disso, essa parte diversificada esteve presente em quase todas as falas nas rodas de conversas, abrindo a possibilidade para uma adequação às necessidades formativas da comunidade, com a possibilidade de uma formação direcionada a superar essas dificuldades.

Do ponto de vista curricular não se percebeu, por parte da equipe gestora e dos professores, nenhuma resistência em relação ao currículo do Ensino Integral, tampouco à BNCC, o que demonstra, de certo modo, uma aceitação da estrutura curricular da BNCC e do Currículo da Educação Integral.

Entretantes, cumpre elucidar que, em pesquisas nos sites do MEC, nos documentos da Secretaria de Educação do Acre, manuais e atos normativos, foram buscados elementos que caracterizassem o que seria uma EI de boa qualidade, todavia, não foi possível encontrar. Porém, existe o Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), vinculado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que, com base em anos de

pesquisa e estudos, elaborou um documento que não tem o interesse de criar modelos de Educação Integral, nem substituir as Portarias do MEC sobre a EI, mas de apresentar um rol de princípios orientadores de uma EI de qualidade e que respeite as várias vertentes que se entrecruzam no ambiente escolar e fora dele. Sobre os princípios do NEEPHI:

A escola de tempo integral só se justifica se for além da mera ampliação de jornada, ou seja, se contiver uma proposta de educação materializada em seu projeto pedagógico, coletivamente construído pela comunidade escolar. 2 - Todas as escolas que se organizem em tempo integral devem ter todos os seus alunos neste regime, evitando a dualidade no interior de uma mesma instituição escolar. Por outro lado, nem todas as escolas de um mesmo sistema/rede de ensino precisam aderir ao tempo integral, oferecendo opção de escolha para a população. 3 - A escola de tempo integral deve funcionar em turno único, organizado de forma a não dicotomizar turno e contraturno, na perspectiva de um currículo integrado, o que se torna possível na medida em que a totalidade dos estudantes da escola se enquadre no mesmo regime de tempo. 4 - É necessário um currículo amplo, com diversidade de linguagens e integração de conhecimentos e saberes para que a disponibilidade de tempo se constitua em estratégia voltada para a prática da educação integral, isto é, um tipo de prática que busque superar uma educação com horizontes socioculturais limitados e limitadores. 5 - A escola de tempo integral necessita de uma equipe consolidada, composta por profissionais do Magistério com vínculo estável, condições de trabalho e dedicação a uma única unidade escolar, evitando descontinuidade pedagógica. Além disso, essa escola implica trabalho integrado com profissionais reconhecidos e/ou habilitados em suas áreas de atuação, como saúde e cultura, entre outras. 6 - São indispensáveis formação continuada e tempo regular de planejamento coletivo para todos os profissionais que atuam na escola de tempo integral. 7 - A escola de tempo integral deve ter infraestrutura e espaços adequados à permanência de estudantes e profissionais em tempo integral, tais como salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de recursos multifuncionais, pátio, quadra coberta, auditório, sala de repouso e espaços de convivência, cozinha e refeitório, banheiros e vestiários. 8 - A escola de tempo integral exige aporte de recursos regulares e suficientes para a ampliação da jornada, na perspectiva do Custo-Aluno Qualidade, envolvendo a colaboração dos entes federados e a descentralização de recursos, nos níveis federal e local (NEEPHI).

Esses princípios orientadores de uma EI de qualidade levam a refletir acerca do andamento da EI no Estado do Acre, de forma mais específica em Cruzeiro do Sul, onde se deu esta pesquisa. Refletindo acerca desses princípios, infere-se que a escola Craveiro Costa cumpre, de forma pedagógica, alguns e deixa de apreciar outros. Contudo, são pontos que não dependem exclusivamente da instituição escolar, mas do Estado como gestor de políticas educacionais. Nesse sentido, quando comparadas as ações da escola com os princípios de uma educação integral, propostos pelo NEEPHI, percebe-se, por meio das rodas de conversas, que a instituição cumpre com a maioria dos princípios citados anteriormente.

Ademais, observa-se que os princípios 5 e 6 não são atendidos a contento, uma vez que são ações que não dependem da escola, pois um quadro de professores permanentes

depende da Secretaria do Estado de Educação e do Governo, não cabendo à escola interferir nessas ações, a não ser reivindicar e cobrar.

Outro aspecto que ainda não tem pleno atendimento pela instituição é o planejamento integrado entre escola e núcleo da SEE, no que se refere à formação continuada, pois, de acordo com as rodas de conversas, os técnicos da secretaria mais acompanham do que participam do ato de planejar.

Além disso, durante a investigação, foi possível observar que existe um comprometimento da equipe gestora, dos coordenadores de área e dos professores, na busca de uma educação que possa preparar os estudantes para além da formação curricular. A convivência durante todo o dia, entre profissionais da escola e alunos, possibilita uma relação de confiança em que as atividades de natureza coletiva têm se fortalecido, bem como o respeito às diferenças, a tolerância aos ritmos de aprendizagem e a elaboração de tarefa que cada um tem.

Diante disso, percebeu-se, na fala de muitos professores e equipe, uma empolgação quando falam da mudança que a escola sofreu com a implementação do Programa Ensino Médio de Tempo Integral. O exemplo maior desse comprometimento da escola é expresso no resultado do Ideb de 2019, conforme citado anteriormente, colocando-a em quarto lugar entre todas as escolas de Ensino Médio do Estado do Acre (tempo parcial e integral), em terceira entre as de tempo integral e em primeiro lugar entre as dez no município de Cruzeiro do Sul. Esse resultado ratifica todo trabalho que vem sendo feito pela escola: equipe gestora, coordenadores, professores, apoio, pais de alunos e alunos.

V CONVERSA FINAL

Apesar do título, a discussão não se esgota aqui, destaca-se apenas uma forma de apresentar a pesquisa e de ver as muitas contribuições que ela pôde ofertar. Concluir não é uma exaustão do ato de escrever, mas uma necessidade de olhar para as discussões realizadas e começar a construir relações teóricas já apontadas.

Assim, este trabalho buscou analisar o processo de implementação da Educação Integral na escola estadual Craveiro Costa, com o intuito de entender algumas alterações que o processo de implementação apresenta, tais como a compreensão de Educação Integral, na concepção dos professores, as alterações no planejamento e nas atividades docentes, bem como compreender as atividades curriculares na Educação de Tempo Integral.

Para entender tal processo, esta pesquisa apoiou-se em questões que direcionaram o olhar para as rodas de conversas e para as visitas feitas na escola, quais sejam: de que forma os professores da escola Craveiro Costa entendem a Educação Integral? O que altera no planejamento e nas atividades docentes com a Educação de Tempo Integral? De que forma as atividades curriculares são desenvolvidas na Educação de Tempo Integral? Tais questões foram fundamentais para direcionar as conversas e as relações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa.

Utilizou-se como metodologia a pesquisa *nos/dos/com* o cotidiano, visando mergulhar no cotidiano da escola para sentir como são vividas as ideias e argumentos trazidos no dia a dia, mas que se alteram e mostram novas possibilidades, as quais defende-se como parte das próprias ações. Assim é o caso dos professores que trabalham na Escola de Tempo Integral Craveiro Costa, eles passaram a ver esse modelo educacional como parte de suas vidas, identificando-se com a metodologia do programa e com a aplicabilidade do currículo expresso por ele.

Uma das características da pesquisa *nos/dos/com* são os chamados *movimentos*, descritos por Alves (2008) como percursos necessários para desvendar o que o cotidiano e as tessituras de conhecimentos são capazes de produzir. Ela os classifica em cinco movimentos com características peculiares, mas atrelados na construção dos elementos que permitem ao pesquisador conhecer o que o cotidiano produz.

A partir das rodas de conversas, foi possível identificar a compreensão que a equipe gestora e os professores têm sobre Educação Integral, da dinâmica de funcionamento

envolvendo o planejamento, a execução de atividades curriculares, atividades curriculares complementares, a necessidade de interação da escola com a comunidade, principalmente, com os pais dos alunos, bem como o processo de avaliação e acompanhamento de seus resultados.

Essa compreensão, de certo modo, expressa uma linha de pensamento dos órgãos que dão assessoria pedagógica à escola *lócus* da pesquisa, principalmente, o ICE, que passa uma visão de Educação Integral capaz de superar as dificuldades e transformar a vida dos jovens, quando, na verdade, o que é ofertado não cumpre, de forma efetiva, nem com as demandas de mercados, mas apenas direciona o jovem a ser um competidor no ambiente escolar. Pode-se dizer que a equipe gestora absorveu o discurso desse instituto, numa visão que demonstra uma perspectiva focada nos resultados de aprendizagens, sem considerar os demais elementos do processo de formação e sem levar em consideração o que se encontra por trás da proposta do EMTI: um modelo formativo liberal, que estimula o estudante a buscar seu espaço no mercado de trabalho, sem olhar, primeiramente, para a continuidade dos estudos na educação superior.

No que tange à compreensão de Educação de Tempo Integral, ficou demonstrado na fala dos professores e nas rodas de conversas, que esta é entendida como um grande projeto formativo que se diferencia do parcial, porque traz uma estrutura curricular diferenciada e colabora para a formação de um sujeito autônomo e consciente de suas ações. No entanto, esse “grande projeto formativo”, que traz uma estrutura curricular bem definida, padroniza a base formativa, sem considerar as subjetividades ali presentes, tampouco o cotidiano da escola e os sujeitos que nela se desenvolvem. Padronizar o currículo, além de ferir a autonomia dos professores e alunos, invisibiliza a própria instituição, que é a grande representante cultural do meio em que está inserida.

Foi possível identificar, ainda, que, na visão dos professores a educação integral contribui para formação do indivíduo, por meio de um currículo diversificado que atende um processo formativo mais sólido. Destaca-se, também, que, mesmo a parte diversificada, que poderia enaltecer as características regionais e locais, é produzida e aplicada com base nas orientações do ICE, o que descaracteriza essa diversificação curricular.

Além disso, é destacada com muita ênfase, pelos professores, a parte curricular que trabalha o Projeto de Vida. Foi notória a empolgação dos professores quando tratavam dessa questão, por acreditarem que, os conhecimentos e atividades ofertadas nessa área forneceriam ao aluno um amplo conhecimento dos diversos campos de formação, podendo, assim, definir, de maneira mais segura, a carreira que pretende seguir. Esse vislumbre dos profissionais

articula-se com o que está expresso no documento de implementação do Estado, quando alude que “é o eixo principal da Escola Jovem, que busca problematizar as múltiplas dimensões que integram as identidades juvenis” (ACRE, 2018, p.53). Observa-se que o Projeto de Vida é uma forma de protagonizar o jovem no seu processo formativo, desresponsabilizando o poder público, na medida em que aquele é colocado como protagonista passivo na perspectiva de formação para o mercado de trabalho.

Outro aspecto relevante, observado nas falas dos professores e caracterizado nas rodas de conversas, diz respeito às alterações no planejamento e nas atividades docentes na Educação de Tempo Integral. Desse modo, compreende-se que o planejamento deve ser direcionado para um fortalecimento dos conhecimentos científicos, por meio do cumprimento das atividades curriculares presentes no currículo e tidas como obrigatórias. Fato esse que, na EI, o planejamento serve para o alinhamento das disciplinas da mesma área e reforça a base metodológica do programa, apoiado sempre nas orientações firmadas com a SEE e o ICE.

Ademais, observou-se, nas rodas de conversas, que a primeira etapa do planejamento na Educação Integral, na escola Craveiro Costa, é uma ação dentro da própria escola, onde os professores, por área, sentam para planejar os conteúdos e as ações que serão executadas no bimestre. A segunda etapa se dá através do acompanhamento da SEE e do ICE aos professores, com as chamadas consultorias pedagógicas.

Assim, o planejamento, dentro da escola, ocorre de forma bimestral, os professores sentam-se e definem, dentro do permitido pela Base, o que deve ser trabalhado ao longo do bimestre. Além disso, existe o chamado alinhamento das disciplinas, que acontece por meio de encontros semanais, sendo um momento de ajustar o que foi trabalhado e o que destoou do planejamento, como forma de evitar distorções do trabalho a longo prazo.

Para ajustar os planejamentos na escola, o programa dispõe de acompanhamento pedagógico na instituição, como forma de alinhar os trabalhos e melhorar a aprendizagem. Esse acompanhamento na escola Craveiro Costa é realizado pela SEE e pelo ICE, com papéis diferentes, mas que se completam dentro da proposta. Assim, a SEE acompanhada de forma mais intensa a gestão com foco na coordenação pedagógica, que, por sua vez, faz esse link com os professores, nas reuniões de alinhamento. Já o ICE realiza um acompanhamento mais próximo dos professores, orientando as metodologias a serem trabalhadas, os conteúdos a serem aplicados, bem como a cada encontro os professores realizam, com base no que foi trabalhado, uma autoavaliação. Isso permite compreender que esses acompanhamentos, na escola, são uma

forma de pressionar a instituição pelo alcance das metas estabelecidas para cada semestre e, também, uma forma de acompanhar/fiscalizar o trabalho dos professores que lá estão.

Além desses, outro questionamento foi identificado nas conversas: de que forma as atividades curriculares são desenvolvidas na Educação de Tempo Integral? As atividades curriculares na escola são desenvolvidas de forma a contemplar a base e a parte diversificada do currículo. A primeira, como exigência de uma parte inerente ao processo formativo e que permeia toda a etapa do Ensino Médio. A base, apesar de salvaguardar as características das disciplinas tradicionais, está alinhada às outras disciplinas da área de conhecimento, como forma de mostrar que o conhecimento não pode ser compartimentado, mas, sim, integrado ao conjunto de ferramentas teóricas e práticas que contribuem para a aprendizagem do aluno.

A principal mudança na grade curricular do Ensino Médio Integral é a parte diversificada do currículo, o que define a forma como são desenvolvidas as atividades curriculares, bem como a proximidade dos professores com os alunos, na aplicação dos conhecimentos presentes no currículo, que contribuem diretamente para o seu desenvolvimento. O que torna o currículo mais dinâmico na sua aplicabilidade são, justamente, as disciplinas que compõem a parte diversificada, que exigem dos alunos ações mais práticas, permitindo que realizem uma articulação do teórico com o prático.

Ademais, essa parte diversificada, presente em quase todas as falas nas rodas de conversas, abrem a possibilidade para uma adequação das necessidades formativas da comunidade, com a possibilidade de uma formação direcionada a superar essas dificuldades. No entanto, percebe-se que a parte diversificada do currículo tem um caráter propedêutico ao mercado de trabalho, sobretudo, quando direciona disciplinas com essas características, tais como as eletivas, às experiências laboratoriais e o pós-médio.

Diante dessa pesquisa, fica um olhar de preocupação e, ao mesmo tempo, uma expectativa no que se refere aos resultados da aprendizagem aferidos pelo Ideb e o número de egressos que ingressarão no Ensino Superior, via Enem. Até quando permanecerá a atual equipe gestora na escola?

Esses questionamentos levam à reflexão acerca de que, caso a escola continue com bons índices de avaliações e ingressos no Ensino Superior, é possível que os demais problemas vivenciados no Ensino Médio Integral da Escola Craveiro Costa tendam a ser secundarizados, uma vez que ficou latente, na fala da equipe gestora, uma empolgação com os indicadores

alcançados nos últimos três anos. Além do mais, percebe-se um alinhamento nas falas dos membros da equipe gestora com o que aponta e determina o ICE.

Fica, também, a expectativa de como se comportarão, nessa caminhada, os jovens que necessitam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias e, ao mesmo tempo, querem e precisam cursar o Ensino Médio. Como enfrentarão esse conflito? Qual será o perfil do trabalhador egresso da Ensino Médio Integral, orientado pelo ICE, com um direcionamento mais adaptável ao mercado do que crítico? Esses questionamentos, entre outros, só poderão ser respondidos adequadamente com a continuidade de pesquisas que foquem a Escola de Tempo Integral, no Estado do Acre.

Por fim, a pesquisa sobre o processo de implementação do Programa Ensino Médio de Tempo Integral na Escola Craveiro Costa, em Cruzeiro do Sul Acre, permitiu um mergulho em um universo desconhecido. Além disso, durante este percurso investigativo, construiu-se um olhar mais fundamentado para o ETI, incitando a reflexão acerca dos resultados que a escola apresenta (Ingressos de alunos no Ensino Superior, Ideb). Assim, o percurso investigativo instiga a dar continuidade nessa mesma linha e nessa mesma escola, de modo a compreender, a longo prazo, os verdadeiros efeitos da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na referida instituição.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A **internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2011.

ALEPRANDI, R. **As políticas educacionais de educação integral no Brasil e suas relações com o mundo do trabalho**. Porto Velho, RO, 2017.

ALVES, N. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje**. São Paulo: Cortez, 2019.

BAUER, A. **Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira**. In: Revista brasileira de política e administração da educação, Recife, v. 24, n. 3, p. 557-575, set./dez. 2008.

BEGNINI, S; CASAGRANDE. **A Educação integral em tempo integral: O planejamento como ferramenta na gestão**. REGET - V. 18 n. 4 Dez. 2014, p.1430-1442

BRAGANÇA, I. F. S; PEREZ, J. G. M. **Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. p. 292

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, 1999

CAVALIERE; A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. V. **As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil**. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio, 2014.

CAVALIERE, A.M. **Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil** In: CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

CARVALHO, F. R. S. **Educação Integral no Município de Ariquemes: uma leitura curricular do Programa Escola do Novo Tempo – Ensino Médio de Tempo Integral**. Porto Velho, RO, 2018.

CURY, C. R. J; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticia/2012-agencia-de-noticia/noticia/25801-nem-nem>

FERREIRA. H.F; REES, D. K. **Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã; 4).

GOMES, T. C. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual**. / Tânia Castro Gomes. – Santarém, Pará, 2017

GLÓRIA; D. M. A. “A escola tá mais... escolar”: a implantação do tempo integral em uma escola de Ensino Fundamental na perspectiva discente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 193-210, jan./mar. 2016.

GONÇALVES, R. M. **Bricolagens praticadas e políticas práticas de currículos nos cotidianos escolares** / Rafael Marques Gonçalves. Rio de Janeiro/ UERJ, 2018.

ISLEB, V. Programa Ensino Médio Inovador: adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. *In*: SILVA, M. R (Org.). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. p. 49-68.

MAURÍCIO; L. V. **Ampliação da jornada escolar**: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014.

MAURÍCIO, L. V. **Escola Pública de Horário Integral**: representações do jornal O Globo Educação & Realidade, vol. 34, núm. 3, septiembre-diciembre, 2009, pp. 247-265 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

MOREIRA, A. M; Silva, T. T. (Ogrs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, E. B. T; GAUDIO, E. V. **Metodologias de êxito da escola de tempo integral e seus impactos na avaliação externa de matemática** (paebes/2015). XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 2016.

NOBRE, L. R. **A atuação do coordenador pedagógico nas escolas de ensino médio em tempo integral no Programa Escola do Novo Tempo**. Porto Velho, RO, 2019.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de *aprendizagem ensino*: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set. /dez. 2013

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP rt Alii, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ORTIGÃO, M. I; PERREIRA, T. V. **Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro:** O caso do estado do Rio de Janeiro. Educação & Sociedade, nº 47, p.157-173, Rio de Janeiro, 2016.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares descentralizadas:** Autonomia ou recentralização? Educação & Sociedade, ano XXI, n o 73, Dezembro/00.

PIVA, E. C. D. **Ensino Médio Inovador:** A vida política educacional em diálogo com a palavra das escolas de Santa Catarina./ Elizabete do Carmo Dal Piva. Chapecó/UFFS, 2018.

RIBEIRO, M. R. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral:** um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação / Madison Rocha Ribeiro. – Belém/UFPA, 2017.

SATO, C. A. **Gestão Escolar em duas escolas de Ensino Médio- DF:** O programa de Ensino Médio de Tempo Integral. Brasília, DF, 2019.

SOARES, K. C. D; SOARES, M. S. A. **Sistemas de ensino: legislação e política educacional para a educação básica.** Curitiba: InterSaber, 2017.

SOUZA; K. R.; KERBAUY; M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. RPGE– **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018. E-ISSN:1519-9029.

SOUZA; M. C. R. F. **Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 414-439, abr./jun. 2017.

SOARES. N. F. **O Projeto Escola de Tempo Integral da rede estadual do Pará na perspectiva do financiamento** / Nilene Fernandes Soares; UFPA/ Belém, 2017.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: 4ª edição, editora Lamparina, 2007.

SHIROMA, R. O; CAMPOS, R. C; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

ZIMMERMAN, Juliana (Org.). **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha**. Recife, PE: ICE, 2015a. Caderno da Escola da escolha.

ZALUCA, C. C. **Qualidade em educação no Brasil no contexto das reformas neoliberais**. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

_____. Modelo pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do Currículo componentes curriculares ensino médio. Recife, PE: ICE, 2015b. Caderno da Escola da escolha.

_____. Modelo pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do Currículo praticas educativas. Recife, PE: ICE, 2015c. Caderno da Escola da escolha.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: vol. 31, nº 73, p. 78-74, jan./mar., 1959.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VICENTE, R. R. V. **Políticas educacionais para o Ensino Médio**: as implicações da Lei nº 13.415/2017. Universidade Estadual de Maringá, PR, 2019.

ANEXOS

1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
COORDENAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Cruzeiro do Sul-Ac, 20 de agosto de 2019

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado Senhor(a)

Diretor(a):.....

Vimos por meio desta apresentar-lhe o pós-graduando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, Manoel de Souza Araújo, RG 10065601 - e CPF Nº 002986392-97, residente na Estrada da BR 307, Bairro Boca da Alemanha, Nº 3315, regularmente matriculado na Universidade Federal do Acre, curso de mestrado em educação, matrícula Nº20182110016. O referido pós-graduando solicita-lhe autorização e concessão para realização da pesquisa de campo necessária para o desenvolvimento do seu projeto de pesquisa que resultará em sua Dissertação de Mestrado que tem como título “REFORMA DO ENSINO MÉDIO E POLITICAS DE CURRÍCULO: PERCURSOS PRÁTICOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES”, desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves (Professor da UFAC e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão Educacional”, para obtenção do título de Mestre em Educação pela UFAC.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves.

2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste termo você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada REFORMA DO ENSINO MÉDIO E POLITICAS DE CURRÍCULO: PERCURSOS PRÁTICOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES, orientado pelo Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre/UFAC e realizada pelo mestrando Manoel de Souza Araújo.

Se você concorda em participar, favor assinar a declaração que compõe a última página desse documento. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória e que a qualquer momento você poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu consentimento. Por fim, lembramos que tanto sua aceitação quanto a recusa não trazem nenhum tipo de benefício ou prejuízo em sua relação com os pesquisadores e nem com a instituição a qual os mesmos estão academicamente vinculados.

Destacamos que uma cópia deste termo ficará com você e que nele você encontrará os dados para contato com os professores/pesquisadores Rafael Marques Gonçalves e Manoel de Souza Araújo para que, se necessário, a qualquer tempo, você possa tirar dúvidas sobre a pesquisa e/ou sobre sua participação.

OBJETIVO: O objetivo desta pesquisa consiste em compreender como as reformas do Ensino Médio e suas políticas curriculares impactam diretamente nos currículos pensados/praticados no cotidiano escolar.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

Em havendo sua concordância de participar da pesquisa você precisará, em determinado momento, participar de atividades como: rodas de conversas gravadas, se necessário, sendo que o horário e o local serão previamente agendados, de forma a garantir que sejam respeitados os interesses dos sujeitos pesquisados. Vale a pena ressaltar que a entrevista pode ser realizada com gravador de voz.

RISCOS E DESCONFORTOS:

Diante dos objetivos e procedimentos metodológicos que foram definidos para a realização do estudo cabe destacar que a pesquisa pretendida não apresenta nenhum risco e/ou prejuízo para sua saúde física ou mental.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:

No que se refere aos custos, importa destacar que os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente de sua participação. Por outro lado, deixa-se claro também que igualmente não receberão qualquer tipo de reembolso, gratificação ou bonificação em função de sua participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:

O pesquisador, responsável por este estudo, garante o sigilo das informações obtidas de forma a assegurar a privacidade dos sujeitos quando do tratamento dos dados coletados, assegurando também que somente serão divulgados os dados que estiverem diretamente relacionados com os objetivos do estudo.

Assinatura dos Pesquisadores Responsáveis

Coordenador Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves

Mestrando Manoel de Souza Araújo

3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,,
professor (a) da Escola Estadual de Ensino Médio Craveiro Costa na cidade de Cruzeiro no Acre, concordo livremente em participar das atividades de pesquisa que serão desenvolvidas, no ambiente acadêmico, sob coordenação do Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves e do mestrando Manoel de Souza Araújo do Curso de Mestrado em Educação da UFAC.

Declaro estar ciente de que se fará necessária minha participação em entrevistas. Sou sabedor (a) também de que o material produzido, deverá ser liberado por mim, estando ciente de que o mesmo será utilizado para publicações científicas na área de Educação e em eventos de natureza acadêmica, sendo a mim garantindo o sigilo e a preservação de identidade.

Reconheço que estou sendo adequado (a) e suficientemente informado (a) e esclarecido (a) sobre os procedimentos que serão utilizados no decorrer do estudo, bem como sobre os riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, razão pela qual concordo em participar, estando ciente de que não poderei requerer qualquer ônus pela participação e/ou liberação de materiais produzidos.

Declaro ainda que me foi garantido o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em nenhum tipo de penalidade.

Por fim, declaro ter recebido uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (páginas 1 e 2 desse documento).

Cruzeiro do Sul, Acre,de.....de 2019.

ASSINATURA