



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
*CAMPUS FLORESTA*  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS

ADENILSE SILVA ZUMBA

**PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA”: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO  
INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/AC.**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2021

ADENILSE SILVA ZUMBA

**PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA”: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO  
INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/AC.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestre(a) em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da  
UFAC

---

Z948p Zumba, Adenilse Silva, 1985 -

Projeto "Escola da Escolha": uma reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio de tempo integral no município de Cruzeiro do Sul/AC / Adenilse Silva Zumba; Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Maria Irinilda Silva Bezerra. - 2021.

210 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2021.

Inclui referências bibliográficas, anexos e apêndices.

1. Educação integral. 2. Ensino Médio. 3. Elementos didáticos. I. Bezerra, Maria Irinilda Silva. (Orientadora). II. Título.

CDD: 418

**PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA”: UMA REFLEXÃO SOBRE AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO  
DE TEMPO INTEGRALNO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/AC.**

Adenilse Silva Zumba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*. Aprovada em: 31/03/2021

---

Profa. Dra. Maria José da Silva Morais Costa  
Universidade Federal do Acre - Ufac  
Coordenadora do Curso

**Banca examinadora:**

---

Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra  
Universidade Federal do Acre - Ufac  
Orientadora e Presidenta

---

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa  
Universidade Federal do Acre - Ufac  
Examinadora Interna

---

Profa. Dra. Sheila Santos de Oliveira  
Universidade Federal de Goiás - UFG  
Examinadora Externa

---

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto  
Universidade Federal do Acre - Ufac  
Examinadora Suplente

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2021

***A Francisco Pinheiro Zumba***

*Meu amado e querido pai, por seu amor, cuidado e carinho a mim dedicado. E, principalmente, pelas belas lembranças deixadas e que hoje as guardo como uma das joias mais preciosas. Gratidão por tudo que representou em minha vida. Ao senhor, meu amor eterno.*

## AGRADECIMENTOS:

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por me dispensar as condições necessárias para chegar ao alcance de mais um sonho. Creio que podemos planejar toda nossa caminhada, porém, sem o consentimento divino nada será possível.

À minha progenitora, Francisca Eudete Araújo Silva, a protagonista principal de minha carreira profissional, pois devo a ela o passo mais importante da minha vida, o acesso à educação, mesmo em meio às adversidades.

Aos meus irmãos, Arlenilson Silva Zumba e Francisco Pinheiro Zumba, pessoas que tiveram grande importância durante toda minha trajetória, tanto no aspecto profissional como no pessoal, pois sempre pude partilhar com eles minhas alegrias, conquistas e preocupações.

Agradeço às duas pessoas que se tornaram os “pedacinhos de gente” mais importantes na minha vida, Gabriel Wisllen Zumba Mesquita e Pedro Lucas Zumba Mesquita. Presentes de Deus, que desde o primeiro momento que os tive em meus braços, sob meus cuidados, pude compreender o verdadeiro sentido e a intensidade da palavra amor. São eles a principal motivação de todas as ações que planejo em minha vida e, por isso, dedico a eles meu amor infinito.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra, por sua paciência na condução deste trabalho, eficiência e capacidade em potencializar minhas habilidades reflexivas, discursivas e argumentativas ao longo do desenvolvimento da investigação.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação - PPEHL - da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta, Profa. Dra. Maria José da Silva Moraes Costa, pelos conhecimentos compartilhados e por ter nos auxiliado em cada uma das etapas vencidas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação - PPEHL - da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta pela condução de momentos riquíssimos de troca e ampliação de saberes.

Aos nobres colegas de turma do mestrado, por demonstrarem disposição em ajudar, frente às dificuldades encontradas.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação - PPEHL - da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta por facilitarem o diálogo como o setor administrativo.

Aos profissionais em educação, participantes dessa investigação, que tanto contribuíram com as informações necessárias ao estudo.

Às minhas queridas amigas e colegas de profissão, Elenízia, Josefa, Dione, Camila e Manuela, por terem vivenciado bem de perto as lutas e conquistas em cada etapa vencida, o cansaço em meio aos desafios e a alegria após a concretização de todas as fases realizadas. Obrigada pela disposição em ajudar e mostrar que amizades verdadeiras são aquelas que nos fortalecem, que sofrem e se alegram junto.

Um agradecimento especial à Graciete Oliveira Melo, também amiga e colega de profissão, mas, além disso, tornou-se minha parceira durante o mestrado. A ela um destaque especial, pois, como passamos pelos mesmos desafios, sentiu comigo todos os sentimentos, incertezas, angústias e, por fim, satisfação e o sentimento de dever cumprido. Muito obrigada!

Finalizo agradecendo a todas as pessoas que fazem parte da minha vida, pois somos reflexo das vivências e relações que experimentamos.

*Não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.*

**Anísio Teixeira**

## RESUMO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas, descrita no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL, da Universidade Federal do Acre-UFAC. Nele definimos a seguinte problemática de estudo: Como a implementação do Projeto de Tempo Integral “Escola da Escolha” reverbera nos elementos didáticos da prática pedagógica docente, na instituição de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul - AC? O objetivo primário é analisar como a implementação do Projeto de Tempo Integral “Escola da Escolha” reverbera nos elementos didáticos da prática pedagógica docente da escola de ensino médio, em Cruzeiro do Sul - AC. Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratória, tendo como lócus da investigação a Escola de Ensino Médio Integral no município de Cruzeiro do Sul. Quanto aos procedimentos, optamos pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Como instrumento de obtenção dos dados, recorreremos à entrevista semiestruturada, o questionário e alguns documentos escolares que norteiam a ação pedagógica da escola investigada. A interpretação e análise dos dados aconteceram por meio da análise documental e análise de conteúdo, utilizando o procedimento de categorização, sistematizado por Bardin (2016). As reflexões realizadas em torno dessa temática foram sustentadas a partir das contribuições teóricas de Moll (2012), Cavaliere (2009), Paro (2009), Gadotti (2009), Maurício (2009), entre outros. Os resultados advindos das entrevistas, questionários e análise documental resultaram na construção das seguintes categorias, definidas a posteriori: planejamento escolar: processo de ação e reflexão da prática pedagógica; propostas metodológicas da escola de tempo integral; a avaliação da aprendizagem no processo de ensino e projeto “Escola da Escolha”. Evidenciaram que a implantação do Projeto Escolar de tempo integral na instituição de ensino médio, do município de Cruzeiro do Sul – AC, trouxe algumas mudanças à prática pedagógica dos docentes que atuam na instituição escolar, mudanças essas refletidas na forma como estes professores passaram a enxergar-se e a perceber o papel do aluno no contexto educacional. Na percepção da maioria dos participantes da pesquisa, o professor é tido como mediador do processo ensino-aprendizagem, e o aluno como centro de todo processo. Em relação ao desempenho escolar do aluno, a partir da inserção do Projeto “Escola da Escolha”, houve uma melhoria significativa, visto que diminuiu os índices de reprovação e evasão escolar e aumentou o número de alunos aprovados em instituições de nível superior. A escola atingiu, ainda, a maior pontuação no Ideb 2019, em relação às escolas de ensino médio do município. Entretanto esses resultados positivos não são reflexos apenas, do uso dos elementos didáticos como o planejamento, a metodologia e a avaliação, pois, ao analisarmos cada um destes elementos didáticos foi possível encontrarmos muitas características da escola de tempo parcial. Com isso, apontamos para a necessidade de momentos formativos que conduzam os docentes a uma reflexão aprofundada da finalidade e importância de cada um destes elementos didáticos para a formação discente e aprimoramento da prática pedagógica. Na tentativa de respondermos, a problemática do estudo, chegamos à conclusão de que estes elementos didáticos ainda são utilizados de maneira fragilizada na escola de tempo integral, pois não enxergamos grandes inovações nos métodos de ensino desenvolvidos pelos professores da escola e ainda identificamos algumas percepções tradicionais do uso do planejamento escolar e da avaliação no contexto da sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Educação de Tempo Integral. Ensino Médio. Elementos Didáticos.

## ABSTRACT

This study is linked to the line of research Teaching, Humanities, Educational Processes and Cultures, described in the Post-Graduate Program in Teaching Humanities and Languages - PPEHL, from the Federal University of Acre-UFAC. In it we define the following study problem: How does the implementation of the Full-Time Project “Escola da Escolha” reverberate in the didactic elements of teaching pedagogical practice, in the high school institution of Cruzeiro do Sul - AC? The primary objective is to analyze how the implementation of the Full Time Project “Escola da Escolha” reverberates in the didactic elements of the teaching pedagogical practice of the high school, in Cruzeiro do Sul - AC. For this, we carried out a qualitative research, of the descriptive-exploratory type, having as a locus of investigation the Integral High School in the city of Cruzeiro do Sul. As for the procedures, we opted for bibliographic, documentary and field research. As a tool for obtaining the data, we used the semi-structured interview, the questionnaire and some school documents that guide the pedagogical action of the investigated school. Data interpretation and analysis took place through document analysis and content analysis, using the categorization procedure, systematized by Bardin (2016). The reflections on this theme were supported by the theoretical contributions of Moll (2012), Cavaliere (2009), Paro (2009), Gadotti (2009), Maurício (2009), among others. The results from the interviews, questionnaires and documentary analysis resulted in the construction of the following categories, defined a posteriori: school planning: action process and reflection on pedagogical practice; methodological proposals for the full-time school; the assessment of learning in the teaching process and the “Escola da Escolha” project. They showed that the implementation of the full-time School Project in the high school institution, in the city of Cruzeiro do Sul - AC, brought some changes to the pedagogical practice of the teachers who work in the school institution, changes reflected in the way these teachers started to see to understand the student's role in the educational context. In the perception of most of the research participants, the teacher is seen as the mediator of the teaching-learning process, and the student as the center of the whole process. Regarding the student's academic performance, after the insertion of the “Escola da Escolha” Project, there was a significant improvement, since the dropout and dropout rates decreased and the number of students approved in higher education institutions increased. The school also reached the highest score in Ideb 2019, in relation to the high schools in the municipality. However, these positive results are not only reflections of the use of didactic elements such as planning, methodology and evaluation, because, when analyzing each of these didactic elements, it was possible to find many characteristics of the part-time school. With this, we point to the need for training moments that lead teachers to an in-depth reflection of the purpose and importance of each of these didactic elements for student training and improvement of pedagogical practice. In an attempt to answer the problem of the study, we came to the conclusion that these didactic elements are still used in a fragile way in the full-time school, as we do not see great innovations in the teaching methods developed by the school teachers and we still identify some traditional perceptions the use of school planning and assessment in the context of the classroom.

**Keywords:** Integral Education. Full-time education. Full-time high school. Didactic Elements.

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> – Faixa etária dos professores investigados.....	35
<b>GRÁFICO 2</b> – Tempo de atuação como docente.....	36
<b>GRÁFICO 3</b> – Instituições escolares onde os professores atuam.....	36
<b>TABELA 1</b> – Resultado do Ideb das escolas de Ensino Médio no Brasil.....	68
<b>GRÁFICO 4</b> – Percentual de alunos matriculados em escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.....	71
<b>TABELA 2</b> – Percentual de matrícula em Tempo Integral, na educação básica por etapa e rede.....	71
<b>TABELA 3</b> – Projeção Ideb Ensino Médio a Nível Estado – Acre .....	72
<b>TABELA 4</b> – Projeção Ideb do Ensino Médio no Estado – Acre .....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
EMTI	Programa de Fomento à Implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação do Estado de Pernambuco
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEEPHI	Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/AC	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## **LISTA DE APÊNDICES**

- Apêndice A** Roteiro de entrevista realizada com gestor escolar
- Apêndice B** Roteiro de entrevista realizada com o coordenador pedagógico e coordenadores de área
- Apêndice C** Questionário realizado com os professores
- Apêndice D** Proposta para análise dos documentos que regem a educação escolar na instituição de ensino médio de tempo integral
- Apêndice E** Termo de Livre consentimento esclarecido - TCLE

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
1.1 A PESQUISA QUANTO AOS OBJETIVOS E A ABORDAGEM.....	24
1.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS QUE NORTEARAM AS ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO .....	25
1.3 LÓCUS E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO.....	28
1.3.1 Caracterizando o <i>lócus</i> da investigação .....	29
1.3.2 Perfil dos participantes da pesquisa .....	33
1.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	37
1.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	41
<b>2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES.....</b>	<b>47</b>
2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL OU EM TEMPO INTEGRAL .....	56
2.2 DELINEANDO O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: CENÁRIO NACIONAL, ESTADUAL E LOCAL .....	59
2.2.1 Educação em Tempo Integral no Brasil: as primeiras experiências .....	59
2.2.2 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: panorama Nacional, Estadual e Municipal .....	68
2.2.3 Os elementos didáticos no contexto da educação escolar de tempo integral.....	73
<b>3 PRESSUPOSTOS LEGAIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....</b>	<b>79</b>
3.1 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E A LDB: PONTAPÉS INICIAIS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	79
3.1.1 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica/Fundeb.....	81
3.1.2 O Plano Nacional de Educação no processo de implementação da escola de Tempo Integral .....	84
3.1.3 O Programa Mais Educação: uma tentativa em busca da democratização da educação escolar de Tempo Integral .....	88
3.2 NOVO ENSINO MÉDIO E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DO ALUNO .....	95
<b>4 PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA”: COMO TUDO COMEÇOU? .....</b>	<b>102</b>
4.1 O PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA” NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL - AC .....	105
4.2 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS QUE NORTEIAM A PRÁTICA EDUCACIONAL NO PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA”.....	113
<b>5 ANÁLISE PRÁTICA: A AÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL.....</b>	<b>122</b>
5.1 PLANEJAMENTO ESCOLAR: PROCESSO DE AÇÃO E REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	122

5.1.1 Configurações do planejamento educacional em uma instituição escolar de tempo integral.....	122
5.1.2 A importância do planejamento escolar para a prática docente.....	126
5.2 PROPOSTAS METODOLÓGICAS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	131
5.2.1 O professor e o aluno da escola de tempo integral: suas múltiplas denominações. ....	132
5.2.2 Escola de tempo integral, um universo propício à aplicabilidade das inovações metodológicas. ....	136
5.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO .....	144
5.3.1 A avaliação no processo de ensino-aprendizagem: apontamentos e concepções	144
5.3.2 Os instrumentos avaliativos e seus usos no contexto da escola de tempo integral .....	148
5.4 PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA” .....	150
5.4.1 Projeto “Escolha da Escolha”: implicações na prática pedagógica .....	151
5.4.2 Conquistas e desafios da escola de tempo integral .....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>180</b>
ANEXO A – GUIA DE APRENDIZAGEM .....	180
ANEXO B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUZIDO PELO PROFESSOR – MATÉMATICA .....	182
ANEXO C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUZIDO PELO PROFESSOR – FÍSICA .....	188
ANEXO D – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUZIDO PELO PROFESSOR – BIOLOGIA .....	191
ANEXO E - PAUTA DE PLANEJAMENTO ELABORADA PELO COORDENADOR GERAL.....	193
ANEXO F - PAUTA DE PLANEJAMENTO ELABORADA PELO COORDENADOR DE ÁREA.....	194
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>196</b>
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O GESTOR ESCOLAR.....	196
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO E COORDENADORES DE ÁREA .....	198
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS PROFESSORES .....	200
APÊNDICE D - PROPOSTA PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL .....	205
APÊNDICE E - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO - TCLE..	207

## INTRODUÇÃO

A educação escolar pública brasileira passa por importantes alterações a partir da homologação da Constituição Federal de 1988. Desde então, intensifica-se a luta em favor da democratização do direito à escolarização. A sociedade toma ciência que a educação escolar pública de qualidade é um direito de todos, sem exceção, não sendo, portanto, privilégio de uma parcela elitizada. Este direito deve ser assegurado à população por aqueles que exercem a representatividade do Estado.

Além de assegurar oferta de educação escolar a todas as pessoas, a Constituição Federal de 1988 enfatiza, ainda, o dever do Estado em disponibilizar um ensino público de qualidade que alcance a todos sem qualquer tipo de exclusão. O direito ao acesso à educação escolar foi se efetivando ao longo dos tempos, e hoje não é mais apontado como uma das principais fragilidades dos sistemas educacionais. Contudo, a oferta de uma educação escolar pública de qualidade ainda é um dos grandes desafios da sociedade brasileira.

Nessa conjuntura, frente aos desafios de melhoramento da qualidade da educação escolar pública, passa a existir o entendimento, conforme cita Libâneo (2013a, p. 01), por parte dos “políticos, gestores da educação, técnicos de educação, empresários, e alguns setores no meio acadêmico da educação de que a disseminação de escolas de tempo integral irá redimir a educação brasileira de seus males”. Assim, o projeto de escola de tempo integral apresenta-se como forte possibilidade de redimensionar e enriquecer o currículo e a estrutura organizacional da escola, priorizando uma nova forma de se conceber o processo ensino-aprendizagem. Mas o que seria mesmo esse modelo escolar de tempo integral? E de fato, o modelo teria o potencial de melhorar a qualidade da educação escolar pública ofertada no país?

Para Gadotti (2009), primeiramente, deve existir uma compreensão bem clara de que o conceito de educação integral não se confunde com o de escola de tempo integral. Os dois podem caminhar juntos, porém, são distintos em suas finalidades. Para Gadotti (2009) a educação integral não é e nem deve ser compreendida como um conceito interligado, exclusivamente à instituição escolar, visto que o ato de educar acontece em todos os ambientes e nas mais diversificadas relações. No que diz respeito ao modelo escolar de tempo integral, refere-se a um projeto educacional que incita a necessidade de as instituições escolares estarem ampliando o tempo escolar do aluno. Esta extensão da carga horária seria justificada pelo fato de que só assim os alunos das escolas públicas poderiam ter mais acesso ao conhecimento e com isso seria possível comprimir o distanciamento intelectual e cultural dos

alunos das classes menos favorecidas, em relação aos alunos que têm condições de custear uma educação escolar de qualidade, em sua maioria, ofertada por instituições privadas.

Neste contexto, Paro (2009) afirma que a escola que aí está fracassa, e que, para dar conta da educação integral, é insuficiente o tempo que o aluno permanece na escola, em relação à grande responsabilidade formativa destinada as instituições educacionais.

Gadotti (2009, p. 98) enfatiza que a garantia de uma educação integral não se atrela, simplesmente, ao fato de o aluno “estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas”. E partindo dessa percepção de Gadotti (2009), propomos a presente reflexão acerca da escola de tempo integral, entendendo que a ampliação da jornada escolar do aluno não é o único fator determinante para concretização da formação escolar integral. Algumas questões precisam ser esclarecidas. Como estender o tempo escolar do aluno que está adaptado a uma carga horária diária de apenas quatro horas de estudo? De que forma seria esta extensão? Com que condições físicas, organizacionais e humanas as escolas estenderiam sua carga horária diária?

Faço agora uma breve descrição de meu perfil profissional, na intenção de deslindar os motivos que despertaram em mim o interesse acadêmico pela temática investigada. Sou formada pela Universidade Pública do estado do Acre, no curso de licenciatura plena em pedagogia e filha de educadora. Contudo, minha primeira experiência profissional não advém do espaço escolar, mas sim da Secretaria Estadual de Educação do município de Cruzeiro do Sul, na qual, por um período de seis anos (2008 a 2014), mantive-me em uma função técnico-administrativa. No ano 2014, prestei concurso público para o quadro de professores efetivos da Secretaria Estadual de Educação e fui aprovada. A partir de então, mantive-me na Secretaria de Educação, só que agora interligada aos setores do ensino. Por um período de dois anos (2017 e 2018), estive como coordenadora da primeira etapa da educação básica, Ensino Fundamental I das escolas estaduais urbanas e rurais do município. Nesta função era incumbida, juntamente com a equipe de assessores, de formar, acompanhar e orientar o trabalho das equipes gestoras e profissionais docentes frente ao processo formativo do alunado.

Com isso, passei a ter acesso aos resultados das avaliações externas realizadas pelas escolas públicas estaduais do município, despertando a curiosidade para informar-me sobre os resultados obtidos pelas escolas públicas da educação básica do país, nestas avaliações. Ao deparar-me com esses resultados, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep<sup>1</sup>, foi possível averiguar ao longo dos resultados avaliativos um crescimento ou melhoramento educacional nas escolas de Ensino Fundamental I e II, enquanto isso, o ensino médio vinha apresentando baixos rendimentos em relação às metas de qualidade estabelecidas. Os dados divulgados pelo Inep em 2020 evidenciaram que, a partir do ano de 2013, a terceira etapa da educação básica, o ensino médio, em âmbito nacional, estadual e local, não consegue atingir a meta indicada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb<sup>2</sup>. O Ideb funciona como indicador dos índices de qualidade da Educação Básica, e é mensurado a partir da junção das médias de desempenho dos estudantes alcançadas na avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb<sup>3</sup>, juntamente com o fluxo escolar do aluno, determinado a partir das taxas de aprovação, reprovação e abandono, contidas no Censo Escolar<sup>4</sup>.

A escala de medição do Ideb varia de 0 a 10. A meta Brasil é alcançar média 6.0 até 2021. Entretanto, em 2019 o país atingiu o Ideb de 3,9 sendo que a meta Brasil era de 4,9. O que evidencia um distanciamento entre o padrão de qualidade estabelecido pelos órgãos norteadores das políticas públicas educacionais e os resultados alcançados em âmbito escolar. Os dados divulgados pelo Inep apontam, ainda, que o país vive um cenário real de altos índices de reprovação na etapa final da Educação Básica, pois, de acordo com as informações do Ideb de 2017, a cada 100 estudantes que ingressam e conseguem permanecer na escola, 17 deles são reprovados.

O acesso a essa gama de informação e a implementação em 2018 da primeira escola de ensino médio de tempo integral no município de Cruzeiro do Sul – AC, instituída pela Secretaria Estadual de Educação do Estado – SEE/AC<sup>5</sup>, em parceria com o Instituto de

---

<sup>1</sup>**Inep** O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em: 23 mar. 2020.

<sup>2</sup>**Ideb** é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Para fazer essa medição, é utilizada uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6.0 até 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 23 mar. 2020.

<sup>3</sup>**Saeb** é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. As avaliações do Saeb acontecem a cada dois anos. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 23 mar. 2020.

<sup>4</sup>**Censo Escolar** é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escola>. Acesso em: 23 mar. 2020.

<sup>5</sup>Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre.

Corresponsabilidade pela Educação – ICE<sup>6</sup> do estado de Pernambuco, aguçou ainda mais minha curiosidade e meu olhar investigativo em relação ao ensino médio ofertado no município. Passei a indagar quais seriam os impactos desse “novo” modelo escolar de tempo integral, junto à prática pedagógica docente? De acordo com Libâneo (2013b, p. 24), “o caráter pedagógico da prática educativa se verifica com a ação, consciente, intencional e planejada no processo de formação humana”. E é justamente esse caráter intencional do fazer pedagógico que pretendemos aprofundar nesse estudo, pontuando se de fato a escola de tempo integral tem proporcionado uma maior reflexão em torno da importância do bom uso dos elementos didáticos como planejamento, metodologia e avaliação no processo ensino – aprendizagem.

Nesse sentido, realizamos a presente investigação, que tem como tema a Educação Escolar em Tempo Integral, e como objeto de estudo os elementos didáticos que compõem a prática pedagógica dos professores da escola de Ensino Médio Integral no município de Cruzeiro do Sul - AC. A problemática buscou verificar como a implementação do Projeto de Tempo Integral “Escola da Escolha” reverbera nos elementos didáticos da prática pedagógica docente na escola de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul - AC? Na tentativa de respondermos a esta problemática, fixamos as seguintes questões de estudo: Como o planejamento didático do Projeto de tempo integral “Escola da Escolha” busca contextualizar as práticas pedagógicas e de que modo relacionam-se as disciplinas? Como estas metodologias do Projeto de tempo integral “Escola da Escolha” apresentam noções de cidadania e permitem que esta cidadania seja exercida pelo alunado? Quais os efeitos dos instrumentos avaliativos Projeto de tempo integral “Escola da Escolha” frente ao processo de aprendizagem do educando?

Delineamos como objetivo geral da pesquisa: Analisar como a implementação do Projeto de Tempo Integral “Escola da Escolha” reverbera nos elementos didáticos da prática pedagógica docente em uma instituição escolar de ensino médio, em Cruzeiro do Sul – AC. A partir do objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: (I) Conhecer como é realizado o planejamento dos professores da escola de ensino médio integral no município de Cruzeiro do Sul – AC; (II) identificar as principais metodologias utilizadas pelos professores de uma escola de ensino médio integral no município de Cruzeiro do Sul – AC; (III) Compreender a concepção de avaliação dos professores da escola de ensino médio integral no

---

<sup>6</sup> É uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife.

município de Cruzeiro do Sul – AC, evidenciando os principais instrumentos avaliativos por eles utilizados ao longo do processo ensino-aprendizagem; e (IV) Identificar como se estrutura a proposta pedagógica da escola de ensino médio de tempo integral em Cruzeiro do Sul – AC.

Na intenção de cumprirmos tal propósito, recorreremos à pesquisa de abordagem qualitativa. No que diz respeito aos objetivos, será um estudo do tipo descritivo-exploratório. Quanto aos procedimentos, será bibliográfica, documental e de campo. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, o questionário e os documentos oficiais e documentos escolares que regem a educação escolar de tempo integral no país e norteiam a ação pedagógica da escola investigada.

A entrevista semiestruturada foi realizada com 01 gestor, 01 coordenador pedagógico geral e 04 coordenadores de área que atuam na referida escola. Os questionários foram aplicados aos 22 professores da instituição. Os documentos utilizados como fontes documentais foram: o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, os Cadernos de Orientação do projeto de tempo integral “Escola da Escolha”, o Guia de Aprendizagem, as pautas dos planejamentos elaborados pelos coordenadores pedagógicos, geral e de área, e as sequências didáticas construídas pelos professores. Estes documentos foram analisados com o auxílio dos autores utilizados na fundamentação teórica. A interpretação e análise dos dados aconteceram por meio da análise documental e análise de conteúdo.

Para maior compreensão das informações colhidas na pesquisa de campo (entrevista e questionário), recorreremos à análise de conteúdo, utilizando o procedimento de categorização, sistematizado por Bardin (2016). Nessa etapa, foram estabelecidas as seguintes categorias: 1. Planejamento escolar: processo de ação e reflexão da prática pedagógica; 2. Propostas metodológicas da escola de tempo integral; 3. A avaliação da aprendizagem no processo ensino e 4. Projeto “Escola da Escolha”: resultados e perspectivas.

As reflexões realizadas em torno dessa temática foram sustentadas a partir das contribuições teóricas que seguem: Moll (2012), que compreende que a escolar de tempo integral deve se efetivar como uma política pública de governo, por meio da unificação das forças do estado, sociedade, escola e família e por regime de colaboração entre municípios, estados e Governo; Arroyo (2012), que questiona se os programas de escola de tempo integral não vem se reduzindo na oferta de mais tempo da mesma escola, e alerta para a necessidade destes programas focarem em uma visão positiva, protagonista e afirmativa da infância e adolescência, distanciando-se de visões inferiorizantes e compensatórias de educação escolar; Gadotti (2009), que na conjuntura da educação de tempo integral afirma que a escola não pode dar conta de tudo o que a sociedade não está fazendo, e que não pode substituir as políticas

sociais, tendo como função a de ensinar; Libâneo (2013a), que, assim como Gadotti (2009), defende que o essencial da escola é o conhecimento, nos levando a uma reflexão em torno do verdadeiro papel da instituição escolar e alertando para um desvio ou até mesmo uma sobrecarga de função.

Além destes autores, tantos outros ao longo deste estudo nos proporcionaram uma melhor compreensão da temática discutida, possibilitando ainda uma análise comparativa entre as informações obtidas sobre as práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa e as concepções teóricas acerca desta questão.

Na intenção de conhecermos um pouco mais sobre a existência de pesquisas direcionadas à escola de tempo integral, realizamos, *a priori*, uma busca por referências sobre o assunto, tendo como parâmetro os estudos realizados em 2017 e 2018, no catálogo de teses e dissertação da Capes<sup>7</sup>. Nesta busca, verificamos a existência de inúmeros trabalhos científicos com o foco investigativo no processo de implementação da escola de Ensino Médio de tempo integral nos mais diversos estados do país. Todavia, não encontramos nenhuma dissertação que trata especificamente das implicações dos elementos didáticos na escola de tempo integral. Entretanto, alguns dos estudos sobre a escola de tempo integral em outras regiões do país nos ajudaram a ver semelhanças com o processo de implantação do modelo ocorrido em 2018 no município de Cruzeiro do Sul – AC.

O estudo produzido por Abreu (2017), intitulado “A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: Desafios e Possibilidades”, teve como objetivo geral analisar a implementação do projeto de Educação Integral em uma escola estadual do centro-oeste mineiro. Evidenciou que essa política tem se deparado, no percurso, com muitos desafios, como a falta de infraestrutura das escolas, financiamento, a necessidade de capacitação dos gestores e professores. E concluiu que formar o aluno na sua integralidade requer reflexão sobre as concepções contemporâneas de educação integral em jornada ampliada e de currículo para além de um trabalho com conteúdo e da centralidade da escola como único espaço formativo. Isso exige um trabalho coletivo, capacitação gestora e docente, uma organização curricular diferenciada com atividades dotadas de intencionalidades pedagógicas, que considera o aluno como um ser biopsicossocial, o que demanda um modelo de gestão participativa.

---

<sup>7</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros. Desde janeiro de 2020, Benedito Guimarães Aguiar Neto é o presidente da instituição. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Elisiario (2017) escreveu um trabalho com o título a “Política estadual de educação integral para o ensino médio no Amazonas: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus”. Em sua investigação, buscou compreender as dificuldades na implementação curricular da Proposta Pedagógica de Tempo Integral no estado do Amazonas. A pesquisa pontuou os atuais desafios enfrentados pela escola para a efetiva implementação da educação em tempo integral, tais como: desconhecimento da política de tempo integral implementada na escola, fator de distanciamento entre implementadores e política a ser implementada; dificuldades em mobilizar na prática os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, bem como as variáveis tempo e espaço. A autora aponta, ainda, para a necessidade de (re)organização do currículo, levando-se em consideração o melhor aproveitamento dos tempos e espaços educativos, de modo a torná-lo condizente com as proposições da educação em tempo integral. Por fim, destaca a ausência de percursos formativos permanentes para os profissionais, de forma a atender as demandas do tempo integral.

Alves (2018) realizou sua pesquisa de mestrado sobre os “gastos e custos do processo de implementação do ensino médio em tempo integral no estado do Pará”, que teve como objetivo geral analisar os dispêndios da Escola Integral e como se deu este processo de implementação. O estudo revelou que a política de educação integral implantada pelos governos versa sobre educação e(m) tempo integral escolar e que a legislação caminhou para uma abertura de formação humana, inclusive para o ensino médio. Para a autora, a lógica de financiamento da educação no Brasil está ainda organizada pela ordem do gasto dos recursos disponíveis e não pela ótica do custo. A escola estudada representa uma das situações de implantação da política de ensino médio em tempo integral, na qual o governo estadual fez a opção de ampliar o tempo com o mínimo de gasto possível, aproveitando-se da infraestrutura que a escola já possuía sem fornecer sua adequada manutenção. Segundo Alves (2018), para a gestão da escola, há muitas vantagens na oferta do ensino médio em tempo integral quanto à organização do trabalho pedagógico, porém a falta de recursos limita a atuação da escola na garantia do direito à educação, exigindo esforços financeiros pessoais para a manutenção da política implementada. Concluiu que a política de financiamento educacional vigente, baseada no gasto dos recursos disponíveis, não garante a efetividade do direito à educação, especialmente no ensino médio em tempo integral, havendo assim a necessidade de luta perene pela mudança na lógica do financiamento educacional, que se pautem no custo de uma educação de qualidade.

Cantuário (2017) em sua pesquisa de mestrado avaliou o processo de implementação na rede estadual de educação do Piauí, no período de 2009 a 2015, mediante a caracterização das políticas públicas para a escola de tempo integral. A autora destaca a identificação da concepção e dos interesses que motivaram a implementação da política, buscando estabelecer uma comparação do desenho inicial da proposta de Escola de Tempo Integral com a realidade das escolas pesquisadas e a investigação dos condicionantes do processo de sua implementação no Estado. O estudo revelou que a oferta de educação em tempo integral alcançou 6,9% das escolas e 7,3% das matrículas ofertadas na rede estadual de educação, em 2016, sinalizando que o processo de implementação das escolas de tempo integral, no Piauí, vem ocorrendo de forma lenta e irregular, situação que alerta para possíveis dificuldades de cumprimento das metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação, tanto nos aspectos quantitativos como qualitativos. Ficou evidenciado que a ampliação da jornada escolar foi motivada pela decisão dos gestores e pela adesão da comunidade escolar e que essa modalidade carece de um planejamento global que contemple dotação orçamentária específica, proposta curricular inovadora, formação continuada de todos os profissionais da escola, espaços físicos em quantidade e qualidade adequados, entre outras particularidades relacionadas à temática. Apesar da avaliação positiva pela maior parte dos sujeitos entrevistados e do avanço que representou a proposta para a rede estadual, a pesquisa permitiu conceber que a proposta não foi implementada de forma a atender a todas as exigências para a formação integral dos discentes, dificultando a melhoria da oferta e a qualidade do ensino público e gratuito no Estado do Piauí.

Analisando os referidos estudos, percebemos claramente grandes semelhanças nos resultados alcançados pelos pesquisadores. Todos eles destacaram que o processo de implementação da escola de tempo integral, em sua maioria, aconteceu sem a devida organização, refletindo em baixos investimentos, falta de condições estruturais das escolas, a não capacitação constante dos profissionais e a construção de currículos emergenciais que não se adequam à necessidade do modelo escolar e muito menos aos interesses dos alunos. Concluiu com isso, que o processo de implementação da escola de tempo integral precisa ser aprimorado, antes de apresentar-se como uma proposta inovadora de educação escolar que visa o melhoramento na qualidade do ensino.

Cientes dessa realidade, propomos o presente estudo, que no desenrolar da pesquisa direcionou-se para a seguinte estrutura de dissertação: Inicialmente, temos a Introdução ora apresentada, que traz uma breve explanação sobre o estudo realizado, pontuando a questão de estudo, o tema, o objetivo principal e os secundários que nortearam a pesquisa. Neste texto

explicitamos ainda, o interesse acadêmico pela temática, realizando uma breve análise de pesquisas de mestrado, produzidas em 2017 e 2018 sobre a educação escolar de tempo integral. A partir daí, buscamos resgatar as possibilidades e as possíveis lacunas existentes nos estudos.

Posteriormente, temos o capítulo I, intitulado **Delineamento metodológico da pesquisa**, no qual detalhamos os aspectos metodológicos que caracterizaram o estudo quanto à abordagem, os objetivos, os procedimentos técnicos, o *locus* e participantes da investigação, os instrumentos de obtenção dos dados e a técnica de análise das informações coletadas.

No capítulo II, iniciamos a fundamentação teórica deste estudo com o tema: **Educação Integral no Brasil: trajetória e concepções**, no qual detalhamos aspectos que foram determinantes para uma mudança organizacional e estrutural das escolas brasileiras, a partir de meados do século XX, ancorados em intelectuais da época que defendiam uma educação não fragmentada, focada na formação do indivíduo como um todo. O capítulo está dividido em dois subtítulos, sendo eles: *Educação Integral: escola de tempo integral ou escola em tempo integral*, no qual promovemos uma reflexão em torno de alguns conceitos dispensados sobre a educação integral e a ampliação da jornada escolar, desde suas primeiras tentativas de implementação no país. O segundo subtítulo: *Delineando o percurso histórico da educação escolar de tempo integral*, descrevemos as primeiras experiências das escolas em tempo integral no Brasil, traçamos um panorama das escolas de tempo integral, observando o cenário nacional, estadual e local, e realizamos, ainda, uma abordagem sobre a importância dos elementos didáticos como o planejamento, metodologias e avaliação na prática docente.

No capítulo III, denominado **Pressupostos legais que regulamentam a educação escolar de tempo integral no Brasil**, partimos para o detalhamento e compreensão das leis que, na atualidade, regem as propostas educacionais pautadas no modelo de escola em tempo integral. A análise inicia-se com Constituição Federal de 1988 até alcançar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC<sup>8</sup>. Para tanto, o capítulo foi subdividido em dois subtítulos: *A constituição Federal e a LDB: pontapés iniciais da educação em tempo integral* e *Novo ensino médio e a ampliação da jornada escolar do aluno*.

No capítulo IV, intitulado: **Projeto “Escola da Escolha”: onde tudo começou?** procedemos a caracterização do projeto e descrição de como se deu o processo de

---

<sup>8</sup>A **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2020.

implementação do mesmo na escola de ensino médio de tempo integral, ressaltando os impactos ocasionados por este no cotidiano escolar e os fundamentos pedagógicos que norteiam a concepção de ensino adotada pela instituição pesquisada. Para tanto, recorreremos ao Guia Orientador do Projeto, ao Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola e à primeira parte da entrevista realizada com o gestor da instituição.

O capítulo V tem como título **Análise prática: a ação pedagógica dos professores de Ensino Médio de Tempo Integral**. Foi construído a partir da análise das entrevistas realizadas com o gestor e coordenadores pedagógicos e dos questionários aplicados aos professores da instituição. Subdividimos o capítulo em quatro subtítulos. Nestes, discorreremos sobre as características do planejamento escolar e a importância do mesmo na prática dos professores da escola de tempo integral; as propostas metodológicas utilizadas pelos docentes e a percepção destes sobre o papel do professor e o aluno, no contexto da sala de aula; trazemos uma reflexão em torno da percepção dos docentes pesquisados sobre avaliação no processo ensino-aprendizagem e os instrumentos avaliativos utilizados no contexto da escola de tempo integral; e, por fim, apontamos os resultados e perspectiva envolvendo o Projeto “Escola da Escolha”.

## 1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada ao longo do estudo. Para tanto, detalhamos em cinco subtítulos os aspectos metodológicos da pesquisa quanto à abordagem, os procedimentos técnicos, o lócus e perfil dos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a técnica de interpretação e análise de dados utilizada.

### 1.1 A PESQUISA QUANTO AOS OBJETIVOS E A ABORDAGEM

Este estudo caracteriza-se como um estudo descritivo-exploratório de abordagem qualitativa. O viés descritivo da pesquisa firma-se por estar em conformidade com a descrição de Triviños (1987), ao evidenciar que este tipo de estudo tem a pretensão de descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, a partir da coleta de uma série de informações sobre o que se pretende averiguar. O estudo de caso e a análise documental são citados pelo autor como exemplo de pesquisa descritiva.

Além de seu caráter descritivo, a pesquisa também é caracterizada como sendo exploratória por estar em consonância com a definição de Gil (2007) ao estabelecer que esse tipo de estudo proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Para o autor, esse tipo de pesquisa normalmente envolve o levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências com o problema pesquisado.

O aspecto qualitativo da pesquisa firma-se na percepção de Godoy (1995), ao detalhar que este tipo de estudo tem o ambiente natural como fonte direta dos dados. O pesquisador desempenha fundamental papel na observação, análise e interpretação dos dados, além de permitir a compreensão ampla do fenômeno estudado, por considerar os diversos pontos de vista dos sujeitos envolvidos e distanciar-se de conclusões pré-estabelecidas. Esse tipo de pesquisa deve ter como foco a pretensão de buscar compreender o fenômeno, por meio de uma observação minuciosa. Quanto mais detalhes o pesquisador conseguir se apropriar, mais fácil será a compreensão do fenômeno investigado.

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) também reconhecem que a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural, e acrescentam que as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas *in loco*. Outro aspecto apontado por estes autores é que uma investigação qualitativa é, em sua essência, descritiva, ou seja, os dados

são registrados na forma de transcrições e a preocupação é mais com o processo do que com os resultados.

Na abordagem qualitativa desenvolve-se uma pesquisa de forma indutiva, em que o procedimento de análise de dados se assemelha a um “funil”, isto é, “as coisas estão mais abertas de início (ou topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Os autores deixam evidente a importância de proceder, cuidadosamente, em todas as etapas da investigação, pois o cuidado com a escolha de métodos adequados, a seleção de instrumentos de obtenção de dados condizentes com os objetivos da pesquisa e a forma como esses instrumentos serão utilizados é que irá resguardar a veracidade dos resultados alcançados.

A utilização da metodologia de natureza qualitativa enriquece bastante a pesquisa, pois permite analisar a compreensão dos diversos atores envolvidos e realiza “o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). O pesquisador, nesse contexto, atua como mero ouvinte ou observador, registrando as ações observáveis e descrevendo os relatos apresentados.

Antes de adentrar o ambiente de estudo, o pesquisador se municia de uma base teórica, obtendo o maior número possível de informações referentes à temática. Contudo, ao estabelecer contato direto com seu objeto de estudo deve ser cauteloso, no sentido de estar aberto a novas descobertas. A imparcialidade é uma característica importante ao pesquisador, principalmente quando este propõe-se relatar a realidade tal como ela se mostra.

Para Minayo (2009), a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação que almeja responder questões mais particulares pois, trabalha com um universo de significados, valores e atitudes, realidades que não podem ser quantificadas através de números. A abordagem qualitativa segue alguns procedimentos técnicos específicos sendo os mais comuns a revisão bibliográfica e o estudo de campo. Ambas se farão presentes ao longo dessa investigação. No item subsequente, será explicitado a forma de utilização de cada um desses procedimentos.

## 1.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS QUE NORTEARAM AS ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO

Para esta investigação, como procedimentos técnicos, fizemos a opção de trabalhar com a revisão bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa de campo. No que diz respeito à revisão bibliográfica, de acordo com Lakatos e Marconi (2018, p. 113), seria a busca por “pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares, de certos aspectos da pesquisa

pretendida”, sendo que a “procura por tais fontes documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não duplicação de esforços, a não ‘descoberta’ de ideias já expressas, a não inclusão de lugares-comuns no trabalho”.

A revisão bibliográfica trata-se de um procedimento técnico utilizado no sentido de nortear e oferecer base a todo trabalho científico. Embora existam autores que fazem distinção e que conceituam tais procedimentos como diferentes, para Boccato (2006) os termos revisão bibliográfica e revisão da literatura, pesquisa bibliográfica e levantamento bibliográfico são similares. Denota o mesmo procedimento técnico, a saber, a busca de resolução de um problema “por meio de referenciais publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas sobre as principais teorias que subsidiam o trabalho científico a ser desenvolvido”. Essa revisão sobre as principais teorias que subsidiam o trabalho científico “pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da internet, entre outras fontes” (BOCCATO, 2006, p. 266). Ainda sobre este procedimento, Boccato (2006, p. 266) esclarece que:

Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica. [...] Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Mesmo concordando com o autor, acima citado, que define revisão bibliográfica, revisão da literatura, pesquisa bibliográfica e levantamento bibliográfico como o mesmo procedimento técnico, neste trabalho utilizamos o termo revisão bibliográfica, com a intenção de denominar o procedimento técnico, no qual o pesquisador irá fundamentar toda sua pesquisa tendo como referência trabalhos publicados anteriormente. Essa revisão é de fato um trabalho bastante detalhista e minucioso, mas de suma importância, pois é um dos principais aspectos responsáveis por dar um caráter científico à investigação.

Nessa etapa da pesquisa, foram selecionados autores que tratam da temática da educação integral e escola de tempo integral, como Moll (2012), Cavaliere (2009), Paro (2009), Gadotti (2009), Maurício (2009), entre outros. E ainda, teóricos que se centram na prática pedagógica, como Libâneo (2013a, 2013b), Luckesi (2011), Pimenta (2012), utilizados no intuito de refletirmos sobre as implicações dos elementos didáticos como o planejamento, as metodologias e a avaliação no fazer pedagógico. Além destes autores, nos embasamos em alguns documentos oficiais que regem a educação escolar, a educação integral e a escola de

tempo integral no país, como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e bases da Educação de nº 9394/1996, o Plano Nacional de Educação de 2014 e a Base Nacional Comum Curricular de 2018.

Nos remetendo agora à pesquisa documental, verificamos que em conformidade com Gil (2008), trata-se de um procedimento bastante parecido com a revisão bibliográfica. O que distingue uma da outra é a natureza das fontes, visto que a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. No caso deste estudo, realizamos a análise parcial de documentos como: a parte introdutória da Base Nacional Comum Curricular de 2018, o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, o caderno de orientação do projeto de tempo integral, as pautas dos planejamentos elaborados pelos coordenadores pedagógicos e as sequências didáticas construídas pelos professores.

No âmbito da abordagem qualitativa, temos a pesquisa de campo como outro procedimento técnico indicado aos estudos no campo da educação. Ruiz (2017, p. 50) discorre sobre algumas das características do estudo de campo, tais como:

Consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises. Esta espécie de pesquisa não permite o isolamento e o controle das variáveis supostamente relevantes, mas permite o estabelecimento de relações constantes entre determinadas condições - variáveis independentes - e determinados eventos - variáveis dependentes -, observadas e comprovadas.

Segundo o autor, a pesquisa de campo favorece um desdobramento mais natural de toda investigação, não cabendo ao pesquisador ou qualquer participante da investigação usar de meios para intervir ou alterar ações cotidianas observáveis.

Gil (2008), ao tratar do estudo de campo como procedimento técnico de pesquisa, evidencia que esse tipo de estudo proporciona um amplo aprofundamento das questões estudadas, além de ser um procedimento mais flexível, tendo em vista que o pesquisador pode, ao longo do estudo, modificar seus objetivos dando outro encaminhamento à temática explorada. Normalmente, segundo o autor, é uma investigação que analisa fenômenos vivenciados em um “único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação” (GIL, 2008, p. 57). Para conhecer um pouco mais sobre as questões estudadas, dirigimo-nos até a instituição participante do estudo com o propósito de realizar a entrevista com o gestor escolar, coordenador pedagógico geral

e coordenadores de área. As entrevistas ocorreram de forma individual, em dias alternados e cumprindo todos os protocolos de segurança determinados pela Organização Mundial da Saúde e Ministério da Saúde, por conta da pandemia do Covid-2019<sup>9</sup>. A ida algumas vezes à instituição pesquisada para a realização das entrevistas, além de assegurar a coleta de informações importantes, favoreceu a construção de um olhar direcionado ao espaço escolar e a relação entre os educadores.

Por meio da abordagem qualitativa, efetivada pelos procedimentos técnicos da revisão bibliográfica, pesquisa documental e estudo de campo, pretende-se alcançar níveis de compreensão razoável em relação à temática estudada e atingir a resolução das questões de estudos propostas. No item a seguir, apresentamos onde se deu o presente estudo e os participantes envolvidos na investigação.

### 1.3 LÓCUS E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Nesse subtítulo, caracterizamos a instituição participante da pesquisa trazendo um pouco da história da escola e os principais agentes educacionais que fizeram parte de seu contexto, da fundação até os dias atuais, traçando, ainda, o perfil dos participantes da investigação, selecionados a partir dos critérios de inclusão e exclusão.

Para a escolha dos profissionais docentes, respeitamos os seguintes critérios de inclusão: professores efetivos da rede pública estadual do município de Cruzeiro do Sul – AC; professores com licenciatura na área de atuação e professores que atuam no Ensino Médio de tempo integral. Quanto aos critérios de exclusão foram: professores provisórios da rede pública estadual do município de Cruzeiro do Sul – AC; professores da rede municipal e professores sem formação na área de atuação. Com relação ao gestor escolar, utilizamos o seguinte critério de inclusão: gestor da escola de ensino médio de tempo integral, e não aplicamos nenhum critério de exclusão. Para os coordenadores pedagógicos, tivemos como

---

<sup>9</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Por conta da pandemia do Covid -19, tivemos até início do mês de abril de 2021 um total de 3 milhões de mortes em todo o planeta sendo que, no Brasil foram 365 mil óbitos, até esta data.

critério de inclusão os coordenadores pedagógicos da escola de ensino médio de tempo integral, e mais uma vez, não foi aplicado critério de exclusão.

### 1.3.1 Caracterizando o *lócus* da investigação

As informações constantes nesse histórico sobre a instituição *lócus* dessa investigação<sup>10</sup> foram obtidas por meio da análise do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, elaborado no ano de 2018 pela atual gestão e que se encontra em processo de aprovação pelo Conselho Estadual de Educação. Além do PPP, obtivemos informações, também, a partir de um documento histórico da escola produzido pela gestão anterior em decorrência da comemoração dos 50 anos de existência da instituição. Este contexto histórico tenciona compreender como se deu o processo de fundação da escola e as contribuições educacionais desta para o município de Cruzeiro do Sul.

A escola EEMI-CC, que atualmente funciona no município de Cruzeiro do Sul – AC, como uma escola de ensino médio de tempo integral, foi criada pelo decreto nº 164 de 10 de dezembro de 1957 e iniciou seus trabalhos no ano de 1958, sob a direção do senhor Nosser Almeida Tobu. Nesse período, o município contava apenas com uma escola de ensino médio, a Escola Normal, também conhecida como escola de 2º grau, que formava professores para o magistério dos cursos primários.

Dada a inexistência de qualquer outra iniciativa pública ou privada voltada para a formação docente no Vale do Juruá até aquele momento, o Curso Normal tornou-se, em pouco tempo, tradicional e bem-conceituado em todo o Estado, não só no âmbito da preparação profissional, mas da cultura geral (BEZERRA, 2015, p. 54).

Este curso Normal que funcionava no prédio do Instituto Santa Teresinha era particular e atendia uma clientela especificamente feminina. Atualmente é a única escola particular do município de Cruzeiro do Sul – AC e atende alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Além da Escola Normal, o município, naquele período, contava com as escolas primárias, as quais tratavam de instituições educacionais que se dispunham a ofertar uma formação elementar aos filhos de trabalhadores, crianças e adolescentes pertencentes às classes populares. De acordo com Bezerra (2015, p. 54), “ao concluir o ensino primário, as famílias com recursos financeiros enviavam seus filhos para estudar nas grandes capitais do

---

<sup>10</sup> Posteriormente, ao nos reportarmos a instituição participante deste estudo iremos utilizar o pseudo-nome (EEMI-CC) no intuito de preservarmos a real identificação da escola.

norte: Belém ou Manaus. Aqueles que não podiam custear uma viagem dessa natureza tinham seus estudos interrompidos”.

No ano de 1962, o Acre foi elevado à categoria de Estado. Contudo, a situação educacional do Estado ainda se encontrava bastante fragilizada, a ponto de nas primeiras eleições diretas ocorridas em âmbito estadual 68,6% da população não poder exercer o direito ao voto por serem considerados analfabetos. A realidade educacional do estado e do município de Cruzeiro do Sul fez surgir um movimento organizado por jovens, em sua maioria professores, que passaram a lutar pela implantação de um colégio ginásial no município. Com o apoio do Dr. Adalberto Sena, na época funcionário do MEC, foi possível a criação da instituição investigada.

A instituição escolar EEMI-CC começou a funcionar no espaço onde, na atualidade, localiza-se a Escola Comandante Braz de Aguiar, bem no centro do município. Nesse período, era mantido pela Campanha Nacional de Educandários Gratuitos<sup>11</sup>. Em sua primeira década de funcionalidade, a instituição foi dirigida por educadores do município, sendo eles: Nosser Almeida Tobu, de 1958 a 1959; Darcy Tereza Bezerra, de 1960 a 1962; Maria Leonízia Araújo, mais conhecida com Marnízia, no ano de 1963; Bráulio Gadelha, de 1964 a 1965 e Jurandir Rodrigues da Silva, de 1966 a 1968.

Ainda em conformidade com as descrições apresentadas nos documentos oficiais da instituição investigada, é explicitada a importância da participação da Igreja Católica no início de sua fundação. Além do apoio dos Bispos Dom José Hascher, Dom Henrique Ruth e Dom Luiz Herbst, a instituição contou com o apoio dos Irmãos Maristas Rovílio Moru, Braz Lanius, Anselmo Fritzen e Alberto Urban, que ao ingressarem no município de Cruzeiro do Sul, em 1958, se tornaram professores da escola.

Após uma década de sua fundação, a escola que iniciou seus trabalhos educacionais atendendo um número de 12 alunos, em seu primeiro ano de fundação, atingiu, em 1968, um número de 239 alunos matriculados. A partir de 1969, a instituição deixou de ser financiada pela Campanha Nacional de Educandários Gratuitos e passou a ser de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Nesse período o currículo educacional da escola investigada era considerado, para a época, bastante rico, pois ofertava aulas de Canto,

---

<sup>11</sup>A **Campanha Nacional de Educandários Gratuitos** - CNEG foi um movimento que teve lugar na década de 1950, atividade típica de [voluntariado](#) que tinha como objetivo a oferta do ensino secundário para atender a população carente nas diferentes localidades brasileiras. Em 1959 o então Presidente da República, Juscelino Kubistchek, determina por meio da Lei nº 3.557, a inclusão de subvenções no orçamento do Ministério da Educação e Cultura em favor da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1950-1969/L3557.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L3557.htm). Acesso em: 07 jul. 2020

Religião, Prenda (artesanato), Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Matemática, Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira – OSPB, Educação Moral e Cívica, e três idiomas, Inglês, Francês e Latim. As aulas eram ministradas pelos irmãos Maristas e, mais adiante, contou com o auxílio de bancários do Banco do Brasil e do BASA, que atuaram como professores da escola. Por serem formados no 2º grau ou ensino superior, estes profissionais puderam contribuir com a educação local, algumas vezes até de forma voluntária atendendo alunos no turno da noite.

A partir de 1970, a instituição pesquisada passou a funcionar em sede própria, construída no governo de Jorge Kalume, por meio do decreto nº 135 de 17 de julho de 1969, sendo autorizada a funcionar pela Portaria nº 135 de 28 de outubro de 1980, expedida pela então Secretária de Educação e Cultura, Iris Célia Cabanella Zanniny. O município, nesse momento, tinha como prefeito o Sr. Moacir de Souza Rodrigues. Durante esse período, passaram pela direção da escola: Nadir Brito, no ano de 1969; Julieta Cruz, em 1970; Irmão Braz Lanius, no ano de 1971; Irmão Celso Salet, em 1972; Irmão Mariano Spada, de 1973 a 1976 e José Siqueira Maciel, durante cinco anos, de 1977 a 1982.

Em 1976, as turmas da segunda etapa do ensino fundamental eram identificadas como turmas de 5ª a 8ª série do ginásio. A escola, nesse período, contava com 05 salas de 5ª série, 04 salas de 6ª série, 02 salas de 7ª série e 04 salas de 8ª série, totalizando um número de 597 alunos atendidos. Nesse período passaram pela direção da instituição João Barbosa de Souza, em 1983; José Maria Farias, em 1984; Francisco Pereira da Costa, no ano de 1984; Leônidas da Costa, de 1985 a 1986 e, novamente, José Siqueira Maciel, por mais um período de 13 anos, que se inicia em 1987 e finda no ano de 2000.

No ano de 1988, a escola praticamente duplicou sua clientela e passou a atender um número de 1.067 alunos de 5ª a 8ª série, nos turnos da manhã, tarde e noite. A partir de então, a escola não atendia apenas alunos localizados nas áreas urbanas, mas passou a acolher filhos de seringueiros, agricultores e moradores da zona rural e, ainda, jovens e adolescentes da circunvizinhança, como Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, que deixavam suas famílias e vinham estudar em Cruzeiro do Sul.

Durante aquela década, a escola teve um único diretor: José Siqueira Maciel. Filho de família popular do município de Cruzeiro do Sul conseguiu concluir cedo o ensino primário, porém teve que esperar 10 anos para conseguir concluir o ensino ginasial, visto que o município não possuía nenhuma escola de 1ª a 8ª série na época. Com a implantação da instituição pesquisada, José Siqueira Maciel teve a oportunidade de continuar seus estudos. Ao retomar seus estudos, José Siqueira Maciel ficou tão feliz e grato pela possibilidade de

continuar estudando que, para retribuir sua gratidão, dedicou-se aos estudos no período da manhã e à tarde passou a auxiliar nos serviços da escola de forma voluntária. Como profissional da educação, atuou na escola Braz de Aguiar e Barão do Rio Branco e, ainda, na Inspeção de Ensino, sob a direção da professora Regina Maia. A maior parte da sua vida dedicou à educação. Na instituição pesquisada atuou por 33 anos. Como diretor foram 25 anos e encerrou seu mandato em 20 de fevereiro de 2001. Com sua saída da gestão, Irismar Firmino Monteiro assumiu a direção da escola de 2001 a 2003, sucedida a partir desta data pela Profa. Maria Iria Matos Bandeira que se manteve na função por um período de oito anos.

Logo no início da gestão da Profa. Maria Iria Matos Bandeira em 2003, a escola ganhou uma nomenclatura não oficial e passou a ser conhecida como “Escola Jovem”, por atuar com as duas etapas da educação básica, ensino fundamental e médio. A partir de 2005, passou a atender apenas a clientela do ensino médio nos três turnos. No ano de 2008, a escola ganhou uma nova sede e passou a funcionar na Rua Goiás, nº 1141, bairro do Remanso. A escola foi considerada, a partir de então, a primeira escola modelo do município de Cruzeiro do Sul. Nesse ano, a escola apresentava um número de 683 alunos matriculados no ensino médio regular e contava ainda com as turmas de aceleração do Programa Especial de Ensino Médio - PEEM. A nova estrutura da escola incluía 12 salas de aula, laboratórios de informática e ciência, biblioteca, quadra poliesportiva, arena, grêmio estudantil, sala de planejamento, lanchonete, sala de fanfarra e auditório para 150 lugares.

Passaram ainda pela direção da escola Carla Simone Alves Maciel em 2012, Elisângela Oliveira Silva de Araújo que sucedeu a gestora Carla Simone, ainda em 2012 e Maria José Nunes de Negreiros, que assumiu em 2013. A atual gestão iniciou em 2014.

A partir de 2018, a instituição continuou atendendo aos alunos de ensino médio, contudo, deixou de ser uma escola de ensino médio regular e passou a ser uma escola de ensino médio em tempo integral. Com isso, sofreu importantes alterações, tanto no campo administrativo como em âmbito pedagógico.

Atualmente, a instituição escolar EEMI-CC conta com o quadro administrativo integrado por: 01 Gestor(a), 01 Coordenador(a) Pedagógico(a), 01 Coordenador(a) Pedagógico(a) Auxiliar, 01 Coordenador(a) Administrativo(a) Financeiro(a), 01 Secretário(a) Escolar, 04 Coordenadores(as) de Áreas que também são professores(as), mais 22 professores(as) em suas áreas específicas, 01 professor(a) de Atendimento Educacional Especializado – AEE, e 06 atendentes, 10 funcionários de apoio administrativo, 07 serventes terceirizados e 05 merendeiras terceirizadas, totalizando um número de 60 funcionários, sendo 23 efetivos, 25 temporários e 12 terceirizados. Dentre estes profissionais, participaram da

pesquisa o gestor, o coordenador pedagógico geral, os 04 coordenadores de área e os 22 professores. A instituição escolar é mantida pelo poder público estadual e atende, na atualidade, um quantitativo de 500 alunos matriculados no modelo Integral. Estes alunos residem nos bairros do Remanso, Várzea, Alumínio, Telégrafo, Cruzeiro, Conjunto Cumaru, Olivença, entre outros.

Após discorrermos sobre o contexto de criação da escola de ensino médio de tempo integral, do município de Cruzeiro do Sul – AC é inevitável a compreensão de que a instituição de fato revela-se como um espaço educacional que marcou a história educacional do município, visto que foi o primeiro colégio a possibilitar aos jovens de camadas populares o direito o ingresso em série mais avançadas. Na atualidade, a escola tem tido grande visibilidade por ser pioneira e, até então, a única escola a apresentar uma proposta pedagógica pautada no modelo escolar em tempo integral. Encaminhamo-nos agora para a descrição do perfil dos participantes da pesquisa, destacando algumas de suas características profissionais.

### 1.3.2 Perfil dos participantes da pesquisa

Participaram dessa investigação sobre a escola de ensino médio de tempo integral 28 educadores que fazem parte do quadro de funcionários da instituição pesquisada. Dentre estes, temos o gestor da instituição, Apolo - G<sup>12</sup>, formado em Letras Vernáculo e com vasta experiência na área da educação. O mesmo atuou 21 anos como docente e 07 anos como gestor escolar, sendo que os 07 anos de gestão se deram, justamente, na escola de ensino médio que, na atualidade, funciona como instituição escolar de tempo integral.

Destes 07 anos de gestão, Apolo - G atuou 05 anos como gestor de escola de tempo parcial e 03 anos na gestão da instituição em tempo integral. Conclui-se que o gestor da referida instituição possui conhecimento prático sobre a realidade desses dois modelos educacionais e, certamente, uma visão sobre a contribuição de cada um desses modelos na formação integral dos alunos.

O coordenador pedagógico geral, Dionísio - CP, outro participante dessa pesquisa, possui formação acadêmica em letras vernáculas e especialização em coordenação pedagógica e em Língua Portuguesa. Atua no magistério há 16 anos, entre regência em sala de aula,

---

<sup>12</sup>Com o propósito de manter o anonimato de todos os participantes da pesquisa, ao longo desta investigação, os profissionais entrevistados e que realizaram o questionário serão identificados por pseudo-nomes, retirados dos Deuses e Heróis da mitologia grega; seguido das iniciais do cargo que exercem, sendo: G - para o gestor, CP - para o coordenador pedagógico, CA - para o Coordenador de Área e P - para professores.

coordenação de ensino e pedagógica. Como coordenador pedagógico, especificamente, exerce a função há 08 anos em escolas da esfera municipal e estadual. Seu tempo de atuação como coordenador pedagógico na escola de ensino médio em tempo integral é de 02 anos, tendo ainda experiência anterior, como coordenador de área na mesma instituição escolar. Na função de coordenador geral, é responsável pela organização político-administrativa e pedagógica da escola, sendo responsável pelo ensino e o desenvolvimento das 04 áreas do conhecimento, que na atualidade compõem o currículo do ensino médio.

Também fizeram parte deste estudo os quatro coordenadores de área, que são, ainda, professores da escola em tempo integral. O primeiro coordenador de área entrevistado, Eros - CA, é formado em matemática e possui tempo de atuação como docente de 12 anos. Como coordenador pedagógico é o seu primeiro ano de experiência, sendo responsável pela área de conhecimento de matemática. O segundo coordenador de área, Afrodite - CA, possui formação acadêmica em História e Pedagogia e atua como docente há 08 anos. Este é seu segundo ano de experiência como coordenadora pedagógica de área, ambos vivenciados na escola de ensino médio de tempo integral. Como coordenadora, é responsável pela área do conhecimento das Ciências Humanas.

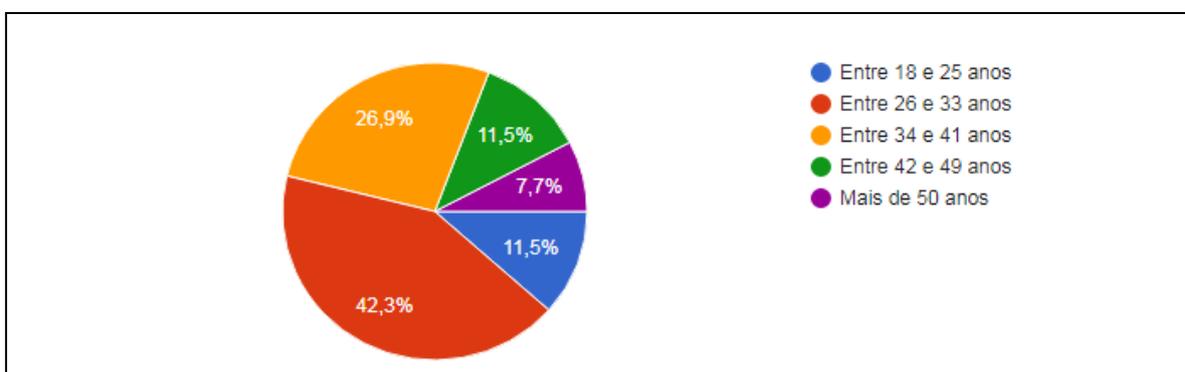
O terceiro coordenador pedagógico de área Mnemósine - CA, apresenta formação acadêmica em Letras Vernáculo e especialização em Estudos linguísticos e literários. Seu tempo de atuação como docente é de 19 anos e como coordenadora pedagógica possui experiência de 07 anos. Na escola de tempo integral é o primeiro ano que atua como coordenadora de área, e é responsável pela área de conhecimento de linguagem. O quarto coordenador de área, Deméter - CA, é formado em Química e possui 08 anos de experiência como professor. Seu tempo de atuação como coordenador pedagógico é de dois anos, sendo experimentados na escola de ensino médio de tempo integral. A área do conhecimento pela qual é responsável é Ciências da Natureza.

Ao traçarmos o perfil do gestor e coordenadores pedagógicos que atuam na escola de ensino médio de tempo integral, percebemos que todos apresentam formação superior específica na área que atuam. Destacamos aqui o perfil do coordenador pedagógico geral que, além de formação específica, apresenta Especialização em coordenação pedagógica. Constatamos também que todos eles possuem uma experiência considerável em relação à prática em sala de aula, variando entre 07 a 21 anos de vivência. Algo bastante pertinente, pois enriquece os conhecimentos práticos desses profissionais em relação às especificidades do cotidiano em sala de aula e que facilita o diálogo entre docentes e coordenadores pedagógicos.

Vamos agora nos reportar ao perfil profissional dos 22 docentes da escola de tempo integral que participaram do presente estudo. As informações aqui descritas foram obtidas através de um questionário realizado pelo aplicativo *Google Forms*, enviado através de um link, via *WhatsApp*. A escolha por esta ferramenta tecnológica ocorreu por facilitar o envio do questionário a todos os professores participantes da pesquisa e por assegurar ainda, um distanciamento social necessário, por conta da pandemia do Covid – 2019.

Referente à faixa etária dos participantes da pesquisa, foi possível constatar que a maioria dos professores investigados, 09 dos 22 professores, encontra-se na faixa etária de 26 a 33 anos; 06 dos 22 docentes apresentam a faixa etária de 34 a 41 anos; temos, ainda, uma representatividade de 03 professores entre 18 e 26 anos; outros 03 que se localizam na faixa etária de 42 a 49 anos; e apenas 01 docente com mais de 50 anos. Portanto, existem na escola de tempo integral professores em variadas faixas de idade o que demonstra uma grande riqueza de experiência social e cultural. A representação desses quantitativos em percentuais pode ser constatada no gráfico a seguir:

**GRÁFICO 1 – Faixa etária dos professores investigados.**

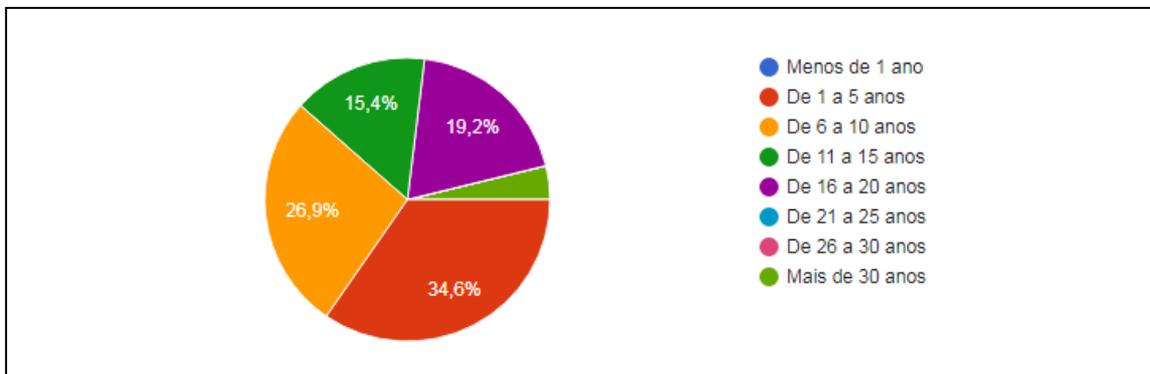


Fonte: gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, a partir das informações repassadas pelos professores da escola em tempo integral.

Concernente à experiência desses profissionais na área da educação escolar, enquanto docentes, tivemos o seguinte espelho: dos 22 educadores participantes do estudo, 08 deles identificaram-se no grupo de docentes que possuem de 01 a 05 anos de experiência pedagógica. Outros 06 desse total de participantes posicionaram-se no conjunto de professores com a variável de 6 a 10 anos de experiência docente; 04 deles estão entre 16 e 20 anos de atuação em sala de aula; outro grupo de 03 professores se encaixaram na variante de 11 a 15 anos de experiência; e apenas 01 dos 26 docentes indicaram possuir mais de 30 anos de experiência profissional. Percebe-se, portanto, que a escola de tempo integral apresenta uma

variedade em relação ao tempo de experiência do docente em sala de aula. No gráfico a seguir, podemos verificar o percentual que representa as seguintes quantidades:

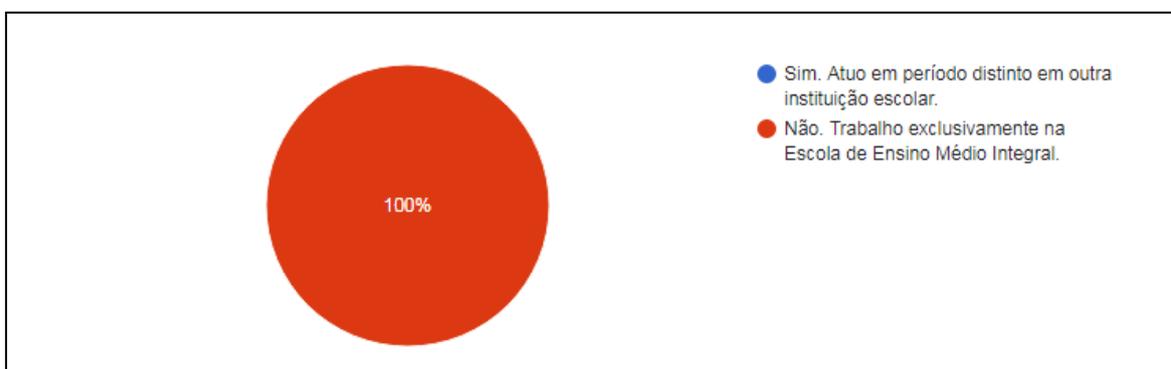
**GRÁFICO 2 – Tempo de atuação como professor**



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, a partir das informações repassadas pelos professores da escola em tempo integral.

Ainda, de acordo com as informações coletadas no questionário, foi possível averiguarmos que os 22 professores participantes da pesquisa, além de possuírem formação específica para atuarem no ensino médio, também trabalham as disciplinas em conformidade com a formação de cada um, ou seja, os professores estão atuando com os componentes curriculares que se articulam com sua formação profissional. Um ponto bastante positivo, visto que não existe na instituição professores sem formação específica para a área nas quais atuam. No que diz respeito à atuação profissional destes professores, constatamos que todos os docentes da escola de tempo integral atuam de forma exclusiva na instituição. O que podemos verificar nas informações explícitas no gráfico a seguir:

**GRÁFICO 3 – Instituições escolares onde os professores atuam**



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, a partir das informações repassadas pelos professores da escola em tempo integral.

Percebemos, a partir do gráfico analisado, que todos os participantes da pesquisa não atuam em outra instituição escolar, sendo exclusivos da escola de ensino médio de tempo integral. O que deve favorecer a realização de um trabalho mais sistemático por parte dos docentes que não precisam se ocupar e responsabilizar-se com ações educacionais em espaços escolares distintos. Após o detalhamento do lócus da pesquisa e dos sujeitos participantes, apresentamos agora, os instrumentos de coleta de dados selecionados para dar conta de tal investigação.

#### 1.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo aplicamos as seguintes técnicas de coleta de dados: a entrevista semiestruturada, o questionário e os documentos que regem a educação de tempo integral no contexto da instituição escolar pesquisada.

Com relação à entrevista semiestruturada, Nogueira-Martins e Bógus (2004) discorrem sobre suas vantagens, visto que se trata de um instrumento bastante flexível que possibilita ao entrevistador um aprofundamento à medida que são dadas algumas respostas pelo entrevistado. Nesse sentido, os autores complementam que:

A entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado. Este, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. É útil esclarecer que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas, também, de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno que interessa (NOGUEIRA-MARTINS; BOGUS, 2004, p. 50).

A entrevista semiestruturada, nessa conjuntura, permite uma sondagem a partir de questionamentos mais amplos entendidos como fundamentais pelo pesquisador. Em meio à dinâmica da entrevista e mediante as respostas do entrevistado, vão se tornando mais específicas e mais próximas da realidade vivenciada. Esta técnica, portanto, tem uma característica flexível, sendo possível a reformulação de alguns questionamentos ou ainda a introdução de novas indagações com o propósito de enriquecer as informações obtidas.

Ainda referente à utilização da técnica da entrevista, Ruiz (2017) descreve como sendo um diálogo que tem por objetivo coletar, de fontes específicas, “dados relevantes para a

pesquisa em andamento. Portanto, não só os quesitos da pesquisa devem ser muito bem elaborados, mas também o informante deve ser criteriosamente selecionado” (RUIZ, 2017, p. 51). Nessa direção, o autor pontua outros cuidados que o entrevistador deve tomar na realização de entrevistas:

O entrevistador deve ser discreto, deve evitar ser importuno; precisa deixar muito à vontade o informante. Embora seja sua função dirigir a entrevista e mantê-la dentro dos propósitos dos itens preestabelecidos, o entrevistador precisa ser habilidoso e elegante ao evitar que o diálogo se desvie dos propósitos de sua pesquisa. É importante lembrar que o entrevistador deve apenas coletar dados e não discuti-los com o entrevistado; disso se conclui o que o entrevistador deve falar pouco e ouvir muito (RUIZ, 2017, p. 51).

O autor enfatiza ser indispensável ao perfil do pesquisador uma postura cuidadosa e discreta durante a realização da entrevista, no intuito de garantir que o entrevistado se sinta à vontade para discorrer de forma significativa sobre cada item indagado. Ressalta, ainda, ser importante ao pesquisador entender que está ali para coletar o máximo de informação possível e pertinente à investigação e não para dar opinião pessoal.

A entrevista semiestruturada (Apêndice A e B, p. 196 e 198) direcionou-se ao gestor escolar, ao coordenador pedagógico geral e aos quatro coordenadores de área, que também são professores. As entrevistas aconteceram de forma presencial, e individualmente, na própria instituição pesquisada, seguindo todos os protocolos de segurança sugeridos pelos órgãos sanitários, em decorrência da pandemia do coronavírus. Anteriormente à aplicação das entrevistas, os sujeitos foram esclarecidos quanto aos objetivos, suas possíveis contribuições, a maneira como seria realizada e a duração da entrevista. Além disso, tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice E, p. 207), com parecer favorável pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa, em 31 de julho de 2020, com o número do CAAE: 30454320.2.0000.5010. Após procederem à leitura do termo, assinaram autorizando a realização e gravação da entrevista, que foram transcritas posteriormente para as devidas análises. O fato de a entrevista ter sido realizada de forma presencial, possibilitou a observação visual do comportamento do entrevistado e garantiu a flexibilidade das questões, sendo possível inserir mais questionamentos quando necessário ou excluir aqueles menos pertinentes.

Na entrevista semiestruturada foram elencados aspectos voltados ao processo de implementação do Projeto “Escola da Escolha” na instituição; a organização do planejamento escolar, os métodos de ensino utilizados pelos professores da escola em tempo integral; concepções de avaliação e instrumentos avaliativos; e por fim, a descrição dos aspectos

positivos e possíveis desafios enfrentados pelos profissionais da escola a partir da inserção do modelo de ensino em tempo integral.

O questionário, cujo roteiro de realização consta no (Apêndice C, p. 200), foi outro instrumento de coleta de dados eleito para este estudo. Ruiz (2017, p. 52) explica as vantagens na utilização do questionário, visto que, enquanto na entrevista o informante fala o que exige que seja realizada individualmente, no questionário tem-se a “vantagem de poder ser aplicado simultaneamente a muitos informantes”. Nessa direção, o autor aponta as vantagens da utilização do questionário em comparação com a entrevista:

[...] seu anonimato pode representar uma segunda vantagem muito apreciável sobre a entrevista. Deve apresentar todos os seus itens com maior clareza, de tal sorte que o informante possa responder com precisão, sem ambiguidade. As questões devem ser bem articuladas. É importante que haja explicações especiais sobre a seriedade da pesquisa, sobre a importância da colaboração dos que foram selecionados para participar do trabalho como informantes e, principalmente, sobre a maneira correta de preencher o questionário e devolvê-lo (RUIZ, 2017, p. 52).

Ruiz (2017) defende que uma das vantagens na técnica do questionário é a possibilidade de o instrumento ser aplicado a muitos informantes ao mesmo tempo e assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa. É importante, segundo o autor, o cuidado com a produção e organização desse questionário, cabendo indagações claras e objetivas com a finalidade de se distanciar de qualquer tipo de ambiguidade.

O autor frisa a necessidade de o pesquisador deixar claro aos participantes da pesquisa a seriedade da investigação e a responsabilidade do mesmo com as informações repassadas. Esta é uma forma de assegurar uma postura ética em relação aos informantes, à medida que os dados forem sendo produzidos. Quanto mais coesas e verdadeiras forem as informações sistematizadas, maior será a contribuição social da investigação proposta.

No questionário produzido e aplicado aos professores da escola de Ensino Médio em Tempo Integral foram abordadas oito questões objetivas e treze questões descritivas, referentes ao perfil profissional docente e ao detalhamento do planejamento por eles realizados, as metodologias mais usuais em sua prática pedagógica e questões sobre as concepções destes educadores em relação ao processo avaliativo e os principais instrumentos de verificação de aprendizagem por eles utilizados no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

O questionário foi aplicado aos 22 professores da instituição, através da ferramenta *Google Forms*<sup>13</sup>. Nela, foram organizadas as questões e posteriormente encaminhadas aos docentes através de um link enviado via e-mail e contato de *WhatsApp*. O contato telefônico e e-mail pessoal dos professores participantes da pesquisa foram disponibilizados pelo gestor da instituição, que se propôs a explicar aos professores, em uma reunião de planejamento, o objetivo da investigação e a importância da participação de todos para o bom andamento do estudo. A opção por este aplicativo se deu devido à facilidade de acesso ao mesmo e por possibilitar o processo de sistematização dos dados, visto que o aplicativo faz o processamento de todas as informações obtidas, realizando o trabalho de tabulação e apresentação dos resultados em forma de gráficos.

Coletamos, ainda, com o gestor e coordenador geral e de área da escola, alguns documentos que norteiam educação de tempo integral no contexto da instituição escolar pesquisada. Sendo: o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, os cadernos de orientação do projeto de tempo integral “Escola da Escolha”, as pautas dos planejamentos elaborados pelos coordenadores pedagógicos geral e de área, e as sequências didáticas construídas pelos professores.

Os documentos que fizeram parte da pesquisa documental para posterior análise foram: o Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP, onde foi observado o contexto histórico da escola, missão, objetivos, concepção pedagógica, processo de avaliação, matriz curricular (evidenciando as alterações sofridas entre a matriz curricular do ensino médio regular e a matriz curricular do projeto de ensino médio em tempo integral) e as dimensões de planejamento pedagógico; os cadernos de orientação do projeto de tempo integral “Escola da Escolha”, no qual verificamos como está organizado pedagogicamente o projeto, quais os princípios pedagógicos que norteiam a prática docente, além de um comparativo entre os princípios presentes no projeto e os defendidos pelos documentos legais que regem a educação escolar na atualidade. Analisamos, ainda, o Guia de Aprendizagem e as pautas dos planejamentos, elaboradas pelo coordenador pedagógico e os coordenadores de área, no intuito de percebermos como se organiza o momento de planejamento com os docentes; e as sequências didáticas, construídas pelos professores, na intenção de verificar as principais metodologias por eles utilizadas em sua prática pedagógica. Estas fontes foram analisadas com a finalidade de encontrar informações capazes de dar conta das questões de estudo,

---

<sup>13</sup>O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms>. Acesso em: 06 mai. 2020.

estabelecendo um comparativo com as informações obtidas por meio da entrevista e do questionário. Utilizamos, ainda, como instrumento de coleta dos dados, obtidos por meio da pesquisa documental, um roteiro de análise de documento (Apêndice D, p.205).

## 1.5 ANÁLISE DOS DADOS

De posse de todas as informações coletadas, partimos para a etapa de análise dos dados com o propósito de responder às questões de estudo levantadas. Severino (2016, p. 86) detalha que o “ato de analisar visa desmontar uma realidade para compreendê-la. Implica frequentemente decompor, dissecar, interpretar, estudar”. O autor afirma ser pela análise de texto que se verifica aspectos direcionados à estrutura, relação das ideias, pontos relevantes e secundários, as generalizações e as implicações. Nesse prisma, o pesquisador precisa ser muito criterioso nessa etapa da pesquisa, no intuito de organizar e sistematizar os dados coletados da forma mais lógica possível, para que as informações dialoguem entre si e, com isso, seja possível chegar a algumas conclusões sobre a temática.

A análise documental foi realizada à luz dos autores utilizados no referencial teórico, como Luckesi (2011), Libâneo (2013b) e Hoffmann (2003, 2012). No contexto da pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) defendem a análise documental como um importante método, com potencial de complementar as informações obtidas por meio de outras técnicas de obtenção de dados, evidenciando aspectos novos em relação à temática investigada. Nesse sentido, as autoras compreendem a análise documental como uma série de operações, que visa estudar e analisar um ou vários documentos, na busca de identificar informações factuais nos mesmos; descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões mais relevantes sobre o estudo.

A análise documental tem por objetivo, segundo Bardin (2016, p. 51), “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”, sendo o propósito deste tipo de análise “atingir o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) pertinente (aspecto qualitativo)” (BARDIN, 2016, p. 51). Na compreensão da autora, a análise documental permite representar um conteúdo de um documento de forma diferente da original, a fim de facilitar o entendimento do observador. A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação para a construção de um banco de dados sobre as questões que se pretende estudar.

Ainda ancorada em Bardin (2016), a análise documental é constituída pelas etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise. Na etapa de escolha, selecionamos como documentos a serem analisados a Proposta Político Pedagógica – PPP da escola de tempo integral, pautas de planejamento construídas pelo coordenador pedagógico geral e coordenadores de área e sequências didáticas produzidas pelos professores. A recolha desses documentos, segunda etapa da análise documental, aconteceu através do gestor escolar, que disponibilizou o PPP da instituição pesquisada; e do coordenador pedagógico geral, que encaminhou as pautas de planejamento do coordenador pedagógico geral com os coordenadores de área, as pautas de planejamento dos coordenadores de área com os respectivos professores da área de conhecimento que coordenam e, ainda, as sequências didáticas, cedidas pelos professores.

No que diz respeito à interpretação dos dados coletados por meio das entrevistas e dos questionários, procedemos à análise de conteúdo, definida por Bardin (2016) como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Em consonância com a autora, é por meio do tratamento adequado das informações coletadas, seguindo sistematicamente determinados procedimentos de análise, que se ampliam as possibilidades de melhor interpretação dos dados apanhados. Bardin (2016) indica que a aplicação do método de análise de conteúdo deve respeitar o desenvolvimento de algumas etapas, que são elas: a organização da análise, a codificação, a categorização e a inferência.

A organização da análise, primeira etapa do método, prevê a execução de três fases fundamentais, a saber: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

De acordo com Bardin (2016, p. 125), na pré-análise, o pesquisador possui três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. A autora esclarece que esses três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, em uma ordem cronológica, embora se mantenham estritamente ligados uns aos outros. Exemplifica que a escolha dos documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis. Tomando o direcionamento sugerido pela autora, nesta fase, os documentos submetidos para análise foram as entrevistas e questionários realizados

com gestor, coordenadores e professores da escola de tempo integral, e a seleção de documentos próprios da instituição pesquisada, como é o caso da Proposta Político Pedagógica – PPP, planejamentos e sequências didáticas.

A segunda fase é a exploração do material. Caracterizada pela aplicação sistemática das decisões tomadas anteriormente. Ou seja, após realização da escolha dos documentos a serem analisados, iniciamos o processo de codificação e compreensão dessas informações, sendo inevitável a prática de seleção de dados, que será determinada a partir dos objetivos a serem alcançados no decorrer da pesquisa. Essas ações são denominadas por Bardin (2016, p. 131) como ações de “codificação, decomposição ou enumeração”, que têm como propósito quantificar ou compreender as informações explícitas ou implícitas, obtidas ao longo da pesquisa. Mais claramente, nessa etapa realizaremos análise de todos os documentos solicitados à escola, para maior compreensão da temática explorada.

Como fase final, temos o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, que permite ao pesquisador “estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2016, 131). Nesse processo de organização e sistematização dos dados coletados, as informações, antes vistas de forma isolada, passam a ter maior relevância ao se fundirem com as informações dos demais participantes da pesquisa. Nessa etapa, tínhamos em nossas mãos a gravação das entrevistas realizadas com o gestor, coordenador pedagógico geral e coordenadores de área, e a síntese dos questionários respondidos pelos professores, disponível na ferramenta *Google Forms*. Para tratamento dessas informações, realizamos, inicialmente, a transcrição das entrevistas e a transposição dos dados obtidos pelo *Google Forms* para um documento do Word, possibilitando a manipulação dessas informações. Com isso, tivemos à nossa disposição uma síntese dos dados coletados que nortearam o processo de análise e a busca por possíveis respostas às questões de estudo elencadas na pesquisa.

A concretização dessas três fases, estabelecidas pela pré-análise, nos permitiu usufruir de ferramentas teórico-metodológicas que nos direcionou para a segunda etapa da análise de conteúdo. A segunda etapa do método de análise de conteúdo proposto por Bardin, a codificação, corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, por meio de recorte, agregação e enumeração, em uma representação do conteúdo ou da sua expressão. A organização da codificação, ainda segundo o autor, compreende três escolhas: o recorte – escolha de unidades; a enumeração – escolha das regras de contagem; e a classificação e agregação – escolha das categorias.

Nessa etapa, realizamos o recorte, que é justamente a subdivisão do estudo em unidades temáticas, que tem como propósito indicar o foco principal da investigação. No caso específico desse estudo, definimos como unidades temáticas o planejamento, as metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem. Essas unidades temáticas deram origem à construção das categorias, que serão explicitadas mais adiante.

A categorização, considerada a terceira etapa do método é definida como uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, em seguida, por reagrupamento, com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147). O ato de classificar os elementos em categorias exige do pesquisador a competência de conhecer cada um dos elementos construídos, para então poder agrupá-los de acordo com suas semelhanças. Esse processo, de acordo com Bardin (2016), se efetiva após a execução de duas etapas: o inventário – momento no qual os elementos serão isolados; e a classificação – quando os elementos são repartidos e organizados mediante certa organização das mensagens.

Na etapa de categorização, já com todas as informações organizadas e selecionadas, considerando seu grau de importância, nos debruçamos aos dados e realizamos diversas leituras no intuito de conhecermos mais a fundo as informações obtidas e darmos prosseguimento ao processo de transformação “dos dados brutos” em “dados” conforme ressalta Bardin (2016).

Dessa forma, o roteiro da entrevista realizada com o gestor, coordenador pedagógico e coordenadores de área, foram subdivididos nas seguintes seções: perfil profissional, processo de implementação do projeto “Escola da Escolha, planejamento escolar, métodos de ensino e avaliação da aprendizagem. O questionário aplicado aos professores da instituição também foi organizado por seções, sendo elas: caracterização do profissional docente, planejamento escolar, métodos de ensino e avaliação da aprendizagem. As seções aqui explicitadas foram transformadas em quatro categorias, que se desdobraram nas temáticas explicitadas no quadro a seguir:

**QUADRO 1 – CATEGORIAS E TEMAS**

Categorias	Temas
<p><b>1. PLANEJAMENTO ESCOLAR: PROCESSO DE AÇÃO E REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b></p>	<p>1. Configurações do planejamento educacional em uma instituição escolar de tempo integral.</p>

	2. A importância do planejamento escolar para a ação docente;
<b>2. PROPOSTAS METODOLÓGICAS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os papéis docentes e discentes na escola de tempo integral</li> <li>2. Escola de tempo integral, um universo propício a aplicabilidade das inovações metodológicas.</li> </ol>
<b>3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO ENSINO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A avaliação no processo ensino-aprendizagem: apontamentos e concepções</li> <li>2. Os instrumentos avaliativos e seus usos no contexto da escola de tempo integral</li> </ol>
<b>4. PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA”</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Projeto “Escola da Escolha”: implicações na prática pedagógica</li> <li>2. Conquistas e desafios da escola de tempo integral</li> </ol>

Fonte: dados do pesquisador (2020)

Por fim, partimos para a última etapa da análise de conteúdo, a inferência, quando o pesquisador se debruça sobre os dados coletados na intenção de produzir compreensões válidas, e construir induções ou conclusões pertinentes, a partir das informações coletadas ao longo da investigação. Os indicadores gerados durante o estudo instigam o senso crítico do pesquisador e favorecem o surgimento de uma compreensão para além das informações explicitamente alcançadas. De posse dos resultados, o pesquisador faz uso da capacidade de inferir e lança mão de suas impressões para gerar informações que não foram explicitadas claramente no decorrer da pesquisa, mas que merece atenção. A etapa de inferência foi vivenciada em muitas das etapas da análise de conteúdo, principalmente no momento da categorização, onde o pesquisador é instigado a compreender tanto os dados explícitos como os implícitos.

Dessa forma, ao longo da pesquisa, foi possível trilharmos as várias das etapas do método de análise de conteúdo descrito por Bardin (2016), passando por etapas de seleção, organização e análise das informações obtidas. Reconhecemos que a análise de conteúdo é uma construção artesanal na qual cada pesquisador trilha um caminho próprio, de acordo com os objetivos de seu estudo. Dessa forma, construímos um conhecimento mais aprofundado,

no que diz respeito à organização pedagógica desta instituição, no tocante ao planejamento escolar, aos métodos de ensino e às práticas avaliativas da instituição.

Finalizamos, assim, o delineamento metodológico da pesquisa. Para dar sequência ao estudo, partimos para o segundo capítulo, no qual detalhamos a fundamentação teórica do estudo, buscando um diálogo com diferentes autores da área da educação. Buscar entender como se deu esse processo de implementação do projeto escolar em tempo integral no município é a proposição dos itens que se segue.

## 2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES

Este capítulo tem por objetivo resgatar as primeiras concepções de educação integral no Brasil, constituídas a partir da implantação dos grupos escolares nos primeiros anos da República e com as percepções educacionais de John Dewey, trazidas ao Brasil por Anísio Teixeira a partir de 1930. Posteriormente, dialogaremos com as percepções contemporâneas de educação integral, destacando autores como Arroyo (2012), Paro (2009) e Gadotti (2009) e, por fim, trazemos uma descrição das primeiras experiências de escola de tempo integral no país.

No período da República, final do século XIX e início do século XX, o Brasil foi marcado por profundas mudanças no âmbito político, econômico, social e cultural. Com a expansão econômica e o crescimento populacional, o país sinalizou para a necessidade de civilizar a sociedade, com vistas em um projeto moderno de nação, inspirado nos países europeus e nos Estados Unidos. Este projeto possibilitaria ao Brasil se afastar dos resquícios do período Imperial e Colonial (HERSCHAMANN; PEREIRA, 1994).

Coelho e Hora (2009) afirmam que por conta de todas as transformações e demandas sociais, ocorridas nesse período, as instituições escolares se viram na necessidade de ampliar sua oferta de ensino ao maior número possível de indivíduos, iniciando assim o processo de escolarização das massas.

Com isso, é implementado no Brasil um novo modelo escolar, denominado Grupos Escolares. Instituídos inicialmente no Estado de São Paulo, os Grupos Escolares, de acordo com Souza (1998, p. 16), “consistiam em escolas modelares onde era ministrado o ensino primário completo com um programa de ensino enriquecido e enciclopédico, utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época”. Criados para serem instituições de referência, contavam com prédio escolar próprio, novos materiais didáticos, novas metodologias e mobiliário escolar adequado. O modelo escolar tornou-se parte do projeto educacional da República Brasileira (SOUZA, 1998).

Azevedo (2009) afirma que os Grupos Escolares, após serem implantados em São Paulo, se expandiram nas demais capitais do Brasil, sendo uma realidade no Rio de Janeiro em 1897, no Pará em 1899, no Paraná em 1903, em Minas Gerais em 1906, no Rio Grande do Norte e no Espírito Santo em 1908, no Mato Grosso em 1910, em Santa Catarina e em Sergipe em 1911, na Paraíba em 1916, no Piauí em 1920, etc. O modelo escolar introduziu inovações no

ensino primário que oportunizou a criação de uma cultura organizacional administrativa, pedagógica e didática da escola, tornando-se, portanto, política dos estados.

Retomando as descrições, Souza (1998) afirma que, nessas instituições, exigia-se uma rígida disciplina dos alunos (assiduidade, asseio, ordem, obediência, etc.). O tempo escolar passou a ser controlado por meio do calendário escolar. A escola foi ainda contaminada por práticas “ritualizadas” e “simbólicas”, como os exames finais, as exposições escolares, as datas cívicas e as festas de encerramento do ano letivo (SOUZA, 1998).

A prática de ensino nos Grupos Escolares previa a utilização do método intuitivo, baseado nos ideais da Escola Nova, que consistia no ensino a partir do conhecimento prévio do aluno, considerando exemplos cotidianos para ensinar o conteúdo. O professor era o mediador do conhecimento, a quem cabia conduzir a formação de ideias e opiniões nos discentes. Os alunos eram estimulados a pensar sobre os assuntos ministrados. Para aplicação desse método, as escolas foram abastecidas de diversificados materiais didáticos e ganharam espaços diferenciados, como: laboratórios, museus, bibliotecas, entre outros.

Para Souza (1998, p. 127), a escola graduada foi também responsável por gerar novos “dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica”, necessários para o desenvolvimento da sociedade capitalista, principalmente nos processos de urbanização e industrialização. Foi ainda um projeto cultural a favor da nação, o qual educava mais do que instruía.

Ela reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívicos – patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2004, p. 127).

Na visão de Souza (2004) fica evidente que as primeiras concepções de educação integral no Brasil estavam voltadas para o entendimento de que não bastava formar o aluno centrando na aquisição de saberes historicamente construídos, mas que era necessário prepará-lo para a vida em sociedade, tornando-o capaz de ajustar-se aos interesses sociais e do mercado. Além da preocupação em moldar o futuro cidadão, essa formação integral abrangia o repasse de valores morais e cívicos, tendo em vista a construção de verdadeiros patriotas, aptos a atuarem e contribuírem com o processo de construção da nacionalidade.

A formação dos professores, no período de implantação das escolas graduadas, de 1897 a 1920, era uma das preocupações, tendo em vista que esses profissionais, em sua maioria, eram pessoas leigas, sendo poucos os professores habilitados para o exercício do magistério. Portanto, era necessária a criação de Escolas Normais com o objetivo de formar professores que pudessem atender às exigências da escola primária, segundo Azevedo (2009).

Para atender a essa formação escolar mais criteriosa, os professores dos Grupos Escolares precisavam ter formação adequada, domínio dos novos métodos de ensino e compreensão do novo modelo educacional do qual faziam parte. Nesse sentido, Souza (1998, p. 16) afirma que:

[...] eles necessitaram da produção de um novo profissional, isto é, professores com o domínio dos novos métodos de ensino. A construção de um saber e de um saber-fazer docente foi configurada a partir da imposição de modelos educacionais pelo Estado, pela fragmentação do trabalho pedagógico (a cada professor uma classe, a cada horário uma matéria) e pela redistribuição do poder no interior da escola.

Inicia-se, assim, em conformidade com Souza (1998), o processo de fragmentação das aprendizagens, em que cada educador se responsabiliza por sua matéria, disciplina ou componente curricular. A fragmentação dos conteúdos a serem ensinados, por sua vez, exigiu uma subdivisão dos horários das aulas, sendo estabelecido um tempo determinado para cada disciplina. Esse modelo educacional secular, que fragmentou disciplinas e tempos de aula, ainda é uma realidade educacional na maioria das escolas brasileiras na atualidade.

Ainda em consonância com Souza (1998), é a partir das primeiras iniciativas de mudanças, introduzidas na organização escolar e, ainda, na forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem, incitadas com o surgimento dos Grupos Escolares, que educadores da época partem em defesa de uma educação para integralidade. Na essência da ampliação do pensamento Liberal no Brasil, propaga-se o ideário escolanovista.

O escolanovismo, segundo Abdalla e Mota (2009), acreditava que a educação era o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que levasse em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, de modo que estes sujeitos se tornassem aptos a refletir sobre a sociedade e nela se inserir. O grande nome do movimento escolanovista foi o filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952), que influenciou a elite brasileira. John Dewey defendia a democracia e a liberdade do pensamento como instrumento para a maturação emocional e intelectual das crianças. Começamos a identificar, a partir de então, um novo modelo de se conceber a

formação integral do aluno, focada nas diversidades e no sujeito repleto de individualidades. Porém, toda essa visão educacional, ainda se limitava ao campo teórico.

De acordo com Abdalla e Mota (2009), a teoria de Dewey inscreve-se na chamada educação progressista, que tem como um dos objetivos educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento físico, emocional e intelectual. Sua proposta se baseia no “aprender fazendo” (DEWEY, 1952 *apud* ABDALLA; MOTA, 2009, p. 23), sendo princípio básico da educação escolar, estimular o aluno a experimentar e a pensar por si mesmo.

Nessa perspectiva, a educação integral compreende o ato de educar pensando o indivíduo nas dimensões intelectual, física e emocional. E a aprendizagem não deve partir de um mero processo de transmissão, mas construir-se através de experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, os alunos eram levados a observar fatos e objetos com o intuito de conhecê-los. O conhecimento não era transmitido pelo professor para memorização, mas ele era estabelecido entre os alunos e esses objetos ou fatos.

Ainda ancoradas em Abdalla e Mota (2009), podemos afirmar que Dewey idealizava uma educação conectada a própria vida. Em sua percepção, a escola não seria uma ferramenta de preparação para vida, mas estaria completamente interligada à vida humana. Não seria possível, portanto, dissociar os saberes advindos das experiências da vida dos alunos, pelo contrário, esses saberes deveriam ser valorizados e utilizados como base para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Nessa direção, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades, isso porque uma das principais críticas que a escola da época recebia era de que só estava preparada para educar os filhos da elite, que não necessitavam de maiores atenções. Os filhos da elite tinham em seu ambiente familiar, ou em cursos extras escolares, uma complementação da educação oferecida em sala de aula, enquanto isso, os filhos das camadas populares contavam apenas com os conhecimentos oferecidos pela escola. Nesse contexto social, educação integral, para Dewey, segundo Abdalla e Mota (2009), seria, portanto, uma forma de assegurar às crianças das camadas populares as mesmas oportunidades e condições educacionais oferecidas para as elites.

Abdalla e Mota (2009) afirmam que caberia à escola vincular-se à comunidade local, aos seus problemas, mostrando-se envolvida com o dia a dia dos educandos, respeitando, desta forma, a diversidade existente na escola, tais como origem social, idade e experiências vivenciadas. Quanto ao professor, este deveria apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problema e jamais dar de antemão respostas ou soluções prontas. No lugar de começar com definições e conceitos já elaborados, usaria, por exemplo, procedimentos que

fariam o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos, para depois confrontá-los com o conhecimento sistematizado.

Em conformidade com Chagas, Silva e Souza (2012), os ideais de educação integral defendidos por John Dewey começam a ser pensados e desenvolvidos no Brasil por Anísio Teixeira (1900-1971). Educador baiano, educado dentro da doutrina católica, em colégios jesuítas, militante do movimento católico nos anos de 1920 e advogado de formação, afinou o contato com a educação quando foi nomeado Inspetor Geral de Ensino em Salvador.

Pioneiro na inserção das escolas públicas de todos os níveis, Anísio trazia consigo o desejo de tornar a educação escolar um direito de todos. “Foi um educador utópico, sonhava com um Brasil desenvolvido, e para que o seu sonho se materializasse só via um caminho – a educação” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 73). Ainda, de acordo com Chagas, Silva e Souza (2012), Anísio Teixeira não se preocupava apenas com o oferecimento de uma formação integral aos alunos, mas atentava para o planejamento e formação profissional. Seus ideais educacionais se sustentavam na crença de que a educação é um direito e não um privilégio. E, na intenção de garantir esse direito, Anísio Teixeira se coloca à frente de grandes movimentos e conseguiu concretizar grandes projetos educacionais.

Em 1932, Anísio Teixeira ajudou a criar o Movimento Mundial da Escola Nova que defendia a educação como um elemento fundamental na constituição e remodelamento do país. Desse movimento, divulgou-se o Manifesto da Escola Nova. O Manifesto, por sua vez, foi liderado por Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles e vários outros intelectuais. Segundo os responsáveis por este documento, 43 anos após a Proclamação da República, não havia sido criado ainda um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas do país (GADOTTI, 2009).

Para Gadotti (2009), o maior problema nacional era a educação. Para os pioneiros da escola nova<sup>14</sup>, a educação deveria deixar de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico". A educação deveria

---

<sup>14</sup>Os Pioneiros era um grupo de intelectuais brasileiros que defendiam o ideário liberal em contraposição ao grupo católico. O movimento dos Pioneiros chamado de Escola Nova ganhou força nos anos 1930, principalmente após a divulgação, em 1932, do Manifesto da Escola Nova. O documento pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os nomes de vanguarda que o assinaram estavam, além de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo (1894-1974), que aplicou a sociologia à educação e reformou o ensino em São Paulo nos anos 1930, o professor Lourenço Filho (1897-1970) e a poetisa Cecília Meireles (1901-1964). A atuação desses pioneiros se estendeu por décadas, muitas vezes criticada pelos defensores da escola particular e religiosa. Mas eles ampliaram sua atuação e influenciaram uma nova geração de educadores como Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995). Anísio foi mentor de duas universidades: a do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, desmembrada pela ditadura de Getúlio Vargas, e a de Brasília, da qual era reitor quando do golpe militar de 1964. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>. Acesso em 06 dez. 2020.

então reconhecer que todo o indivíduo teria o direito de ser educado até onde permitia as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. Os pioneiros pregavam ainda que a educação deveria ser essencialmente pública e gratuita.

O Manifesto defendia a educação como uma função essencialmente pública, cabendo ao estado garantir a universalização dessa escola, pública, gratuita e laica. Uma escola “comum e única” a todos, responsável pela formação integral do aluno, como podemos destacar na citação a seguir:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, escola comum ou única (AZEVEDO, 1932, p. 192 *apud* GADOTTI, 2009, p. 22).

A educação integral, na visão dos pioneiros da escola nova, era entendida como um direito biológico, acessível “em todos os seus graus” aos cidadãos de forma igualitária, sendo função do estado garantir a efetividade desse direito. Azevedo (1932 *apud* GADOTTI, 2009) enfatiza a necessidade de tornar o espaço escolar um ambiente único e comum a todos, sem divisão de classes e sem distinção entre o tipo de educação que seria ofertada à elite e às classes populares.

Anísio Teixeira, corroborando com outros intelectuais de sua época, lutava pela construção de uma escola pública republicana de horário integral, capaz de enxergar o aluno e suas necessidades cognitivas, motoras e sociais. Uma escola “[...] preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 75). Uma escola desenvolvimentista, ligada ao mundo do trabalho, mas não alienada a este mundo, de modo que apresentasse possibilidade de entender as vocações ou tendências dos alunos, integrando-se socialmente à comunidade.

Para Nunes (2001), Anísio Teixeira enxergava, na magnitude da pobreza brasileira, não apenas a pobreza material, mas a pobreza política. “Não é só fome, é também segregação, degradação, subserviência, aceitação de um Estado avassalador e prepotente” (NUNES, 2001, p. 10). Anísio compreendia que para se ter uma sociedade de fato organizada era indispensável investir em educação. Porém, não era qualquer tipo de educação, mas um modelo capaz de formar cidadãos conscientes de sua importância cultural, social e econômica para o

desenvolvimento da nação. Além disso, defendia a prática de um ensino que não desvalorizasse a experiência de vida dos alunos, mas, pelo contrário, utilizasse essas experiências como ponto de partida, rumo a novas descobertas.

Considerando as reflexões realizadas até aqui, sobre a educação integral, podemos sintetizar que as primeiras concepções de educação integral, vivenciadas no Brasil com a instituição dos grupos escolares, resumiam-se no entendimento de que a função da escola era moldar o aluno em conformidade com as necessidades sociais e o mercado de trabalho. Não existia uma preocupação na formação emocional desse indivíduo, e sim adequá-lo as exigências sociais do momento.

A partir de 1930, é apresentada ao país, através de Anísio Teixeira, a percepção de educação integral de John Dewey. Que compreende que a escola tem a finalidade de formar o sujeito como um todo e extinguir as desigualdades de condições educacionais, até então gritantes, ao levarmos em consideração as condições econômicas dos alunos.

Dando prosseguimento à discussão, vamos refletir sobre as concepções contemporâneas da educação integral. Para tanto, nos apropriamos das percepções de Gadotti (2009), que, ao tratar a educação integral, defende que esta deve ter características totalitárias, no sentido de ser ampliada para os mais diversos aspectos do desenvolvimento humano. O autor compreende a necessidade de interação do ser humano que, exatamente por ser curioso e cheio de perspectivas, não deve estar inserido num processo de ensino limitador e inibidor de sua manifestação individual. Nessa direção, Gadotti entende que o currículo escolar deve dialogar com as experiências e vivências de seu público, para isso nos apresenta o conceito de integralidade:

O princípio geral da educação integral é, evidentemente, como vimos o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer, etc. (GADOTTI, 2009, p. 97).

O autor parte em defesa de um ensino não fragmentado, mas articulado com todas as áreas do conhecimento, de modo que determinadas áreas do saber não sejam consideradas mais importantes que outras. Enxerga o ambiente escolar como propício ao desenvolvimento da capacidade humana, por ser um espaço educacional, social e cultural sem qualquer tipo de

limitação ou minimização do saber. Nessa direção, a escola é um mundo de possibilidade, de fato um laboratório de reformulações e construção de aprendizagem.

Para Paro (2009) é necessário, antes mesmo de pensarmos sobre educação integral, ter bem claro a constituição de um conceito de educação mais amplo e mais complexo. Um conceito capaz de superar a ideia de ensino como um simples ato de aquisição de conteúdos e informações, que perpassa a ideia de educação que temos na atualidade, que considera o educador aquele que ensina e o educando quem recebe esses ensinamentos. Desse modo, o autor pontua:

É preciso investir em um conceito de educação integral, que supere o senso comum e leve em conta toda integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta (PARO, 2009, p. 19).

Essa concepção pobre de educação, segundo o autor, é que vai “orientar nossa política educacional, orientar o MEC, as secretarias de educação, enfim, orientar a educação no Brasil” (PARO, 2009, p. 14). Para atender a essa concepção de educação, metodologicamente, basta trilhar o caminho do simples para o mais complexo, cabendo uma organização sistemática dos conteúdos e exposição a quem deve aprender. Nessa concepção pobre de educação, o conteúdo é o mais importante, ficando em segundo plano quem ensina e, principalmente quem aprende. Ainda sobre este conceito de educação pobre, o autor acrescenta que essa concepção

[...] pobre, defeituosa, limitada faz com que a escola tenha uma tarefa muito simples, quer funcione em tempo reduzido, quer funcione em tempo mais alongado. A escola simplesmente seleciona e fiscaliza. É mais ou menos o que fazia a escola a chamada “boa” escola de antigamente, que de boa não tinha nada, mas só que ela podia dar-se ao luxo de ser ruim, porque abrigava apenas aqueles alunos da elite, que já tinham os pais letrados, que possuíam revistas em suas casas, faziam leituras, tinham professor de música, de balé etc. A criança ia para escola e o professor não precisava saber ensinar; bastava saber a matéria, o conteúdo, e depositá-lo no aluno para que ele pudesse aprender (PARO, 2009, p. 14).

A concepção mais rigorosa de educação, em conformidade com, Paro (2009), não dispensa da escola a finalidade de selecionar e fiscalizar, tampouco enxerga o ensino como um treinamento. Essa educação homogênea, característica das escolas da antiguidade, onde prevalecia nas salas de aula uma única classe dominante, já não revela a realidade de nossas escolas atuais. Hoje, o que temos são espaços escolares heterogêneos, onde cada educando apresenta realidades e necessidades distintas e ainda habilidades das mais diversas possíveis.

Por isso, uma educação planejada sem levar em consideração toda essa diversidade certamente está fadada ao fracasso.

Paro (2009) evidencia a necessidade de investirmos em um conceito de educação integral, para além do senso comum, que consiga de fato abarcar o ideal de uma educação para integralidade, atenta e com condições de lidar com a complexidade humana. Segundo Paro, é dispensável argumentar sobre a importância de ampliação do tempo escolar, pois todos devem compreender que para atingir os desafios da educação de hoje se faz primordial ampliar o tempo de todos os sujeitos educacionais dentro da escola.

A educação integral, na concepção de Paro (2009, p. 16), iniciará quando começarmos a compreender “o homem como sujeito histórico [...] não sendo meramente um autor, mas um autor de sua própria humanidade”. Nessa perspectiva, a educação escolar não tem a finalidade de mostrar ao indivíduo que ele faz parte de todo processo histórico da humanidade, e sim que ele é capaz de atuar dentro dessa realidade histórica, sendo de fato um “sujeito histórico”.

Somos incitados a romper com todo e qualquer tipo de compreensão minimizadora da educação. Não tem nada de simples um ideal de educação que pretende posicionar o indivíduo enquanto sujeito histórico, construtor de sua própria história e responsável direto pela formação histórica da humanidade. Cabe, portanto, aos sistemas educacionais, redirecionar o olhar de uma visão histórica e pobre de educação para começar de fato a investir em novas formas de se pensar e fazer o processo educacional, oferecendo condições e oportunidades reais a todos.

Arroyo (2012), alerta para a necessidade de uma educação integral capaz de repensar a totalidade-diversidade. Defende, portanto, a constituição de uma escola integral que considere, em seu âmbito educacional, “as dimensões esquecidas, vida - corpo - espaço – tempo, somos obrigados a dar conta de questões inadiáveis: como os educandos vivem a vida, o corpo, os tempos-espacos” (ARROYO, 2012, p. 42). O desafio é articular pedagogicamente essa questão e considerar a importância de trabalhá-las em cursos de formação docente, que na percepção do Arroyo (2012) seria uma das grandes preocupações. A preparação de profissionais qualificados, capazes de atender a demanda dos alunos e harmonizar no espaço escolar todos esses fatores, como a vida, o corpo, o espaço e o tempo destes alunos se tornam um grande desafio que se coloca para a formação e a prática dos educadores.

Para este, não basta falarmos na emergência da inserção de um ensino com base na integralidade. Preparar os profissionais que irão, na prática, desenvolver essa nova concepção de educação integral, e estarão no cotidiano lidando, diretamente, com os mais diversos tipos de personalidade, é uma questão a ser pensada e muito bem planejada.

A dimensão da educação integral, explorada por Rabelo (2012, p. 122), nos conduz a um conceito de educação preocupado com a relação “ser-estudante”, que diz respeito a uma educação capaz de garantir a liberdade de aprendizagem do indivíduo a ponto dele próprio conhecer-se a si mesmo. Para o autor, a educação integral deve propiciar “um encontro consigo mesmo, e promover a possibilidade de este educar-se, isto é, expor-a-si mesmo e descobrir para si uma possibilidade capaz de libertá-lo para a significação necessária a uma existência singular em uma sociedade plural” (RABELO, 2012, p. 123). Com esse tipo de ensino, a escola estaria formando pessoas críticas que não seriam corrompidas por um “coletivo acrítico”.

Relacionado aos conceitos mais contemporâneos de educação integral, observamos, claramente, uma maior preocupação com o educando e com a defesa de um ensino que o enxergue como figura principal de todo esse processo. Temos, de acordo com os teóricos contemporâneos elencados, a defesa de uma educação totalitária, que compreende a importância de se trabalhar com os mais variados tipos de saberes, formais e informais, sem supervalorizar um em detrimento de outro. As aprendizagens advindas do contexto social e familiar, nessa perspectiva, são tidas como relevantes. E a busca por superação de toda e qualquer concepção de ensino pautada na mera reprodução de conhecimento.

Dando prosseguimento à temática da educação integral no Brasil, nos itens subsequentes detalhamos o que seria essa escola de tempo integral ou em tempo integral, e discorreremos, ainda, sobre as primeiras experiências de escolas em tempo integral vivenciadas no Brasil, pontuando conquistas e desafios a serem alcançados. Finalizamos com uma breve abordagem sobre o panorama atual das escolas em tempo integral em âmbito nacional, estadual e local.

## 2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL OU EM TEMPO INTEGRAL

Educar para integralidade não se resume apenas na garantia de ampliação do tempo do aluno na escola, mas trata-se de uma concepção educacional que precisa antes ser compreendida, para que, de fato, possa se efetivar no âmbito das instituições escolares. Nos debates educacionais sobre a educação escolar de tempo integral tem-se demonstrado a insatisfação de teóricos e educadores, assim como, Paro (2009, p. 20), ao afirmar no I seminário Nacional de Educação em Tempo Integral que a “escola que aí está fracassa”, e

Giolo (2012, p. 104), ao evidenciar que “a escola pública de um turno trabalha contra si mesma”, em relação ao modelo secular de escola que ainda predomina no país.

Nessa conjuntura, apresentamos nesse subtítulo uma reflexão em torno da definição de determinados termos utilizados no âmbito educacional, tais como educação integral, escola de tempo integral e escola em tempo integral.

Gadotti (2009) define Educação Integral como sendo um ato de educar, ação essa que permeia toda nossa vida, e acontece em todos os ambientes do qual fazemos parte. Para ele, não existe “um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando” (GADOTTI, 2009, p. 21). Partindo desse pressuposto, o autor defende que a utilização mais coerente seria “educação em tempo integral”, visto que essa educação ocorre “na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências” (Ibidem, p. 21). Partindo da ideia de que a educação acontece o tempo todo, o uso da expressão educação de tempo integral, em sua concepção, não traz consigo o real significado de uma instituição educacional que trabalha na perspectiva da integralidade, isto é, que abrace não apenas os saberes constituídos no espaço escolar, mas que valorize os conhecimentos advindos da vida cotidiana, reconhecendo, nesse prisma, como legítima toda cultura produzida pelos sujeitos, pertencentes à comunidade escolar.

Gadotti (2009) defende uma escola pública “integral”, “integrada” e “integradora”. Uma escola capaz de integrar seu Projeto Político Pedagógico a todas as dimensões culturais ocorridas dentro do bairro e do município, tornando-se viva e ativa no âmbito comunitário. Para isso, os alunos precisam sentir-se importantes, sendo valorizados naquilo que de melhor têm para oferecer. Quanto à comunidade, precisa se sentir acolhido no interior do espaço escolar, que se transformará em reflexo da própria comunidade.

Além de levar em consideração essa integração entre escola e comunidade, Gadotti defende que as escolas como um todo, mesmo aquelas que não funcionam em tempo integral, precisam formar para integralidade, ofertando condições e oportunidades de forma igualitária a todos os alunos. Estas instituições educacionais devem apresentar características inovadoras, e jamais se limitar em cumprir uma função meramente burocrática. O autor define que o papel da escola, na atualidade, está para além do espaço da sala de aula, sendo a educação integral um compromisso inevitável a todo o sistema educacional.

Dentre os objetivos de toda escola e da escola em tempo integral, Gadotti (2009) pontua ser indispensável a promoção de uma educação para e pela cidadania, pautada pela criação de hábitos de estudo e pesquisa, cultivo de hábitos alimentares e de higiene, oferecendo opções de atividades que supram a ausência dos pais ou familiares na vida escolar,

assegurando que os alunos aprendam para além do tempo em sala de aula. O que seria um grande desafio, visto que as escolas públicas, em sua maioria, não contam com espaços diversificados capazes de proporcionar essas atividades variadas e muito menos recursos suficientes para dar conta das necessidades higiênicas e nutricionais dos alunos. Suprir a ausência dos pais, da família, de fato, é uma responsabilidade gigantesca e decerto a instituição escolar não está preparada para tal feito.

Para Gadotti (2009), a concepção de Educação Integral não pode ser uma exclusividade de espaços educacionais em tempo integral, mas uma realidade presente em todo e qualquer ambiente escolar. O autor enfatiza que o “que se propõe a educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino de língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania” (Ibidem, p. 42). Desta percepção, depreende-se que o processo de construção do conhecimento não deve ocorrer de forma fragmentada, mas conectada, onde um saber dialoga com outro, no intuito de construir aprendizagens de fato significativas.

Paro (2009) discorre sobre o cuidado que devemos ter ao distinguirmos o que seria extensão do tempo da escolaridade e educação integral de fato. Ele, assim como Gadotti, defende a expressão educação em tempo integral e reafirma que deve existir uma articulação entre “a educação em tempo integral e uma concepção de educação integral” (Ibidem, p. 13). Com isso, estaríamos nos distanciando da compreensão de que educação em tempo integral seria apenas “fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje” (Ibidem, p. 13), ou seja, simplesmente estender o tempo de escolaridade. Isso para o autor seria um grande equívoco, visto que ampliar a educação que temos não garantiria de forma alguma um ensino com base na integralidade.

Contudo, Paro (2009) defende ser indispensável, para a garantia de uma educação integral, redimensionar o tempo e o espaço escolar. A Educação Integral, em meio a sua complexidade, não seria possível se consolidar dentro do modelo atual apresentado pelas escolas. O tempo do aluno e dos profissionais que atuam dentro das instituições escolares precisa, na concepção do autor, ser ampliado e ressignificado, para então, começarmos a falar de fato em uma proposta pedagógica que vise uma educação escolar para integralidade.

Abdalla e Mota (2009), ao se referir às instituições que trabalham com o projeto de ampliação da jornada escolar dos alunos, utilizam-se da expressão “escola de tempo integral”, contudo trazem nas descrições do projeto o mesmo entendimento defendido por Gadotti (2009) e, Paro (2009), anteriormente. Para Abdalla e Mota (2009), essa escola de tempo integral não pode, de maneira alguma, se resumir em maior oferta de tempo na escola, mas

pressupõe uma completa mudança, na parte organizacional dos espaços escolares, no currículo e na forma de se conceber o processo de ensino aprendizagem.

Escola em tempo integral? Ou Escola de tempo integral? O que resume esses conceitos é o desejo, por parte dos teóricos educacionais, de implantar dentro das instituições públicas educacionais a oferta de um ensino de qualidade que atenda as reais necessidades dos educandos e que se conecte aos seus desejos e perspectivas. Educar para integralidade, preparando o indivíduo não apenas para o mundo do trabalho, mas para a própria vida, é uma necessidade social e deve ser encarada como um compromisso tanto das escolas de um único turno, como das escolas com jornada ampliada. E ao longo deste estudo, utilizaremos a terminologia educação escolar de tempo integral, visto que este estudo centra-se em verificar as implicações desse tempo a mais na prática docente. Entretanto, em momentos específicos poderemos fazer uso do termo escola em tempo integral, por ser uma expressão utilizada por alguns autores, principalmente em estudos referentes a Anísio Teixeira.

## 2.2 DELINEANDO O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: CENÁRIO NACIONAL, ESTADUAL E LOCAL

A partir de agora, enveredamos no percurso histórico da educação de tempo integral no Brasil, trilhando o caminho das primeiras experiências ocorridas em âmbito nacional. Nosso objetivo é evidenciar o contexto de surgimento e apontar as principais características dessas instituições, no que diz respeito aos métodos de ensino utilizados pelos docentes, a organização do fazer pedagógico e a forma como compreendiam o processo de avaliação da aprendizagem.

Posteriormente, desenvolvemos reflexões a nível estadual e local, enfatizando até que ponto o modelo de educação em tempo integral tem se concretizado no Estado do Acre e no município de Cruzeiro do Sul e quais os desafios ainda presentes, no que diz respeito à implantação e expansão desse projeto educacional.

### 2.2.1 Educação em Tempo Integral no Brasil: as primeiras experiências

As primeiras experiências de escolas em tempo integral no Brasil, em conformidade com Gadotti (2009), surgiram na década de 1950. O primeiro estado a experimentar esse

modelo escolar foi a Bahia, em Salvador, no ano de 1953. Naquele ano, foi criado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira.

No momento da inauguração do centro, Anísio Teixeira (1959) em seu discurso, foi enfático ao defender o funcionamento da escola primária durante todo dia, ofertando um programa educacional capaz de preparar o estudante para as questões intelectuais e para vida em sociedade. E ainda responsabilizou a escola por garantir as condições mínimas necessárias para manter o aluno em sala de aula, se referindo, sobretudo, às necessidades básicas, como alimentação (GADOTTI, 2009).

A proposta estrutural dos centros apresentava a composição de quatro “Escolas-Classes” e uma “Escola-Parque”, direcionados às crianças e jovens de até 18 anos. Nas Escolas-Classes eram realizadas atividades de leitura, escrita, aritmética e ainda contava com “áreas cobertas, gabinete médico e dentário, instalações para administrações, jardins, hortas e áreas livres” (EBOLI, 1971, p. 21). A Escola-Parque era organizada em pavilhões, onde aconteciam as “atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física” (Ibidem, p. 16). Localizadas de modo central entre as outras unidades, na Escola-Parque “os alunos eram agrupados com base nas suas preferências e idades, em grupos de 20 a 30 alunos, para realizar diferentes atividades.” (CASTRO; LOPES, 2011, p. 263).

A proposta pedagógica desse modelo educacional, de acordo com Gadotti (2009, p. 23), visava alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como “as artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança; distribuídas ao longo de todo o dia”. A instituição ainda cumpria uma função assistencialista, pois acolhia em suas dependências alguns alunos órfãos ou abandonados por suas famílias.

Para Gadotti (2009), Anísio Teixeira defendia e lutava pela constituição de um currículo flexível em todas as unidades de ensino, currículo esse capaz de dar conta das necessidades cognitivas, sociais e emocionais dos educandos. Além disso, priorizava a concretização de uma prática educativa que levasse o aluno a construir sua própria autonomia, a ponto de desenvolver competência de escolher os conhecimentos que seriam pertinentes à sua formação acadêmica.

Ainda de acordo com Gadotti (2009), ao se tornar diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), Anísio Teixeira pretendia criar 28 Escolas-Parque em Brasília. Entretanto, apenas algumas delas foram de fato construídas. A primeira Escola-Parque de Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1960, na mesma data de inauguração da cidade. O projeto arquitetônico da escola foi desenvolvido por José Reis, um dos integrantes da equipe

de Oscar Niemeyer. Esse modelo educacional, de acordo com Pereira (2009), pretendia romper com uma tradição de séculos, embasada na compreensão de que o direito à educação de qualidade era privilégio de uma minoria.

A experiência de educação integral implantada em Brasília alinha-se ao rol de outras tentativas levadas a efeito, muitas vezes por iniciativa dos mesmos protagonistas, visando à ruptura com a tradição, que vem mantendo a educação como privilégio e que busca conservá-lo ainda hoje, com uma educação expandida, mas de baixa qualidade para a maioria da população [...]. O aluno era o centro do processo educativo. A ele cabia definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar. A cada semestre escolhia duas atividades, entre as oferecidas pelas diferentes áreas, e dedicava a cada uma delas duas horas diárias. A participação do aluno nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução [...]. A ênfase era dada, sobretudo à criatividade do aluno. A par do sentido democrático, essas atividades ensejavam a formação de hábitos de auto direção e de cooperação social (PEREIRA, 2009, p. 42-43).

O modelo educacional defendido por Anísio Teixeira enxergava o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem. O aluno, nesse contexto, tinha a possibilidade de intervir em sua formação, pois cabia a ele optar pelas disciplinas que mais condiziam com suas aptidões ou interesses.

O desejo de expansão do modelo de escola de tempo integral, projetado por Anísio Teixeira, não vingou. De acordo com Gadotti (2009), dois anos após sua implantação, o próprio Anísio afirmou que seu projeto sofreu um processo de desconfiguração, à medida que passou a priorizar o aumento de matrícula e a suprimir a oferta de ensino em tempo integral. Localizada em uma região de classe média alta, a Escola-Parque passou a valorizar mais o ensino das humanidades e menos a iniciação para o trabalho.

O projeto das Escolas-Parque criado por Anísio Teixeira, segundo Chagas, Silva e Souza (2012) foi reconhecido internacionalmente. No Rio de Janeiro, Anísio Teixeira instalou, na década de 1960, com o nome de escolas-laboratórios, experimentais ou de demonstração, por meio dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, escolas com propostas bem parecidas. Contudo, o projeto também não foi adiante.

Para Gadotti (2009), o sonho de Anísio Teixeira de fortalecer a educação básica, oferecendo acesso e ensino de qualidade a todo cidadão brasileiro não foi adiante, por dois motivos. Primeiramente, por seu modelo educacional não alcançar o respaldo de uma política de governo; e segundo, por serem considerados projetos caros e ambiciosos. Diante dessa justificativa, Anísio Teixeira (1959) demonstra sua insatisfação com a educação do país e argumenta não ser possível fazer educação sem os investimentos necessários. Percebemos

aqui que a resistência em relação a maiores investimentos na educação escolar não é um problema de hoje. Muito tem se falado em melhoria na qualidade de ensino, mas concordando com Anísio Teixeira (1959), de fato, existe uma dificuldade no entendimento dos órgãos responsáveis pela educação escolar, de que esse melhoramento está intrinsecamente ligado a investimentos mais audaciosos, que levem em consideração a construção de espaços físicos adequados a uma diversidade de atividades e que valorize os recursos humanos, investindo igualmente na melhoria da qualidade da formação oferecida aos professores.

Após o golpe militar de 1964, de acordo com Chagas, Silva e Souza (2012), Anísio Teixeira se aposentou compulsoriamente e passou a lecionar em várias universidades dos Estados Unidos. Ao retornar ao Brasil, permaneceu na área da educação, editando livros e participando do Conselho Federal de Educação. A morte de Anísio Teixeira ocorreu no ano de 1971, contudo seu legado histórico permanece até os dias de hoje, firmado pela convicção de que é possível sonharmos e idealizarmos um futuro melhor, justo e igualitário.

Um dos grandes apoiadores dos projetos educacionais defendidos por Anísio Teixeira foi Darcy Ribeiro. O encontro entre esses dois grandes teóricos educacionais ocorreu em uma palestra de Darcy, sobre a vida social dos índios. Nesse encontro, segundo discorre o próprio Ribeiro (1997), em sua biografia, um se “apaixonou” pelo outro. Anísio se encantou pela inteligência e fala apaixonada de Darcy que, por sua vez, se entusiasmou com a inquietude e questionamentos de Teixeira.

A primeira atuação de Darcy Ribeiro, no campo da educação, aconteceu durante o processo de construção da primeira Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e outros educadores da época, lutaram pela concretização de uma escola pública democrática que atendesse à população brasileira, em especial às classes populares, historicamente excluídas (CHAGAS, SILVA; SOUZA, 2012).

De acordo com Gadotti (2009), como vice-governador do estado do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, na década de 1980, inspirado no projeto de escola pública de tempo integral de Anísio Teixeira, criou os chamados CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública). Nesses modelos, a escola contava não somente com as estruturas das salas de aulas, mas também com outros espaços alternativos. O aluno teria que passar mais tempo dentro da escola e por isso mesmo seu tempo deveria ser mais bem aproveitado, com atividades diversificadas.

Nessas escolas, o aprendizado era focado nas disciplinas convencionais, mas previa espaços adequados para integração e socialização dos alunos. A escola preocupava-se com aspectos voltados à saúde, alimentação, higiene, prática esportiva, entre outras. “Trata-se de

complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório, etc.[...] a proposta pedagógica incluía a não reprovação” (GADOTTI, 2009, p. 25). O aluno era avaliado através de alguns objetivos e, se ao longo do ano tais objetivos não fossem cumpridos, este educando não seria retido, passaria para o ano seguinte, porém o professor teria a responsabilidade de trabalhar com os objetivos dos anos anteriores e do ano em curso.

Para Ribeiro (1997, p. 476), somente as escolas de tempo integral dariam as condições necessárias para que “as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental”. Na visão de Ribeiro, pensar na proposta de uma escola em tempo integral seria acreditar que, por meio de uma educação de qualidade, era possível diminuir as desigualdades de condições e de oportunidades, assegurando a todas as crianças seus direitos de aprendizagem. Uma educação que ofereça as mesmas condições a todos seria a única maneira de “integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos” (RIBEIRO, 1997, p. 476).

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são considerados intelectuais que enxergavam na educação a força motriz para pensarmos a sociedade. Ambos viam a escola pública como a maior invenção do mundo, pois permitia que todos os homens fossem herdeiros do patrimônio mundial mais importante que é a cultura (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

Na década 1990, Darcy Ribeiro começa a idealizar sua própria fundação: a fundação Darcy Ribeiro – FUNDAR. E como senador do Rio de Janeiro aprovou a proposta de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, que ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Para Faria e Souza (2008), Darcy Ribeiro trouxe a Anísio Teixeira o conteúdo social e o fervor militante para desenvolver projetos e programas que o pioneiro, Anísio Teixeira, mantinha em pauta desde a década de 1920. Essas duas personalidades se aproximaram pela afinidade que apresentavam em relação à defesa de uma educação pública de qualidade a todos.

Todas as ações educacionais de Darcy Ribeiro foram projetadas tendo como base os ideais defendidos por Anísio Teixeira, o que podemos perceber claramente em sua fala: “O senhor não avaliará o quanto eu lhe devo e como sou consciente de que em educação nada mais fiz do que, por meu dínamo de agitação, zumbido em torno de suas ideias.” (BOMENY, 2003, p. 72).

Essa contextualização de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro teve a intenção de demonstrar que o projeto de escola de tempo integral, experimentado no Brasil, teve as marcas

deixadas por esses dois educadores: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Ambos acreditavam na constituição de uma nação mais justa e mais igualitária e defendiam a educação como o meio mais eficaz para se assegurar a formação de indivíduos, não apenas competentes, mas comprometidos com o bem-estar de toda uma sociedade. Idealizaram um projeto educacional diferente, sem qualquer tipo de privilégios, onde as pessoas fossem tratadas de forma igualitária e respeitadas em sua essência.

Ainda nos referindo aos primeiros projetos de educação em tempo integral, implementados no Brasil, vejamos agora o que dizem os teóricos contemporâneos sobre o projeto dos CIEPs desenhado por Anísio Teixeira e idealizado por Darcy Ribeiro. Paro (2009), ao discorrer sobre os Centros Integrados de Educação Pública, defende que seria a maneira de assegurar uma educação de qualidade a todos e não apenas a um número mínimo de pessoas detentoras de poder.

O CIEP se propõe com uma “escola-casa” que pretende respeitar os direitos das crianças. Assumindo como verdadeiros alguns dos supostos fatores e pelos quais os alunos não permanecem nas escolas ou não obtêm rendimento adequado (desnutrição, dificuldades para aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos), o CIEP se propõe superar esses obstáculos mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tenham as melhores condições para aprender (PARO, 1988, p. 20).

Os CIEPs, em sua percepção, além de cumprirem a função tradicional do ensino, apresentavam ainda um perfil assistencialista, buscando suprir as necessidades educacionais e sociais de seu público-alvo, que eram alunos de classe social mais baixa e, portanto, precisam ser assistidas em suas necessidades para ter condições de aprender como todas as demais.

Para Monteiro (2009), as propostas educacionais dos CIEPs representavam a esperança de se concretizar de fato a luta pela democratização da educação no país, garantindo um ensino de qualidade a todos.

[...] os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) representam uma experiência original de inovação e democratização da educação no Brasil: além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola, expandem seus objetivos ao assumir a formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao fazer cotidiano. O horário integral exige e permite que professores tenham tempo para reuniões diárias destinadas ao planejamento, estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem a constante avaliação e qualificação do trabalho realizado (MONTEIRO, 2009, p. 35).

Os CIEPs propuseram-se a fortalecer “a autoestima de seus alunos, através da possibilidade de se vivenciar uma escola que afirma simbolicamente a importância das atividades das pessoas que ali estudam e trabalham diariamente” (MONTEIRO, 2009, p. 37). Lúcia Velloso Maurício, analisando os projetos dos CIEPs, também faz uma análise positiva destes centros, como é possível observarmos a seguir:

[...] o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e a diferença de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão (MAURÍCIO, 2004, p. 43).

Em consonância com afirmativa a acima, percebemos que Maurício (2004) defende a escola de tempo integral, e argumenta que este modelo de ensino tem a capacidade de ofertar uma formação mais completa aos alunos, visto que a educação por ela desenvolvida enxerga as problemáticas do mundo real como temática em potencial, que devem ser exploradas de forma sistemática em sala de aula. Assuntos voltados para a necessidade de viver e conviver em sociedade de forma harmoniosa, sobretudo, com o respeito e valorização da cultura nacional e regional são exemplos citados pela autora de conteúdos que não podem ser considerados secundários, ao contrário, são primordiais no ambiente educacional.

O ato mais recente, organizado pelos intelectuais brasileiros, no sentido de colocar em pauta a educação em tempo integral, ocorreu no ano de 2007, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), idealizado no I Seminário Nacional de Educação em Tempo Integral. Este evento, fruto de projeto elaborado pelo Núcleo de Estudos Tempos, Espaços, e Educação Integral (NEEPHI)<sup>15</sup>, teve como objetivo retomar as discussões em relação à temática da educação integral em tempo integral.

De acordo com Coelho (2010, p. 07), o seminário foi muito bem avaliado por seus participantes, sendo compreendido “como uma tentativa pioneira de discutir limites e possibilidades de uma formação completa e em tempo ampliado nas escolas públicas brasileiras”. O evento motivou a publicação da obra *Educação integral em tempo integral: Estudos e experiências em processos*, organizada por Lígia Martha Coelho. A referida obra tem por objetivo difundir reflexões sobre concepções de educação integral e de tempo integral existentes na educação brasileira; favorecer o debate sobre políticas educacionais para a

---

<sup>15</sup>O Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) funciona no prédio do CCH/UniRio e é composto por pesquisadores da própria UniRio, da UFRJ e da UERJ. Faz parte, ainda, do Diretório de Pesquisa/CNPq.

educação integral em tempo integral; e divulgar propostas de implantação de políticas públicas de educação integral no Brasil. Contribuíram para a realização do seminário e respectivamente para a publicação da obra teóricos como Vitor Paro (USP), Ana Maria Cavaliere (UFRJ), Lúcia Velloso Maurício (UERJ/SG), Lígia Martha Coelho (UniRio), entre outros.

No seminário, uma das primeiras palestras foi proferida por Lúcia Velloso Maurício, doutora em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que atuou como diretora de capacitação do magistério durante a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, entre os anos de 1992 e 1994. A palestrante iniciou sua fala retomando a importância da proposta dos CIEPs deixados por Darcy Ribeiro. Na oportunidade, enfatizou que da proposta restaram “como saldo prédios com marca de uma concepção de escolas e pessoas imbuídas da convicção de que aquela proposta era viável e atendia a demanda da sociedade” (MAURÍCIO, 2009, p. 53). E indagou sobre os passos a serem seguidos: “deste momento em diante, para que a escola de tempo integral possa se viabilizar como política pública?” (MAURÍCIO, 2009, p. 53). Por meio desse questionamento, a autora deixa subentendido que a expansão da escola de tempo integral de qualidade no Brasil ainda é um desafio, que será realidade quando passar a ser pensada, não com uma ação isolada, praticada a nível de estado e por entidades privadas, mas ao transformar-se em uma política pública de Estado.

Ao reivindicar a disseminação da escola pública de tempo integral, Maurício (2009, p. 56) alerta, em primeiro lugar, que “o objetivo dessa escola não é tirar a criança da rua, a criança deixar de estar na rua pode ser uma consequência da escola de horário integral”. Segundo “a escola deve ser um laboratório de soluções, para isso, o horário de tempo integral deve ser para alunos e professores”. Em terceiro lugar, essa “escola pública de tempo integral tem como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação”. Quarto, “a escola pública de horário integral é, necessariamente, uma política de Estado, seja implantada pelos órgãos estaduais, seja fruto de parcerias com instituições da sociedade civil” (Ibidem, p. 57). E finalmente, que “a escola de horário de tempo integral deve ser uma opção, para aluno e para o professor” (Ibidem, p. 57). Assim, teríamos de fato uma escola pública de tempo integral e de qualidade.

Paro (2009, p. 18), contribuiu com o evento, ao afirmar que se “quisermos produzir um sujeito, um ser autônomo, não se pode produzir em processo de produção que não seja autônomo, como é o da escola que temos hoje”. Para tanto, defendeu a construção de um conceito mais rigoroso de educação, conceito esse que se distancia do entendimento do ato educativo como uma ação de treinamento. O autor instigou os presentes a pensar o ser humano

não como simples animal racional, mas como sujeito histórico. E, em sua fala, lançou ainda o seguinte questionamento: seria válido ampliar o tempo da escola que aí está?

Para Paro (2009), antes é preciso investir num conceito de educação integral, que supere o senso comum e leve em conta toda integralidade do ato de educar. Por isso, não cabe à escola a simplificação de sua finalidade educacional, o repasse de conhecimento, mas a compreensão de que tem a incumbência de produzir nas pessoas o entendimento da necessidade desses conhecimentos para a sua vida.

Cavaliere (2009), afirmou que a presença de uma concepção contemporânea de educação integral na escola depende necessariamente “da compreensão de que as funções dessas instituições são múltiplas, historicamente determinadas e cada vez mais exclusivas, ou seja, sem paralelos em outras instituições sociais” (CAVALIERE, 2009, p. 50). O princípio fundante para a construção de uma educação escolar digna de ser caracterizada como educação integral, segundo a autora, seria “a vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada” (Ibidem, p. 50). Nesse sentido, a escola precisa se humanizar ainda mais para dar conta de uma educação baseada na individualidade e diversidade humana.

Outra teórica que tem um posicionamento interessante sobre a educação de tempo integral é Jaqueline Moll. A autora é enfática em seus posicionamentos ao afirmar que “[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: e não redimensionar, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e espaços escolares” (MOLL, 2012, p. 118). Ainda nessa direção, a autora pontua que a organização em tempo integral contribui para que as instituições possam

[...] repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (MOLL, 2009, p. 36).

Planejar cuidadosamente o tempo que o aluno irá permanecer nessa escola é de extrema importância para Moll (2009), pois de nada adiantaria termos o aluno por mais tempo no ambiente educacional, estando ele desejoso de outro tipo de educação, frustrado com a escola e com o que ela tem a oferecer. Além disso, acrescenta que a ação escolar precisa ter uma conexão direta com o aluno, a ponto de detectar qual sua necessidade de aprendizagem e

o que tem mais significado para este aluno, fazendo com que os conhecimentos escolares tenham sentido, de fato, para sua vida.

A defesa da disseminação do projeto de escola em tempo integral no Brasil se pauta, na atualidade, pelo desejo de modificar completamente a escola que temos hoje, uma escola que não atende as necessidades de seus alunos e não busca maior conexão entre a vida destes e a necessidade da sociedade como um todo (MOLL, 2012). Ressignificar, dando mais sentido entre o que se ensina e o que o aluno deseja aprender, potencializar espaços e aproximar a escola da comunidade e vice e versa, de acordo com Moll (2012), é o que se espera de uma escola em tempo integral para alunos e professores do século XXI.

### 2.2.2 Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral: panorama Nacional, Estadual e Municipal

O projeto de escola de tempo integral vem sendo uma realidade em todos os estados brasileiros, e para estudiosos que debruçam sobre esta temática, como Moll (2012), a escola de tempo integral seria um forte aliado na luta por melhoria da qualidade do ensino, principalmente nas escolas de ensino médio, quem vêm registrando, nos últimos anos, altos índices de evasão e baixo rendimento por parte dos alunos.

Na tabela abaixo podemos observar como se deu a projeção do rendimento escolar dos alunos do ensino médio, entre os anos de 2005 a 2019, tendo como referência os dados do Censo Escolar e Saeb, que servem de base para o cálculo do Ideb das instituições escolares, divulgados a cada dois anos:

**TABELA 1 – Resultado do Ideb das escolas de Ensino Médio no Brasil**

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: Saeb e Censo Escolar (2020)

\*Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Conforme os resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – Inep, no ano de 2020, fica claro uma projeção negativa mediante as metas estabelecidas e as metas alcançadas pelo ensino médio ao longo dos anos. Sendo que de 2005 a 2019 a rede pública estadual alcançou suas metas somente em 2007, 2009, e 2011. De 2013

até 2019 estas instituições não conseguiram atingir os resultados esperados. Os dados demonstram, ainda, que a tão esperada qualidade educacional não foi alcançada e, portanto, é necessário investir em mudanças significativas capazes de transformar essa realidade e fazer da escola um espaço propício à potencialização dos saberes dos educandos e ao desenvolvimento de novas aprendizagens.

Em decorrência dessa projeção negativa, a partir de 2016, o Ministério da Educação lançou o Programa de Fomento às escolas de ensino médio em Tempo Integral – EMTI, por meio da Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016, com o objetivo de apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal através da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – SEE, que participarem do programa, conforme os critérios definidos na Portaria nº 727 de 13 junho de 2017.

No ano de 2017, de acordo com os dados coletados pelo Censo Escolar e divulgados pelo Ministério da Educação<sup>16</sup>, foi registrado um aumento de 22% nas matrículas das escolas públicas de ensino médio em tempo integral. Neste mesmo ano, o então Ministro da Educação Mendonça Filho garantiu que a intenção era dobrar o número de alunos matriculados em escolas públicas de ensino médio em tempo integral. Para tanto, o MEC aprovou o funcionamento de mais 523 instituições nos estados e Distrito federal, representando 266 mil novas matrículas, que seriam implementadas de 2017 a 2020.

Em entrevista disponibilizada pelo portal do MEC<sup>17</sup>, Mendonça Filho sinalizou positivamente para a expansão do modelo escolar em tempo integral e afirmou que “ter o estudante mais horas dentro da escola traz proteção e aprimoramento do seu conhecimento. Dentro da escola, ele está livre da violência que, infelizmente, hoje atinge a maior parte das grandes e médias cidades do Brasil”. Para o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, a escola de tempo integral é uma possibilidade de afastar os jovens do mundo da violência, com a possibilidade de ampliação do crescimento intelectual e desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências.

Percebe-se na fala do Ministro Mendonça Filho, a visão da escola como um espaço educacional, como refúgio das problemáticas enfrentadas pela sociedade. Cabendo à escola não apenas a função de instrumentar os alunos com relação aos conhecimentos científicos

---

<sup>16</sup>**Matrículas de ensino médio integral em escolas públicas têm aumento de 22% no Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/41541>. Acesso em: 18 abr. 2020.

<sup>17</sup>**Tempo integral nas escolas de Ensino Médio é tema de evento.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/41541>. Acesso em: 18 abr. 2020.

necessários, como defende Nóvoa (2009), mas com a finalidade de afastar os discentes das mazelas sociais.

O secretário de Educação Básica do MEC, Rossieli Soares da Silva, em entrevista disponibilizada pelo portal do MEC, também defende esse modelo educacional e afirma que: “A diferença para o aluno é participar do projeto de uma escola que tem mais tempo de contato com ele, que o atenda de uma forma diferente, olhando para a história de vida dele e com qualidade na educação”. Percebemos, em sua fala, a compreensão de que a escola deve se aproximar cada vez mais dos alunos. Ter mais tempo com os alunos irá possibilitar que o conhecimento seja transmitido de forma mais individualizada, que acontece maior troca de saberes e que a escola tenha oportunidade de fazer um planejamento pedagógico mais focado nos interesses e necessidades dos discentes.

A exemplo dos bons resultados alcançados ao longo da implementação da escola pública em tempo integral no país, citamos o estado de Pernambuco que, conforme informações contidas no portal do MEC,<sup>18</sup> aderiu a esse modelo de ensino em 2004, ao implantar sua primeira escola de ensino médio com jornada ampliada.

A partir de então, ao constatar uma melhoria na qualidade do ensino, o estado tem elevado o quantitativo de escolas de tempo integral, alcançando um número de 25 unidades de ensino de tempo integral. Estas instituições oferecem aulas normais durante um período do dia e outras atividades complementares no contraturno. Com isso, o Ideb do Estado, que em 2005 estava em 2,7<sup>19</sup> pontos, alcançou em 2017 um Ideb de 4,0 pontos.

Ainda em conformidade com as informações coletadas no portal do MEC, o Estado de Pernambuco apresenta atualmente um percentual de 49% das escolas de Ensino Médio no modelo de ensino integral. No ano de 2015, o estado alcançou o melhor Ideb do país, atingindo 3,9 pontos, superando a meta de 3,6 estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), considerando as escolas públicas de ensino médio da rede estadual. Em 2017, o estado assumiu o 3º lugar do ranking.

Infere-se que foi pensando nesses resultados positivos que, no ano de 2018, Governo Federal tinha pretensão de alcançar uma meta de 13% das matrículas do ensino médio nos moldes da educação integral e atingiu um percentual de 9,5% dessa meta<sup>20</sup>. Dos 7,7 milhões

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/163.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

<sup>19</sup> Os dados que referem-se aos resultados do Ideb pelo estado de Pernambuco nos anos de 2005, 2015 e 2017 estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2020.

<sup>20</sup> Os dados estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

de alunos do ensino médio, 9,5% deles já estudam em instituições de tempo integral, como podemos observar no gráfico abaixo:

**GRÁFICO 4 - Percentual de alunos matriculados em escolas de Ensino Médio Em Tempo Integral**



Fonte: Inep e Censo Escolar (2018).

No ano de 2019, de acordo com dados do Inep<sup>21</sup>, o percentual de alunos do ensino médio frequentando cursos com sete horas diárias ou mais chegou a 10,8%. A proporção de matrículas de tempo integral é maior na rede pública (11,7%) do que na privada (4,8%). Desde 2015, o percentual de matrículas em tempo integral nas escolas públicas aumentou 5,4 pontos percentuais, como é possível verificarmos na tabela a seguir:

**TABELA 2 - Percentual de matrícula em tempo integral, na educação básica por etapa e rede**

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Ensino fundamental			Ensino médio		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2015	16,7%	19,4%	2,5%	5,9%	6,3%	3,5%
2016	9,1%	10,5%	2,0%	6,4%	6,7%	3,8%
2017	13,9%	16,3%	2,1%	7,9%	8,4%	3,9%
2018	9,4%	10,9%	2,2%	9,5%	10,3%	4,0%
2019	9,4%	10,9%	2,5%	10,8%	11,7%	4,8%

Fonte: Inep e Censo Escolar (2018).

<sup>21</sup>Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-no-tempo-integral-aumentam-no-ensino-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-no-tempo-integral-aumentam-no-ensino-medio/21206). Acesso em: 18 abr. 2020.

Voltando-se para a realidade do estado do Acre, percebemos que a implementação de escolas em tempo integral é algo bastante recente. Iniciou-se no ano de 2017 em decorrência das grandes mudanças sofridas no Ensino Médio, a nível nacional. Por determinação do Governo Federal, foram instituídas naquele mesmo ano políticas públicas voltadas para inserção de modelos de ensino, capazes de dar respostas para algumas fragilidades percebidas nos resultados divulgados pelo Inep das escolas de ensino médio nos últimos anos.

Na tabela abaixo observamos como as escolas de ensino médio vinham se apresentando em relação aos índices de aprendizagem ao longo dos anos:

**TABELA 3 - Projeção Ideb Ensino Médio a Nível Estado – Acre**

Estado	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Acre	3.0	3.3	3.5	3.3	3.3	3.5	3.6	3.7	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.8

Fonte: Saeb e Censo Escolar (2020).

\*Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Na leitura da tabela, observamos que o Estado do Acre se manteve na média nacional, sendo que apenas nos anos de 2007, 2009 e 2011 conseguiu atingir as metas previstas pelo Ideb. A partir de 2013, até o último Ideb, publicado em 2017, as escolas não conseguiram atingir suas metas. Com isso, o Estado, no início de 2017 implementou as primeiras escolas de tempo integral. O projeto foi financiado pelo Programa de Fomento às escolas de ensino médio em Tempo Integral – EMTI, e iniciou pela capital do Estado, Rio Branco. A capital teve, no ano de 2017, inauguradas sete primeiras escolas com jornada ampliada, sendo elas: Instituto Lourenço Filho (IELF), Glória Perez, Humberto Soares, José Ribamar Batista (Ejorb), Jovem Boa União, Sebastião Pedrosa e Armando Nogueira (Cean).

Em 2018, houve um aumento nos investimentos e mais três escolas de tempo integral foram implantadas no interior do Estado: Craveiro Costa, no município de Cruzeiro do Sul, Djalma da Cunha Batista, em Tarauacá, e Kairala José Kairala, no município de Brasiléia. Portanto, o Estado do Acre contabilizou no ano de 2018 um número de dez escolas de ensino médio em tempo integral. A escola *locus* de nossa pesquisa faz parte desta lista das dez escolas de tempo integral que funcionam no Estado do Acre, e a partir da presente investigação teremos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a realidade da escola de ensino médio em tempo integral do município de Cruzeiro do Sul – AC.

Dando continuidade a esse estudo, na subseção a seguir, encaminhamos as reflexões para as bases legais que norteiam a inserção do modelo educacional em tempo integral nas instituições escolares, na perspectiva de verificamos, a partir dessa análise, o que já alcançamos e o que ainda se pretende alcançar ao nos referirmos a essa temática.

### 2.2.3 Os elementos didáticos no contexto da educação escolar de tempo integral

Como o propósito do presente estudo é responder como a implementação do Projeto de Tempo Integral “Escola da Escolha” reverbera nos elementos didáticos da prática pedagógica docente na instituição de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul - AC, não poderíamos concluir este capítulo sem antes refletirmos sobre as concepções de teóricos educacionais sobre a importância dos elementos didáticos como o planejamento, metodologia e avaliação na prática pedagógica.

Para iniciarmos essa reflexão, nos reportamos a Padilha (2001, p. 30) que define planejamento escolar como sendo um “processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos recursos disponíveis, visando à concretização de objetivos”. Nesse sentido, o planejamento trata-se um elemento didático que possibilita uma ação reflexiva de seus agentes educacionais, no intuito de identificar resultados positivos e desafios a serem superados.

Na percepção de Libâneo (2013b, p. 36), o planejamento escolar é conceituado como uma “tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Portanto, é uma ação voltada para a organização do trabalho docente, como também uma ação pedagógica capaz de proporcionar uma retomada do que está sendo trabalhado, no intuito de realizar as adequações necessárias para o alcance dos objetivos pretendidos.

Assim, temos em Libâneo (2013b) e em Padilha (2001) a compreensão de que o planejamento escolar deve alcançar essas duas dimensões: organização do fazer pedagógico e reflexão da ação desenvolvida, através de uma autoavaliação, com o propósito de averiguar se a prática docente tem possibilitado o alcance dos resultados pretendidos, tanto em níveis cognitivos quanto em níveis socioculturais.

Ao referir-se sobre os planos e programas oficiais de instrução, pensados como uma forma de planejamento em nível macro, Libâneo (2013b) alerta para o entendimento de que estes planejamentos devem ser considerados como:

[...] diretrizes gerais, documentos de referência, a partir dos quais são elaborados os planos didáticos específicos. Cabe à escola e aos professores elaborar seus próprios planos, selecionar os conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face às peculiaridades de cada região, de cada escola e das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos alunos (LIBÂNEO, 2013b, p. 253).

Dessa forma, o autor destaca que nenhum tipo de planejamento, seja ele elaborado dentro da instituição escolar, ou construído a nível nacional - como é o caso, na atualidade, da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – ou em âmbito estadual e municipal, a exemplo dos Referenciais Curriculares produzidos nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação –, devem ser enxergados pela escola e professores como um instrumento não flexível. Muito pelo contrário, para o autor, é importante revisitar e reinterpretar esses documentos no intuito de aproximá-los ao máximo possível da realidade local e dos interesses e necessidades discentes.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), muito embora, tenha a finalidade de levar uma base de saberes comum a todos o educandos do país, pode de certa forma, assegurar a valorização da realidade local, ao estabelecer no currículo escolar a parte diversificada, que se volta para a apropriação e valorização dos saberes advindos da cultura de cada região. Nesse sentido, no momento da análise dos documentos que orientam o planejamento do professor da escola de tempo integral, iremos observar se essa flexibilidade faz parte da organização pedagógica docente, ou se os professores cumprem apenas o papel de concretizar o estabelecido nos documentos oficiais.

Ainda sobre o planejamento escolar, Luckesi (2011, p. 57) compreende que o planejamento “é o ponto de partida e tem a ver com o projeto político pedagógico que, para produzir efeitos, necessita ser executado. Sem sua execução, por exemplo, nenhuma teoria vai à prática e, portanto, não produz resultados efetivos”. E afirma, ainda, que a “ação educativa não pode ser ‘qualquer ação’, mas a mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos. Não se pode trabalhar por quaisquer resultados, ou por resultados nenhum – o que é uma insanidade –, mas sim pelos melhores resultados possíveis” (LUCKESI, 2011, p. 57).

O autor acrescenta mais alguns aspectos sobre o planejamento escolar. A princípio afirma que o planejamento deve ser encarado como o início da ação pedagógica, visto que não se pode pensar a educação de qualquer forma, sendo necessário pensar sobre o que se deseja alcançar e como se pretende chegar a determinadas finalidades. Outra consideração que o autor faz é que o planejamento não pode ser entendido apenas como um documento burocrático, ele precisa se efetivar e para isso deve sair do papel. Só após sua execução esse

planejamento cumpre com sua funcionalidade, visto que deverá ser utilizado como instrumento de reflexão e análise por parte do professor em relação à sua prática pedagógica.

O entendimento do planejamento escolar como uma ferramenta meramente burocrática, servindo apenas para alimentar as necessidades organizacionais da ação docente, pode também, ser uma característica presente nas afirmativas dos professores participantes da pesquisa. E se de fato essa compreensão se concretizar, por meio da análise dos dados, poderemos indagar sobre a fragilidade desse projeto escolar de tempo integral, por não conseguir aprimorar a concepção dos docentes em relação, a importância do planejamento escolar no processo ensino-aprendizagem.

Partindo da percepção do planejamento escolar como um instrumento não apenas de organização do fazer pedagógico, mas principalmente como elemento possibilitador de análises e reflexões em torno desse fazer, é que iremos conduzir a análise da percepção dos professores com relação à importância do ato de planejar. A pretensão da análise é verificar se o posicionamento dos docentes da escola de tempo integral em relação à importância do ato de planejar é próximo ou distinto da percepção dos teóricos aqui explorados.

Outro elemento didático de grande importância na prática docente são as metodologias utilizadas pelos educandos. Para Libâneo (2013b, p. 165) “o conceito mais simples de ‘método’ é o de caminho para atingir um objetivo”. E a escolha e utilização de determinados métodos pelo professor, em conformidade com Libâneo (2013b), são determinados pela “relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino” (Ibidem, p. 165). Isso significa dizer que o professor deve ter segurança ao fazer opção por determinado método de ensino e, para tanto, precisa ter clareza de como deseja realizar o trabalho com o conteúdo explorado e o tipo de aprendizagem que pretende construir junto ao discente.

No decorrer deste estudo temos a pretensão de identificar quais seriam os principais métodos de ensino elegidos pelos professores da escola de tempo integral em sua prática pedagógica. Após identificação destes métodos poderemos averiguar se o Projeto “Escola da Escolha” oportuniza aos docentes a utilização de métodos significativos e diversificados em sua prática e se a utilização destes métodos inovadores tem implicado em um melhoramento do fazer docente.

Libâneo (2013b) ressalta que, a intenção da prática educativa é preparar crianças e jovens para uma compreensão mais ampla da realidade social. E ainda, de acordo com o autor, para que crianças e jovens se tornem agentes ativos de transformação dessa realidade faz-se necessário a opção por métodos de ensino que favoreçam a existência de momentos de

reflexão, compreensão e possibilite ao aluno pensar sobre formas de transformação dessa realidade.

Nesse sentido, compreendemos que a percepção de ensino defendida pelos educadores de determinada instituição escolar vai dizer muito sobre os métodos por eles utilizados. O professor que pensa o processo ensino-aprendizagem como um ato mecânico de memorização e transmissão do saber adquirido vai fazer a escolha por métodos que levem o aluno a desenvolver habilidades direcionadas a cópia e memorização de determinadas aprendizagens. Em contrapartida, professores que compreendem o processo ensino-aprendizagem como um momento de reflexão, construção e troca de conhecimento utilizará métodos de ensino que conduzam o aluno a desenvolver seu pensamento reflexivo e a posicionar-se frente aos embates gerados pela sociedade como um todo.

Luckesi (2011, p. 37), ao reportar-se sobre as práticas educativas, afirma que uma boa prática docente deve “oferecer ao educando condições de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, tendo em vista sua formação como sujeito cidadão”. O autor enfatiza a necessidade de os educadores realizarem a escolha de seus métodos de ensino sem esquecer que somos “seres humanos, somos simultaneamente, sujeitos e cidadãos, e por isso, estamos em constante relação com nós mesmos, com os outros e com tudo que nos cerca” (LUCKESI, 2011, p. 37). E, por isso, defende a utilização de métodos de ensino que invistam na convivência com o outro e com o meio ambiente.

No caderno de orientação<sup>22</sup> do projeto “Escola da Escolha” são indicadas algumas metodologias a serem trabalhadas na escola de tempo integral, que compõem a parte diversificada do currículo e têm a pretensão de tornar o processo ensino-aprendizagem mais humanizado, à medida que valorizam ações educativas que proporcionam maior aproximação entre os alunos, os educadores e a comunidade escolar com um todo. A exemplo citamos o momento do acolhimento, que é uma proposta metodológica do projeto de tempo integral e que deve ser executada pelos próprios alunos que são incumbidos de planejar momentos no qual terão que acolher colegas que estão iniciando sua trajetória educacional na escola. Neste momento, em conformidade com o caderno orientador, os alunos têm a possibilidade de estabelecer vínculos e sentir-se bem recebidos e pertencentes à escola desde seus primeiros dias de aula.

---

<sup>22</sup>**Modelo Pedagógico. Metodologia de êxito da parte diversificada do currículo.** Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/5-MP-PRATICAS-EDUCATIVAS.pdf>. Acesso em: 05 jan.2020.

Além do acolhimento existe ainda a tutoria, outro método de ensino próprio do Projeto “Escolha da Escolha”, que tem a finalidade de realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo.

Percebemos, assim, que o projeto de tempo integral “Escola da Escolha” apresenta aspectos que podem conduzir ao entendimento de que o ensino na escola não deve priorizar em seus métodos de aprendizagens apenas o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também deve atentar-se para a formação de sujeitos autônomos e solidários.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, considerada por Luckesi (2011, p. 58) como o terceiro componente do ato pedagógico, tem por finalidade “subsidiar o investimento na busca da realização dos objetivos estabelecidos, à medida que consiste em um modo de investigar para intervir, tendo em vista os melhores resultados”. Na percepção do autor, a avaliação é um elemento didático que dá subsídios para a comprovação dos resultados alcançados e indica os aspectos que precisam ser melhorados. “Recurso subsidiário” é a expressão utilizada por Luckesi (2011), ao discorrer sobre a finalidade do ato avaliativo, pois, para o autor, avaliamos na intenção de verificarmos se foi possível atingir os resultados esperados, ou se ainda é necessário a implementação de uma ação complementar para chegar ao alcance de determinado objetivo educacional.

Luckesi (2011, p. 21) defende que a avaliação dentro dos ambientes escolares, deve se propor a “subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento, o que se diferencia de “esperar” resultados bem-sucedidos”. A avaliação construtiva torna o ato avaliativo uma ação constante que se consolida de diferentes maneiras. Vendo a avaliação como um mecanismo construtivo e eficiente de autodesenvolvimento do aluno, é preciso nos perguntar se existe no Projeto “Escola da Escolha” essa percepção do processo avaliativo? E os docentes da escola de tempo integral conseguem entender essa necessidade de avaliar o aluno de diferentes maneiras e em momentos distintos? Compreender a percepção de avaliação dos professores da escola de tempo integral é mais um desafio que se vislumbra ao analisarmos as práticas pedagógicas destes educadores.

Para Libâneo (2013b, p. 216), “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”. A percepção do autor aproxima-se do entendimento de Luckesi (2011), visto que ambos consideram o ato avaliativo uma ação permanente e comprometida em acompanhar o processo ensino-aprendizagem como um todo e não como um simples instrumento de

verificação. Antes, “é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor como dos alunos” (LIBÂNEO, 2013b, p. 216).

É necessário compreender que não só o aluno, mas também o professor precisa ser avaliado. É mais uma importante reflexão trazida por Libâneo (2013b) sobre avaliação educacional. Seguindo esta compreensão, procuraremos identificar nos relatos dos professores da escola de tempo integral, como estes profissionais entendem a importância de serem avaliados, e se por meio dessa avaliação, buscar ou não um aprimoramento de sua prática em sala de aula.

Hoffmann (2012) observa que os sistemas educativos tradicionais acreditam que a avaliação determina a competência de uma escola, porque ela representa rigidez, disciplina e a transmissão de saberes. Essa percepção pode ser considerada uma visão totalmente equivocada, ao restringir a competência de uma escola a um aspecto quantitativo, que representa rigidez, disciplina e transmissão de saber. Para a autora, avaliar não deve se resumir apenas em classificar os alunos por meio de notas bimestrais.

Ainda ancoradas em Hoffmann (2003), temos a indicação de que a avaliação escolar deve ser um instrumento pedagógico que considera em sua execução os conhecimentos prévios e os meios utilizados pelos educandos para chegar a determinados resultados, deixando, assim, de caracterizar-se com uma ferramenta que considera apenas os dados obtidos ao final do processo.

Saber se ainda existe essa compreensão de avaliação como um instrumento meramente classificatório na prática dos professores da escola de tempo integral e se a forma como o aluno descreve como suas aprendizagens são valorizadas no ato da avaliação, tende a ser mais um propósito deste estudo.

Com isso, finalizamos as reflexões sobre os elementos didáticos como o planejamento, metodologia e avaliação na prática pedagógica, com base nos teóricos educacionais aqui destacados, e nos encaminhamos para o próximo capítulo que trata sobre as bases legais que regulamentam a educação escolar de tempo integral no país.

### **3 PRESSUPOSTOS LEGAIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL**

Dando prosseguimento às reflexões acerca da temática da escola de tempo integral, este capítulo tem por objetivo analisar os documentos oficiais que regulam e norteiam a educação escolar do país, no intuito de identificarmos ações em defesa da educação escolar de tempo integral nas instituições públicas de educação. Para tanto, recorreremos a alguns artigos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, à meta 06 e respectivas estratégias do Plano Nacional de Educação de 2014 e às leis que regulamentam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb e o Programa Novo Mais Educação.

A presente análise assenta-se no princípio de integralidade proposto por Gadotti (2009), que defende a concretização de um ensino escolar de tempo integral, comprometido com a integração ou articulação entre os diferentes saberes. Um ensino que não se restringe apenas à ampliação do tempo escolar, mas assume a responsabilidade de assegurar uma formação de qualidade capaz de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humanas.

#### **3.1 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E A LDB: PONTAPÉS INICIAIS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Ao nos debruçarmos na busca por estes documentos, percebemos que foi a partir da Constituição Federal de 1988 que o Estado passou a compreender a necessidade de se pensar a educação nos moldes da integralidade. Esta compreensão firma-se na descrição do Art. 205 da constituição, ao determinar que “a educação é um direito de todos e dever do Estado” e deve visar “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, a educação escolar passou a ser entendida não apenas como um processo simples de transmissão e memorização de saberes, alcançando uma dimensão mais alargada, ao se responsabilizar pelo desenvolvimento das capacidades humanas como um todo, buscando, assim, priorizar não apenas o crescimento intelectual, mas o compromisso com o oferecimento de uma formação escolar capaz de respeitar e valorizar a diversidade, contribuindo para o aperfeiçoamento e potencialização das capacidades individuais dos alunos.

A partir da CF/1988, os cidadãos brasileiros tomaram ciência de seus direitos educacionais e, com isso, a escola passou a ter mais responsabilidade pela garantia do aprendizado, pois se os estudantes têm garantido o direito de aprender, a escola, por sua vez, tem o compromisso ou obrigação de ensinar. E ensinar com qualidade.

Contudo, sabemos que, substantivamente, os avanços relacionados à educação escolar, com a promulgação da CF/1988, se direcionaram mais para o campo do acesso à escolaridade como um direito de todo aluno. Ao tratarmos da questão da qualidade do ensino ofertado, muitos questionamentos são levantados. E essas indagações, que se refletem em insatisfações, fizeram como que houvesse a necessidade da elaboração de novos documentos oficiais no âmbito educacional, com a finalidade de regulamentar e normatizar atos a serem observados no cumprimento das funções dos sistemas educacionais. A perspectiva é dar conta não apenas do acesso, mas da permanência do aluno na escola, ao oferecer uma proposta de ensino comprometida com sua educação integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB<sup>23</sup> nº 9394/1996 é mais um documento oficial considerado um marco na regulamentação no ensino do país. O documento trouxe importantes inovações e permitiu avanços significativos. No que tange aos princípios e fins da educação, em seu Título II, Art. 2º, a lei reafirma a redação apresentada pela Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre a responsabilidade da família e do Estado em relação à educação escolar e o desenvolvimento pleno do educando. Posteriormente, em seu Art. 34, a LDB nº 9394/1996 trata de assegurar ao aluno um tempo escolar mínimo de 04 (quatro) horas e complementa, no mesmo artigo, parágrafo 2º, que o Ensino Fundamental “será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

O termo “progressivamente”, utilizado na redação do parágrafo 2º, art. 34 da LDB nº 9394/1996, é motivo de questionamento para Jaime Giolo (2012). Para o autor, o advérbio confere a ideia de incerteza, à medida que não expõe claramente prazos para a concretização dessa oferta do ensino em tempo integral. A incerteza se reafirma quando estabelece que o processo de alteração da escola de tempo parcial para escola em tempo integral é de responsabilidade dos sistemas de ensino. Embora esteja explícito na LDB nº 9394/1996 que as escolas da educação básica devem iniciar esse processo de transformação e tornar-se escola em tempo integral, não se delimita um tempo mínimo para sua implantação. Para o autor, a

---

<sup>23</sup>**Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB, nº 9394/1996 é considerada a lei mais importante no que se refere à educação. Conhecida também por Lei Darcy Ribeiro é composta por 92 artigos que abordam temas variados sobre a educação do nosso País.

LDB nº 9394/1996 “restringiu-se a apontar perspectivas futuras. Melhor seria dizer que realizou fugas para o futuro” (GIOLO, 2012, p. 95).

Posteriormente, em seu art. 87, parágrafo 5º, a LDB nº 9394/1996 retoma a temática da educação em tempo integral e explicita que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Mais uma vez, na percepção de Giolo (2012), a descrição apresentada pelo parágrafo 5º do Art. 87 da LDB nº 9394/1996 deixa de elencar alguns aspectos importantes referentes ao processo de progressão de escolas de tempo parcial para escolas de tempo integral. Para o autor, com essa redação fica difícil saber “o que significa a expressão ‘serão conjugados todos os esforços’. Que esforços? De quem? A partir de quando?” (GIOLO, 2012, p. 95). Identifica-se, portanto, algumas fragilidades na lei, que para o autor justificam que a “grande política da educação básica que se seguiu à LDB nº 9394/1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, nada previa em favor da educação de tempo integral” (GIOLO, 2012, p. 95).

Moll (2012) ao referir-se à LDB nº 9394/1996, consegue vislumbrar alguns aspectos positivos voltados à melhoria da educação básica. Para a autora, o documento normativo “em suas tensões e contradições consegue, de alguma maneira, colocar em marcha questões historicamente pendentes, relativas à educação escolar pública, considerada em todos os seus níveis e modalidades” (MOLL, 2012, p. 131). Porém, a autora reafirma a postura defendida por Giolo (2012, p. 131) ao descrever que, de fato, o documento prevê apenas uma “ampliação gradativa da jornada escolar”, sem trazer evidências sobre a forma e o tempo em que estas mudanças deveriam acontecer.

Compreende-se, com isso, que a LDB nº 9394/1996, mesmo sendo o primeiro documento norteador da educação básica a sinalizar para a importância de ampliação do tempo escolar do aluno, não conseguiu, efetivamente, garantir esse processo de progressão na maioria das escolas públicas do país. O desejo de tornar a escola de tempo parcial em uma escola integral acabou não se cumprindo, sendo inevitável o surgimento de outras legislações com capacidade de conduzir a temática da “escola em tempo integral” de forma mais eficaz.

### 3.1.1 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica/Fundeb

Justamente pensando na necessidade de melhoria da educação escolar do país, é que a partir de então começamos a observar importantes mudanças em âmbito nacional, com relação

à Educação Básica. Em 2007, ocorre a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, implementado a partir da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), que vigorou de 1998 a 2006, para a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, sob a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007). Para Giolo (2012, p. 96), é com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, que “inicia-se, finalmente, um processo real e amplo (de dimensões nacionais) de implantação da escola de tempo integral”.

O Fundeb, de acordo com as informações contidas no portal do MEC<sup>24</sup>, é um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual, formado em quase sua totalidade de recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal de 1988. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

No tocante à distribuição dos recursos disponibilizados pelo fundo, a referida lei detalha em seu Art. 8º que estes serão contabilizados no estado, Distrito Federal e municípios, “na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial”, cabendo à União, de acordo com o Art. 4º, complementar os recursos dos fundos sempre que, no âmbito de cada Estado e no Distrito Federal, o valor médio ponderado por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Ainda em seu Art. 8º, parágrafo 2º, inciso I, a Lei do Fundeb (BRASIL, 2007) estabelece que as instituições favorecidas pelos recursos oriundos do fundo devem, obrigatoriamente, “oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos” (BRASIL, 2007, p. 25). Com isso, cabe às instituições educacionais ofertar uma educação escolar pública gratuita, com condições de igualdade a todos e preocupada não apenas com o acesso desse aluno, mas, principalmente, com a garantia de permanência no decorrer de sua vida escolar. A permanência será determinada pelo tipo de serviço dispensado aos alunos e à comunidade escolar.

No que tange, especificamente, à educação em tempo integral, a Lei do Fundeb (BRASIL, 2007), em seu Art. 10, ao discorrer sobre a distribuição dos recursos que serão

---

<sup>24</sup>Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 10 set. 2020.

repassados às instituições educacionais, deixa explícito que essa distribuição levará em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.

Uma instituição escolar de tempo integral, de acordo com o parágrafo 2º desse mesmo artigo, por exemplo, como tem seu tempo escolar ampliado e a permanência do aluno nos dois turnos, alcançará o resultado de seus recursos após efetuar uma multiplicação do fator de referência por um fator específico fixado entre 0,70 (setenta centésimos) e 1,30 (um inteiro e trinta centésimos), por cada aluno com matrícula efetiva.

Portanto, o recurso se apresenta à escola conforme o serviço executado por ela. É interessante observarmos que, no Art. 10 da Lei do Fundeb (BRASIL, 2007), o modelo escolar em tempo integral é previsto em todas as etapas da educação básica. Como podemos visualizar nos incisos: I - creche em tempo integral; II - pré-escola em tempo integral; IV - pré-escola em tempo parcial; IX- ensino fundamental em tempo integral e XII - ensino médio em tempo integral.

Temos ainda, no Art. 36, incisos VIII e X da Lei do Fundeb, os coeficientes a serem considerados, para a distribuição de recursos financeiros às escolas que funcionam pelo tempo mínimo de 04 horas diárias de aula e as instituições de tempo integral. Em relação ao ensino médio regular, o aluno urbano contabiliza o valor de 1,20 (um inteiro e vinte centésimos) e o aluno do ensino médio em tempo integral o valor de 1,30 (um inteiro e trinta centésimos). Ou seja, o valor referente ao aluno do ensino médio em tempo integral é maior que o valor do aluno de ensino médio regular. E por funcionar nos dois períodos, nas escolas de tempo integral, o valor do aluno é multiplicado por 2, na intenção de atender as necessidades organizacionais e educacionais da instituição e de seu público.

Giolo (2012, p. 96) considera que ao “estabelecer valores diferenciados para a educação de tempo parcial e tempo integral, e em todas as etapas da educação básica, o Fundeb inaugura um novo tempo na educação pública brasileira”. Ainda em conformidade com o autor, é possível afirmar que na atualidade “[...] há um aparato legal e um projeto de Estado, prevendo recursos para a educação integral que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional” (Ibidem, p. 96).

Após discorrermos sobre o que está estabelecido na Lei do Fundeb (BRASIL, 2007), com relação à escola em tempo integral, vamos nos deter, agora, ao Plano Nacional de Educação – PNE/2014 com o propósito de conhecermos como está organizado e quais as orientações em relação ao processo de implantação das escolas em tempo integral.

### 3.1.2 O Plano Nacional de Educação no processo de implementação da escola de Tempo Integral

O Plano Nacional de Educação – PNE foi sancionado pela Lei Federal nº 13.005 em 25 de junho de 2014, com vigência de 10 anos. Trata-se de um documento que estabelece as diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas de educação escolar no país. O documento foi construído de forma democrática, visto que possibilitou a participação dos profissionais da educação, ao longo de seu processo de construção.

Iniciamos, a seguir, a análise sobre este documento, discorrendo sobre as diretrizes gerais explicitadas no PNE/2014, que tem por finalidade direcionar as políticas públicas educacionais, no intuito de melhorar a qualidade da educação escolar. No Art. 2º da referida lei, são evidenciadas as seguintes diretrizes:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, Art. 02).

Percebemos no detalhamento das diretrizes que regem o PNE/2014, a defesa por uma educação escolar com alcance a todas as pessoas, tendo como um de seus principais objetivos a erradicação do analfabetismo. A concretização desse primeiro compromisso resultaria em uma grande conquista, à medida que resgataria a dignidade de pessoas que jamais tiveram acesso a uma educação escolar.

O Plano se compromete com a melhoria da qualidade do ensino e com a instituição de uma educação escolar mais justa e igualitária, com as mesmas condições de aprendizagem a todos. No que tange à formação escolar, defende a consolidação de um processo educacional preocupado com a formação de cidadãos, preparados para atuarem social e economicamente,

e cientes de seu papel enquanto sujeitos históricos, construtores de sua história e da história da humanidade, como defende, Paro (2009).

Na descrição das diretrizes que regem o PNE/2014, tem-se a pretensão de trazer para dentro da gestão escolar o princípio de uma gestão democrática, defendido também pela LDB nº 9394/1996, que representa o direito de garantir a participação de todos os segmentos da escola, frente às ações de planejamento e organização da instituição e mediante a resolução de situações conflituosas. É enfatizada, ainda, a defesa por maior valorização profissional e a consolidação de uma educação mais humanística, fundada no respeito aos direitos humanos, na valorização à diversidade e potencialização de seu ambiente natural e social.

Ao discorrer sobre o PNE/2014, Giolo (2012, p. 96) afirma que o mesmo, certamente, foi muito mais enfático do que a LDB (BRASIL,1996) “ao estabelecer a necessidade de educação de tempo integral, mas também foi incapaz de impor à nação um conjunto de ações concretas. Continuou preso à ideia de uma inserção progressiva, sem definir metas e responsabilidades precisas”.

Concordamos com o posicionamento do autor ao afirmar que o PNE/2014 foi mais efetivo que a LDB nº 9394/1996 ao tratar da necessidade de ampliação da escola em tempo integral no país. Porém, acreditamos que o PNE/2014, mesmo defendendo um modelo de inserção progressiva da escola em tempo integral, deu um passo adiante, ao determinar em uma de suas metas um percentual mínimo de escolas funcionando nos moldes do projeto de escola em tempo integral, e um número mínimo de alunos matriculados nessas instituições.

Como falado anteriormente, o PNE/2014, na intenção de contemplar cada uma de suas diretrizes, estabelece 20 metas a serem executadas, em um período de dez anos, que se inicia no ano de 2014 e vai até o ano de 2024 seguidas de suas respectivas estratégias. Iremos nos deter neste momento à Meta 06 do PNE/2014, que dispõe especificamente da educação escolar em tempo integral ao descrever que a educação em tempo integral deve ser ofertada em pelo menos 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de educação básica, atendendo, no mínimo, 25% dos alunos do sistema de ensino. Para dar conta do cumprimento dessa meta, o documento estipula nove estratégias a serem seguidas pelos sistemas educacionais no intuito de garantir sua efetivação.

A primeira estratégia da meta 6 do PNE/2014 trata da responsabilidade da União na oferta de uma educação pública em tempo integral, cabendo-lhe estruturar as escolas para que possam oferecer desde atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares até a realização de atividades culturais e esportivas. Com isso, o aluno permaneceria na instituição educacional por pelo menos 7 horas diárias durante todo o ano letivo. Atualmente, o que temos

de concreto em relação a essa meta vem sendo proporcionado pelo Programa Novo Mais Educação, que oferece atendimento escolar aos alunos do Ensino Fundamental no contraturno, e o Novo Ensino Médio, que vem sendo implementado progressivamente nas instituições de ensino médio do país, com a pretensão de ampliar a jornada escolar do aluno. Em outro momento da discussão, detalharemos a forma de organização tanto do Programa Novo Mais Educação como do Novo Ensino Médio, especificando a contribuição de ambos, rumo ao processo de consolidação da escola de tempo integral.

Concernente à questão estrutural dos espaços educacionais, reservados às instituições escolares em tempo integral, as estratégias 6.2 e 6.3 da meta 6 do PNE/2014 enfatizam a necessidade de se construir espaços com ambientes adequados ao atendimento em tempo integral, ou seja, pensar uma estrutura arquitetônica com capacidade para receber uma demanda diversificada de atividades, que configuram o modelo escolar em tempo integral. Ainda com relação aos espaços que devem compor a estrutura de uma escola em tempo integral, a estratégia 6.3 aponta para a necessidade da existência de:

[...] quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

A definição desses “outros espaços educacionais” segue a compreensão dos primeiros projetos de educação em tempo integral defendidos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Estes autores entendiam que para ter uma educação em tempo integral, primeiramente, era imprescindível contar com uma estrutura física e humana adequada.

Prosseguindo a descrição da Meta 6, temos a estratégia 6.4 do PNE/2014 que pressupõe a realização de um trabalho nas instituições em tempo integral em parceria com outros espaços educativos, culturais e esportivos. Cita como exemplo: “os centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e plenários.” (BRASIL, 2014). Com isso, o aluno pode compreender que a escola não é o único espaço propício à construção de aprendizagens, mas que existem saberes diversos que se desenvolvem em ambientes distintos. Além de defender a utilização de outros ambientes públicos como espaços educacionais, a estratégia 6.5 apresenta ainda a possibilidade de parcerias entre as instituições públicas e privadas, na intenção de assegurar maiores oportunidades de aprendizagens e assim garantir uma formação escolar mais plena, como preconiza a CF/1988 (BRASIL, 1988). Na

estratégia 6.6, é ressaltado o direito de todos os alunos da rede pública da educação básica à gratuidade dessas atividades de ampliação da jornada escolar.

Em se tratando do alcance das escolas em tempo integral, a meta 6 do PNE/2014 em suas estratégias 6.7 e 6.8 evidenciam a responsabilidade dos sistemas educacionais de ampliarem a oferta de educação escolar em tempo integral às comunidades indígenas e quilombolas, garantindo, ainda, o direito de ampliação da jornada escolar às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E, por fim, temos a estratégia 6.9 que enfatiza que todas as ações pensadas na intenção de ampliar o tempo escolar do aluno devem ser planejadas de forma a otimizar esse tempo, com oferecimento de atividades significativas e diversificadas, para que este aluno se sinta de fato interessado em fazer parte de seu projeto educacional.

Ao procedermos à análise de cada uma das estratégias citadas anteriormente, é inevitável estabelecermos uma relação destas com as propostas estruturais e pedagógicas aderidas nas primeiras experiências de escolas em tempo integral, idealizadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Ambos, em seus projetos, defendiam a constituição de complexos educacionais, capazes de atender as necessidades intelectuais, sociais, esportivas, culturais, e tantas outras expectativas trazidas pelo aluno e evidenciadas no contexto do cotidiano escolar.

O PNE/2014 ao traçar as estratégias necessárias a efetivação de sua Meta 06, referente à ampliação de oferta das escolas em tempo integral na rede pública de ensino, pontua o que seria de responsabilidade da União, Estados e Municípios e descreve, ainda, como essas instituições devem estar organizadas, tanto na parte física, como na questão da oferta de um currículo diferenciado.

Defende, portanto, a concretização de espaços multifuncionais, com condições estruturais e formativas para atender todas as demandas trazidas pelos alunos, e evidencia que a permanência do aluno nas escolas de tempo integral, realizando atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, não pode ser inferior a 07 (sete) horas diárias.

O PNE/2014 busca, também, assegurar um padrão arquitetônico para estas instituições, que devem ter capacidade para instalação de quadras esportivas, laboratórios, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, entre outros. O Plano enfatiza, ainda, que o modelo educacional de escola em tempo integral deve chegar a todos, alcançando as comunidades indígenas, quilombolas e crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim sendo, o documento vai ao encontro da efetivação de uma educação escolar nos moldes

da integralidade, com a pretensão de garantir um ensino de qualidade e com as mesmas condições de aprendizagem a todos.

Todavia, a efetivação de todas as estratégias demanda a articulação e a constituição de propostas educacionais planejadas, com capacidade de atender as necessidades reais dos alunos. Portanto, levando em consideração os aportes legais citados anteriormente e a necessidade de ampliar e melhorar as condições do ensino no país são criadas, por parte do Ministério da Educação - MEC, algumas iniciativas no intuito de garantir, progressivamente, a ampliação de oferta do ensino em tempo integral nas instituições de ensino fundamental e médio. O detalhamento dessas iniciativas é o que veremos nos próximos subtítulos deste capítulo.

### 3.1.3 O Programa Mais Educação: uma tentativa em busca da democratização da educação escolar de Tempo Integral

Com a intenção de promover, em larga escala, a consolidação de um projeto capaz de estimular a prática da educação escolar de tempo integral, o Ministério de Educação - MEC passou a adotar, em 2007, algumas medidas importantes. Dentre elas, destacamos aqui a criação do Programa Mais Educação, que segundo Leclerc (2012) foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, em 24 de abril de 2007, com a parceria formal dos Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, do Esporte e da Educação. Este Programa é destinado a atender as crianças e adolescentes da segunda etapa da Educação Básica (Ensino Fundamental).

Financiado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE desde o ano de 2008, o Programa Mais Educação constitui-se em uma estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. O Programa propôs ampliar a jornada das escolas públicas, para no mínimo 07 horas diárias, por meio de atividades optativas, no contraturno, agrupadas em macrocampos, sendo eles: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

A pretensão do Programa seria uma ampliação do currículo escolar, garantindo não apenas a aquisição de saberes conteudistas, mas propiciando a constituição de atos educativos

voltados à preparação para a vida em sociedade em diferentes relações: consigo, com o outro e com o meio do qual faz parte.

Dirigido por Jaqueline Moll, diretora da Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Básica do MEC, o Programa Mais Educação, em sua percepção, é considerado uma “estratégia para a implantação e implementação da Educação Integral em Jornada Ampliada ou da Escola de Tempo Integral” (MOLL, 2012, p. 27). Moll (2012) detalha, ainda, que a finalidade inicial do Programa seria:

[...] o mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e o “reavivamento” da memória histórica nesse campo, fonte necessária à desnaturalização da escola de turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais (MOLL, 2012, p. 131).

Para Moll, o Programa Mais Educação é considerado uma importante experiência no processo de transformação da escola de tempo parcial, em uma escola de tempo integral, visto que pressupõe a necessidade desses ambientes educacionais vivenciarem, de forma progressiva, outra realidade, bem diferente do que estão acostumados. Sobre esta questão, a autora acrescenta que:

Nenhuma escola construída como “escola de turno”, com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes os três turnos diários, “transformam-se”, de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes (MOLL, 2012, p. 138).

A autora compreende o Programa Mais Educação como forte aliado nesse processo de promoção da educação de tempo integral, entretanto, em momento algum deixa de ressaltar a importância de “qualificar e ampliar as condições da escola em termos de infraestrutura e constituir territórios educativos que se expandam a partir e para além dela” (MOLL, 2012, p. 138). Neste aspecto, a autora defende uma escola em tempo integral, que se proponha a um trabalho pedagógico para além dos muros escolares, que alcance a comunidade escolar.

Para Santos (2009), o Programa Mais Educação tem sido responsável por promover uma ampliação nos debates em torno da educação integral, em tempo integral. Além de “incentivar novos arranjos educativos de responsabilização da educação integral nos territórios, o Programa Mais Educação complexifica ainda mais tal debate ao propor encontros de diversas instituições que coexistem em distintas texturas de tempo” (SANTOS, 2009, p. 268). Essa possibilidade de ampliação de tempos e espaços, na visão do autor, reflete em

maiores oportunidades educativas. Entretanto, Santos (2009) alerta para algumas reflexões bastante pertinentes: Como será o aproveitamento desse tempo a mais, ofertado pelas instituições escolares? O que de fato é crucial para que o aluno aprenda? Como avaliar quais aprendizagens são significativas ou não para a vida do aluno? E ainda, qual o tempo adequado para a duração de uma aula? Estes são alguns questionamentos que ainda perduram quando se discute essa ampliação da jornada escolar do aluno.

O Programa Mais Educação, no ano de 2017, sofreu modificações e ganhou uma nova roupagem, alterando sua nomenclatura e, também, sua proposta pedagógica. Com isso, originou-se o programa Novo Mais Educação, criado pela portaria do MEC nº 1.144 de 2016 e regido pela resolução nº 17/2017 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e matemática, no ensino fundamental, por meio da realização de acompanhamento pedagógico no contraturno. A finalidade do Programa passou a ser a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática; redução dos índices de abandono, reprovação e distorção idade-série; melhoria nos resultados de aprendizagem do ensino fundamental - nos anos iniciais e finais; e ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

A partir de então, o Programa deixou de oferecer uma diversidade de atividades que complementariam a formação do estudante e passou a funcionar apenas como apoio pedagógico, garantindo a permanência do aluno por mais tempo na escola, mas exclusivamente na modalidade de reforço escolar.

Mendonça (2017) afirma que com essa mudança, o objetivo do programa deixou de ser a ampliação dos conhecimentos do aprendiz e passou a priorizar, simplesmente, a extensão da jornada escolar. Com isso, o educando passou a aprender mais do mesmo, ou seja, o discente passou a ter mais tempo de escolarização para o alcance ou reforço de aprendizagens voltadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, as atividades diversificadas são deixadas de lado. O currículo volta a priorizar apenas a formação intelectual do aluno. Essa visão muito escolarizada do conhecimento, de acordo com Mendonça (2017), reduz drasticamente a função da instituição escolar.

Arroyo (2012), ao reportar-se a programas como o Mais Educação, Escola de tempo Integral e Integrada, afirma que estes programas têm se tornado tema central no MEC e em muitas escolas da rede municipal e estadual. Contudo, para o autor, é importante sabermos que significados políticos e pedagógicos essa centralidade anuncia. Arroyo (2012, p. 33) afirma que o “direito à educação levou o direito a mais educação e a mais tempo de escola”.

Porém, esse tempo a mais não pode se reduzir à ampliação da educação que já temos, ou seja, “mais tempo da mesma escola” (Ibidem, p. 33).

Para Arroyo (2012), é um grande risco ofertar mais daquilo que já temos em relação à educação escolar, visto que para a maioria dos alunos a escola de hoje é tida como um grande fardo. Certamente, alongar o tempo, sem uma preocupação com o que será ofertado, só aumentará o fracasso das instituições educacionais, refletido no desinteresse dos estudantes.

Arroyo (2012) salienta, ainda, que muitas vezes as boas intenções desses programas esbarram na realidade de uma política educacional seletiva e classificatória. Como exemplo, destaca as escolas e redes de ensino que utilizam esse mais tempo, mais educação, para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas avaliações externas, no intuito de elevar a média da escola, sobrepondo-se em relação à média de outras instituições educacionais. Afirma, ainda, que programas isolados normalmente “têm dificuldade de se firmar quando se contrapõem a políticas de Estado e aos valores e lógicas estruturantes do nosso sistema: o que aconselha a elevar esses programas à condição de políticas de Estado com força mais compulsória” (ARROYO, 2012, p. 34).

A transformação de Programas como Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada em políticas públicas de governo, para Arroyo (2012), seria a oportunidade de modificar as condições precárias de sobrevivência de crianças e adolescentes populares, que há tempos têm seu direito a um viver humano negado. Na concepção do autor, é de suma importância refletir como pensamos a infância e a adolescência popular, para não cair no erro de classificar os alunos como “atrasados mentais, com problema de aprendizagem, lentos, desacelerados”, e mais adiante inseri-los a imensa lista de “reprovados, repetentes, defasados, incapazes de seguir com êxito o percurso normal de aprendizagem, logo fracassados escolares e sociais” (ARROYO, 2012, p. 37).

O autor alerta também para as consequências da introdução de uma visão minimizadora da infância e adolescência popular, ao se projetar programas com a finalidade de ampliar o tempo escolar do aluno, sem garantir uma diversificação das atividades oferecidas, condições estruturais adequadas e a presença de profissionais qualificados.

Essa realidade pode ser facilmente observada no Programa Novo Mais Educação, ao nos depararmos com a proposta organizacional, que consta no Caderno de Orientações Pedagógica do programa. De acordo com o documento, a partir de 2017, o programa tem por finalidade realizar um acompanhamento pedagógico no intuito de melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com isso ele deixou de ofertar uma gama de atividades diversificadas, relacionadas às “linguagens artísticas, literárias e estéticas,

aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares” (BRASIL, 2007<sup>a</sup>, p. 17).

Com relação ao espaço onde serão realizadas essas atividades de acompanhamento pedagógico, é especificado, no Caderno de Orientações Pedagógicas, que estas atividades podem acontecer “tanto dentro da escola, em ambiente próprio, como na comunidade em espaços cedidos” (BRASIL, 2017, p. 16). O documento propõe ainda, que a gestão escolar busque estabelecer “parcerias com clubes, associações comunitárias, igrejas e outros espaços sociais para a oferta das atividades do Novo Mais Educação, e que os espaços sejam adaptados e adequados às atividades que vão realizar” (BRASIL, 2017, p. 16). Deixa, assim, essa organização do espaço por conta da gestão da escola que, na maioria dos casos, não tem condições financeiras para realizar as adequações estruturais necessárias.

Outra fragilidade do programa diz respeito à seleção dos profissionais responsáveis pela realização dos acompanhamentos pedagógicos. Em conformidade com o Caderno de Orientação, os monitores do programa Novo Mais Educação podem ser: professores com graduação específica na área de Língua Portuguesa e Matemática, estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Matemática, Professores de nível médio, educadores populares que concluíram o ensino médio, que demonstrem experiência com educação integral na área de alfabetização. Dessa forma, não se observa uma maior preocupação em relação à qualificação desses profissionais.

Por tudo isso, é urgente para Arroyo (2012) a constituição de uma visão mais adequada desses programas, para não se cometer o erro de reduzir a educação popular a um mecanismo de moralização ou reforço de aprendizagem. Atualmente, essa visão é claramente percebida no Programa Novo Mais Educação, que a partir de 2017 modificou sua finalidade. Como vimos anteriormente, o Programa tinha a pretensão de complementar, ou melhor, enriquecer o currículo formal desenvolvido pela escola. A escola, neste contexto, tinha a possibilidade de escolher dentre atividades variadas, envolvendo habilidades esportivas, artísticas, ambientais, culturais, etc., as que mais se adequavam às necessidades discentes. E o aluno, com isso, teria a possibilidade de crescer intelectualmente, mas também a possibilidade de desenvolver outras habilidades inerentes à capacidade humana.

A modificação da proposta pedagógica do Programa em 2017, com a instituição do Novo Mais Educação, corrobora com a concepção de Arroyo (2012), ao afirmar que muitos desses programas que sugerem a ampliação da jornada escolar do aluno acabam se reduzindo a mecanismos de reforço escolar, ou ainda, sendo apontados como meio de proteção social,

ao justificarem que a criança ou adolescente estando mais tempo na escola ficam menos vulneráveis a situações de violência. De acordo com Arroyo (2012), ao reduzir as possibilidades de oferecer atividades de natureza variadas aos alunos, estes Programas tornam “políticas compensatórias de mais tempo para compensar carências, não apenas de tempo, mas carências morais que reforçam carências mentais e de problemas de aprendizagem” (ARROYO, 2012, p. 38).

Portanto, não seria essa a visão ideal a ser praticada pelos agentes públicos educacionais que se comprometem em ofertar mais tempo ao aluno. Pensar como esse tempo será utilizado e se o mesmo atenderá às reais necessidades dos alunos é primordial. Arroyo (2012) defende a incorporação de uma visão que ele chama “visão positiva”, que seria a implementação de ações educacionais preocupadas em reforçar o protagonismo de infâncias-adolescências no contexto de sua realidade. Nessa direção o autor explica:

Frente a essas visões, haverá um significado político extremamente relevante se políticas e programas socioeducativos para essas infâncias-adolescências destacarem, em seu protagonismo positivo, seus esforços por sobrevivência, por cuidado, seus gestos de autoproteção e de proteção a seus irmãos, sua colaboração na escassa renda familiar; também destacarem sua participação em tantas ações coletivas populares pró-terra, pró-teto e moradia, pró-água, luz, transporte, cultura, humanização dos espaços; destacarem seus esforços por articular tempos de trabalho e sobrevivência e tempo de escola, sua ética e seus exercícios de liberdade nos limites mais extremos (ARROYO, 2012, p. 38).

Assentados nessa visão do “protagonismo positivo” de Miguel Arroyo (2012), compreende-se que programas como o Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada, estariam, de fato, cumprindo o papel de fortalecimento e reconhecimento da identidade dos sujeitos com os quais trabalham, à medida que conseguirem enxergar a infância e a adolescência popular em suas potencialidades, sem diminuir ou menosprezar suas capacidades ou desvalorizar suas experiências de vida.

Ainda na percepção do autor, estes programas “mostram a urgência de aprofundar as formas de pensar as infâncias-adolescências” (Ibidem, p. 40), e destaca a existência de apenas duas formas de pensá-los, que devem servir de orientação de sentido político-afirmativo para esses programas:

Primeiro, partir de uma visão realista e aprofundada da vulnerabilidade social a que essas infâncias-adolescências são condenadas; reconhecer a precariedade do viver e sobreviver de que são vítimas. Segundo, reconhecer essas infâncias-adolescências destinatárias dos programas como vítimas históricas de vidas precarizadas, teremos de centrar o foco no objeto dos Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral, Escola

Integrada. O foco mais específico desses programas é mais tempo-espço ou dar centralidade ao direito a tempos-espços mais dignos do seu viver (ARROYO, 2012, p. 40).

Para o autor, os programas que se comprometem em ofertar mais tempo de escolarização às crianças e adolescentes precisam, inicialmente, compreender o contexto histórico no qual estes educandos estão inseridos e considerar o tipo de vulnerabilidade social a que foram submetidos. A finalidade destes programas deveria ser conhecer as realidades e fragilidades das crianças e jovens com os quais trabalham, para oportunizar formas mais dignas de apropriação dos tempos e espaços escolares.

Referindo-se ainda à responsabilidade da educação escolar em relação às crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, Padilha (2012, p. 192) enfatiza que:

Educar integralmente significa, portanto, educar para garantir direitos e contribuir para a promoção de todas as formas de inclusão. Temos quase sempre pensado e trabalhado na perspectiva dos oprimidos, visando a não exclusão, procurando contribuir para a superação da expulsão das pessoas que, direta ou indiretamente, já estão inseridas nos processos e projetos participativos. Mas não basta. Ira, além disso, significa trabalhar também pela inclusão, em todos os sentidos, das crianças, jovens, adolescentes e dos adultos que estão fora da escola, que não estão matriculados nas instituições oficiais de ensino, tampouco nos processos educacionais não formais.

O autor parte em defesa de uma educação escolar capaz de dar conta não apenas das crianças e adolescentes que se encontram nesse contexto educacional e que muitas vezes são ignoradas em suas fragilidades, mas afirma ser indispensável nos preocuparmos em resgatar, trazer para os ambientes educacionais crianças e adolescentes que se encontram à margem desse processo de ensino. Resgatá-los e oferecer iguais condições de crescimento, é a finalidade de uma escola comprometida com uma educação para a integralidade, uma educação escolar que de fato se preocupe com o desenvolvimento de todos.

Por tudo isso, compreendemos que o Programa Mais Educação, desde seu processo de implementação no ano de 2007, de fato, foi entendido como uma grande tentativa na oferta de mais tempo de escolaridade a todos os alunos do ensino fundamental. Contudo, ao ser descaracterizado, em sua proposta inicial, transformando-se em uma simples proposta de reforço escolar, o programa deixa de ser compreendido como uma política de governo audaciosa que tenciona a disseminação da escola pública de tempo integral.

Assistimos, assim, a uma derrocada na questão qualitativa do programa, que ao modificar sua finalidade pedagógica não pode ser considerado uma tentativa de disseminação

da escola de tempo integral por conta da limitação da proposta pedagógica do programa, visto que, de acordo com Arroyo (2012), o programa não passa, na atualidade, de um instrumento de reforço escolar ou treinamento dos alunos para avaliações externas. O que o descaracterizou completamente de seu fim, antes apontado como uma potente ferramenta na luta pela democratização de uma educação escolar de tempo integral e de qualidade. A seguir, veremos quais propostas temos hoje, em relação à oferta de uma educação escolar em tempo integral para a terceira etapa da educação básica, o ensino médio.

### 3.2 NOVO ENSINO MÉDIO E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DO ALUNO

Encaminhamo-nos agora para a discussão sobre a terceira etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, na pretensão de refletirmos sobre as modificações sofridas por esta etapa em sua estrutura curricular e pedagógica nos últimos anos, mudanças essas incitadas, sobretudo, após a instituição do PNE/2014, com vigência entre os anos de 2014 a 2024.

Com o propósito de cumprir a meta 06 prevista no PNE/2014 referente à oferta da educação escolar de tempo integral aos alunos das escolas públicas da educação básica, é instituído pela Presidência da República a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Esta Medida foi convertida na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, que alterou importantes leis educacionais, como é o caso da LDB nº 9394/1996 e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O Programa de Fomento à Implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI foi criado pelo MEC por meio da Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016. Instituído com o objetivo de apoiar a ampliação da oferta de educação escolar em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação - SEE que participarem do programa.

Conforme estabelecido no Art. 3º da Portaria, cada edição do programa tem uma duração de 48 meses, período este destinado ao processo de implantação, acompanhamento e mensuração dos resultados das escolas selecionadas. Em seu Art. 4º, é explicitado como deve ocorrer o processo de adesão ao Programa, que será formalizado por meio de assinatura de um termo de compromisso e elaboração do plano de implantação.

Para solicitar adesão ao Programa, as Secretarias Estaduais de Educação devem atender a um número mínimo de 2.800 (dois mil e oitocentos) alunos. Já o limite máximo de escolas e matrículas para adesão ao Programa é determinado de forma variável, e previamente definida no Anexo II da portaria que regulamenta o EMTI, que estabelece um quantitativo

específico de aluno para cada estado. Citamos, a exemplo, o estado do Acre, que pode ter um número máximo de 09 (nove) escolas e um total de 4.050 (quatro mil e cinquenta) matrículas.

As escolas indicadas por suas Secretarias Estaduais para participar do Programa, de acordo com o Art. 4º da Portaria, parágrafo 2º, devem atender, a princípio, um número mínimo de 350 (trezentos e cinquenta) matrículas integrais de ensino médio no período de um ano, no caso de migração de todas as séries. Ou então 120 (cento e vinte) matrículas de ensino médio, mediante migração somente do primeiro ano do ensino médio. Assim sendo, a escola selecionada pelo Programa pode optar entre duas formas de implantação do ensino médio em tempo integral. A conversão simultânea, que acontece ao mesmo tempo com todas as turmas ou a conversão gradual, na qual a mudança inicia na 1ª série do ensino médio e alcança as demais séries ao final de 03 (três) anos.

A escola que foi objeto de nossa pesquisa ao ser contemplada pelo Programa, no ano de 2018, fez a opção pela conversão simultânea, visto que os alunos de todas as séries iniciaram, no mesmo ano, um processo de aprendizagem pautado no modelo da educação em tempo integral.

No Art. 7º, inciso XIII, da Portaria que regulamenta o EMTI é determinado que na seleção das escolas a serem atendidas pelo Programa, as SEE devem priorizar instituições localizadas em regiões de vulnerabilidade social. Percebe-se, com isso, a intenção em garantir mais tempo de escolarização e mais qualidade de ensino aos alunos de camada populares. Esta determinação foi respeitada no ato de escolha da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral do município de Cruzeiro do Sul, pois, das três instituições de ensino médio existentes no município, a selecionada de fato está localizada no entorno dos bairros mais periféricos da cidade.

Em relação ao processo de monitoramento e permanência das SEE e suas respectivas escolas no Programa, este processo acontecerá anualmente, como descrito no Art. 16 da portaria. Neste artigo, é estabelecido que as instituições selecionadas pelo programa EMTI, serão submetidas, anualmente, a Avaliações de Processo de Desempenho, que respeitarão os seguintes critérios: verificar se “a instituição possui o número mínimo de matrículas integrais determinado por essa Portaria; a escola vem apresentando, ano a ano, uma redução em sua média de abandono e reprovação, conforme dados oficiais do Censo Escolar; e ainda, se as condições de infraestrutura estão de acordo com os requisitos estabelecidos no Anexo IV”, da portaria do programa.

Observamos na redação da portaria que regulamenta o EMTI, uma preocupação com o nível de desempenho dos alunos, e uma responsabilidade para que esses alunos concluam com êxito a última etapa da educação básica.

A parte estrutural das escolas selecionadas também é levada em consideração na etapa de escolha do programa EMTI, visto que a condição de espaços adequados e com possibilidades de inúmeros usos é um aspecto potencializador de todo esse processo de implantação da escola em tempo integral e da aceitação dos alunos por esses ambientes educativos. O repasse dos recursos financeiros às instituições participantes do Programa EMTI, ao Distrito Federal e aos Estados, acontece por meio do FNDE, de acordo com o estabelecido.

O Programa de Fomento à Implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em 2016, resultou de fato em uma ampliação no número de escolas em tempo integral no país e no número de matrículas também. De acordo com os dados do Censo Escolar 2018, divulgados no portal do Inep<sup>25</sup>, houve um acréscimo de 17,8% nas matrículas em tempo integral no ensino médio. De 2017 para 2018, o percentual de alunos do ensino médio que permaneceram pelo menos 07 horas diárias em atividades escolares, o que caracteriza o tempo integral, passou de 7,9%, em 2017, para 9,5% em 2018. A proporção de matrículas de tempo integral é maior na rede pública (10,3%) do que na rede privada (4%). Desde 2014, a proporção de matrículas de rede pública classificada como de tempo integral aumentou 4,6 pontos percentuais. Em 2019, os dados do Censo Escolar indicam que o percentual de alunos do ensino médio frequentando cursos com sete horas diárias ou mais chegou a 10,8%.

Verificamos, com isso, que a cada ano vem aumentando a oferta de escolas em tempo integral, principalmente na rede pública de ensino. Contudo, sabemos que ainda estamos distantes de alcançarmos a meta proposta pelo PNE/2014, que sugere educação em tempo integral a no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de educação básica, atendendo no mínimo 25% dos alunos do sistema de ensino até o ano de 2014. Entretanto, a meta não pode ser considerada como algo inatingível, uma vez que o Brasil está no sexto ano de vigência do PNE/2014 e alcançou metade do percentual previsto na meta 6 em relação a implementação das escolas de tempo integral.

Além da ampliação na oferta do ensino médio em tempo integral, houve em 2017 importantes alterações no ensino regular, também determinadas pela Lei de nº 13.415/2017

---

<sup>25</sup>Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206). Acesso em: 10 jul.2020.

(BRASIL, 2017) com o propósito de ampliar a jornada escolar do aluno. Para tanto, em seu Art. 1º, parágrafo 1º, da referida lei, estabeleceu um acréscimo progressivo da carga horária do ensino médio, que passou de oitocentas horas para mil e quatrocentas horas, tendo as escolas e os sistemas um prazo máximo de cinco anos para se adequarem. Inicialmente, essas escolas devem cumprir uma carga horária mínima de mil horas, a contar a partir de 02 de março de 2017.

Ao estabelecer uma ampliação da carga horária escolar, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), em seu Art. 3º, acrescenta o Art. 35-A à LDB nº 9394/1996 e determina à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) definir os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Entendemos, assim, que a intenção é, cada vez mais, unificar o processo de ensino-aprendizagem, e afastar-se de práticas pedagógicas fragmentadas, que há muito fazem parte do histórico da educação do país. O tratamento dos conteúdos inseridos em áreas do conhecimento e não, simplesmente, através de disciplinas favorece o surgimento e fortalecimento de práticas pedagógicas pautadas em um fazer interdisciplinar, que vislumbra a valorização e o diálogo entre os diferentes saberes no processo de construção de novos conhecimentos. Com relação à constituição de um currículo escolar mais enriquecido, Padilha (2012) afirma que:

O currículo da escola, que antes era apenas um recorte ou então sinônimo de conteúdo escolar, apresenta-se agora como um processo amplo, complexo, que deve considerar não apenas o que se deve saber, mas o como e também o para que aprender, porque aprender e mesmo quem deve aprender este ou aquele conhecimento (PADILHA, 2012, p. 196).

Para o autor, o currículo não pode, de maneira alguma, ser visto de forma simples, pois cumpre uma função amplamente complexa, ao ser responsável pelo direcionamento do processo formativo do educando. Processo esse que acontece de maneira diversificada, sendo determinado pelos próprios sujeitos envolvidos, respeitando suas necessidades e interesses.

Padilha (2012), ao fazer referência à necessidade de se pensar o currículo escolar de forma complexa, se apoia na concepção de Edgar Morin (1985), teórico que afirma que o currículo escolar, para dar conta de sua amplitude educacional, não deve simplesmente ser constituído de forma contextualizada, mas precisa ser pensado a partir de um pensamento

complexo. Essa construção do currículo escolar, tendo como premissa o pensamento complexo, segundo Edgar Morin requer:

[...] um pensamento que capte as relações, interrelações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas [...], que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes (MORIN, 1985, p. 14 *apud* PADILHA, 2012, p. 196).

É por envolver todos esses aspectos das relações humanas, que seria inviável, conceber a formação de um currículo escolar incapaz de considerar as variantes que interferem, principalmente, no respeito à diversidade humana e a compreensão de que somos individuais, mas fazemos parte de um todo.

Prosseguindo alguns apontamentos concernentes à Lei 13.415/2017, é possível identificarmos no parágrafo 7º do Art. 35-A, acrescido à LDB nº 9394/1996, a pretensão de se estabelecer uma educação escolar pautada na integralidade, visto que é determinado que os “currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, Art. 35-A). No tocante à valorização dos saberes advindos das experiências dos alunos, Pacheco e Tilton (2012) argumentam que:

Uma concepção renovada de aprendizagem inscreve-se na diversidade e na complexidade dos contextos históricos e socioculturais dos alunos, sendo possível projetar um maior aproveitamento escolar, ou seja, uma melhoria na qualidade das aprendizagens formais e das possibilidades de estabelecimento de relações dos conhecimentos com a vida diária dos estudantes (PACHECO; TITTON, 2012, p. 151).

Portanto, é a partir da valorização dessa diversidade trazida pelos alunos, acumuladas por meio de suas experiências de vida, que a escola terá condições de possibilitar uma maior compreensão deste aluno em relação aos conhecimentos formais. O movimento de aprendizagem deve partir daquilo que o aluno conhece e, posteriormente, devem ser introduzidos outros saberes de forma mais complexa, garantindo, assim, um aprimoramento do seu saber.

A formação do aluno que considera não somente os aspectos cognitivos, mas igualmente os aspectos físicos e socioemocionais, refletem uma concepção de ensino defendida pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Ao dispor que a educação escolar deve contemplar a formação global do estudante, o documento se distancia

de uma formação unilateral, e se aproxima de uma formação capaz de considerar os diferentes saberes dos alunos, potencializando-os.

Para dar conta de uma educação escolar na perspectiva da integralidade, a Lei nº 13.415/2017 descreve em seu Art. 4º uma alteração do art. 36 da LDB nº 9394/1996 e apresenta a forma como será organizada a matriz curricular do novo ensino médio. Segundo a Lei, o novo ensino médio será constituído por uma “Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, Art. 04).

Com o propósito de facilitar a compreensão dos sistemas educacionais em relação à construção dos itinerários formativos, o MEC estabelece por meio da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, os referenciais para elaboração desses itinerários, que tem por objetivo: Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional; Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo amplo e heterogêneo, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.

Coerentes com essa perspectiva, Padilha (2012, p. 196) nos leva a refletir sobre a necessidade de “reconhecermos que o real é complexo, que intervimos permanentemente nos fatos e que os fenômenos variam e são explicados de acordo com o paradigma que orienta a nossa reflexão”. Portanto, para se pensar na composição desse currículo de forma contextualizada é importante uma reflexão em relação à sua complexidade. E para dar conta de toda essa demanda curricular, faz-se necessário que o professor e os demais profissionais da educação estejam:

[...] aberto ao novo: esta talvez seja a maior necessidade do momento histórico de travessia que estamos vivendo. É por isso que insistimos em fazer referência a uma pedagogia aberta às demais ciências, que vai efetivamente ao encontro de outras formas de conhecimento, inclusive o científico, sem negar nenhuma delas. Não basta ir ou simplesmente provocar ou criar um espaço para o encontro, até porque, mesmo que ele aconteça, a negação do conhecimento do outro pode permanecer presente (PADILHA, 2012, p. 197).

Nesse sentido, os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018a), apontam que os currículos do ensino médio devem ser compostos pela Formação Geral Básica, que abrange o “conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)” (BRASIL, 2018a, p. 38) e pelos Itinerários Formativos, sendo o “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional” (BRASIL, 2018a, p. 48).

Ao incluir os itinerários formativos dos adolescentes, o currículo escolar aproxima-se do que está determinado no Art. 3º, parágrafo 7º, da Lei nº 13.415/2017, do Novo Ensino Médio, que se volta para o compromisso com a educação integral do aluno, respeitando e valorizando, em sua formação, o desenvolvimento das diversas dimensões da capacidade humana. O aluno não precisa apenas conhecer, mas principalmente precisa saber fazer uso desse conhecimento de forma consciente.

No capítulo a seguir, nos debruçaremos no objeto de pesquisa dessa investigação, a escola de tempo integral, buscando compreender como se deu o processo de implantação do Projeto “Escola da Escolha” na instituição de ensino médio. Discorreremos sobre os usos dos elementos como planejamento, metodologias e avaliação na prática docente dos professores da escola de tempo integral e, ainda, identificaremos os principais desafios enfrentados pelos profissionais deste espaço escolar, na luta pela manutenção de um ensino pautado na educação integral em tempo integral.

#### 4 PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA”: COMO TUDO COMEÇOU?

O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre o início do Projeto “Escola da Escolha” em âmbito nacional e seu processo de implementação no Estado do Acre, mais especificamente no município de Cruzeiro do Sul. Trazemos ainda uma breve análise sobre os fundamentos pedagógicos que norteiam a prática educacional do projeto de tempo integral “Escola da Escolha”, com o propósito de identificarmos se de fato a concepção de ensino apresentada na descrição do projeto reflete-se na prática dos professores da escola pesquisada.

Reportando-nos ao processo de constituição do Projeto “Escola da Escolha” verificamos que, em conformidade com o Caderno de Orientação do projeto “Escola da Escolha”<sup>26</sup> e relatos de Apolo - G, gestor da escola investigada, este modelo escolar nasceu de uma situação peculiar de criação e de envolvimento em torno de uma causa, originada no processo de recuperação e revitalização de uma escola pública de Ensino Médio, por iniciativa de um ex-aluno, que ao fazer uma visita casual ao colégio se sensibilizou com o estado de abandono do mesmo e a, partir de então, propôs-se a fazer algo na tentativa de tornar a escola, mais uma vez, uma referência de ensino no estado.

Como não poderia fazer tudo isso sozinho, o ex-aluno passou a chamar atenção de outros indivíduos e instituições privadas, que passaram a mobilizar ações no intuito de consolidar o projeto de revitalização da escola. Empresas como ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS passaram a atuar junto a idealização desse projeto educacional.

Sobre essa relação entre o público e o privado na política educacional, Peroni e Caetano (2015) destacam ser “parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas; não é uma questão de determinação, mas de relação e processo”. E afirmam, ainda, que “não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são perpassadas por interesses mercantis” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 338).

Portanto, negar a existência dessas relações não seria o melhor caminho, precisamos nos questionar sobre a percepção de ensino, professor e aluno que determinados projetos educacionais apresentam. Se estes projetos priorizam a disseminação de uma aprendizagem mecânica e sem significado ou se do contrário comprometem-se com a formação de sujeitos

---

<sup>26</sup> **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha.** 1 ed. Recife, PE. 2015. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/Introdu%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0s-Bases-do-Modelo-da-Escola-da-Escolha.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

capazes de lidar de forma crítica, reflexiva e transformadora mediante sua realidade individual e social. Embora diferentes autores destaquem a relação mercantil que pode existir por parte de determinadas instituições privadas, não podemos deixar de destacar a possibilidade de tal relação originar bons frutos, como é o caso da implementação do projeto “Escola da Escolha” em Pernambuco.

Continuando os relatos sobre a origem do Projeto “Escola da Escolha” verificamos que a primeira ação de recuperação do colégio se limitava a uma melhoria estrutural, que aconteceu entre os anos de 2000 a 2002. Após conclusão dessa etapa, a movimentação seguiu em direção ao resgate da melhoria do ensino na instituição. Nesse momento, entrou em cena o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação do Estado de Pernambuco - ICE, que iniciou importantes estudos na intenção de propor um novo ordenamento político-institucional e pedagógico para o Ginásio Pernambucano. Para o alcance de todas essas mudanças foi necessário o estabelecimento de alterações profundas em relação às concepções e práticas de ensino até então enraizadas nessa instituição educacional, visto que o Projeto “Escola da Escolha”, de acordo com seu caderno de orientação, propõe uma nova forma de conceber o conteúdo, o método e a gestão escolar, ancorada na análise cuidadosa do cenário social contemporâneo.

A partir de análises realizadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, tendo como base os dados educacionais das escolas de ensino médio do país, foi possível verificar a existência de altos índices de violência contra e pelos jovens; um baixo índice de aprendizagem; e altos índices de evasão escolar. Com isso, foi traçado um perfil dos adolescentes deste “novo século” que, a grosso modo, foram apontadas como pessoas com baixa perspectiva em relação ao futuro, baixa capacidade para tomar decisões adequadas sobre a própria vida e baixos níveis de autoestima, autoconceito e autoconfiança, elementos estes considerados fundamentais ao se construir uma visão sobre a própria vida e projetar ações na perspectiva de traçar um projeto de futuro. Percebeu-se, ainda, a existência de uma realidade educacional rica em possibilidades, onde o sucesso dessa juventude só poderia ser impulsionado a partir de muito trabalho e da oferta de novas oportunidades. O estabelecimento de relação entre a escola e o contexto social do aluno para Pimenta (1991, p. 90) é:

Um fator que não é cumprido e que tende a levar o aluno que não consegue aprender, tendo de abandonar a escola, pois o professor só transmite a matéria e não se preocupa em ajudar os alunos a solucionarem suas dúvidas. Esta tendência compromete a transformação da sociedade, já que não há questionamentos e nem pensamentos críticos, os homens e mulheres apenas

serão capazes de repetir o que lhe foi repassado em qualquer disciplina, o que desenvolve apenas a memória e a retenção de informações.

A proposição de Pimenta (1991), ao alertar para o cotidiano de instituições educacionais descomprometidas com a formação de sujeitos crítico-reflexivos, acaba sendo uma preocupação do ICE, que em conformidade com as informações coletadas no portal do instituto<sup>27</sup>, dentre muitos de seus objetivos educacionais, busca ressignificar a instituição escolar pública, trazendo o aluno para o mais próximo possível desse ambiente educacional. Em seus projetos de revitalização das instituições escolares, o ICE não se compromete apenas com a melhoria dos aspectos físicos e estruturais das escolas, mas principalmente vislumbra uma mudança em seu reordenamento político-pedagógico, no sentido de constituir uma nova forma de enxergar o aluno e o processo de ensino-aprendizagem. Para Pimenta (1991), a não preocupação da escola com as necessidades, dúvidas e sonhos dos alunos é o que mais tem contribuído com o fracasso educacional no país.

É nessa conjuntura, onde poder público, sociedade civil e iniciativa privada se mobilizaram em prol de uma causa, que o Modelo Escolar “Escola da Escolha” se efetivou, na tentativa de possibilitar aos jovens, de acordo com alguns conceitos elencados no caderno de orientação<sup>28</sup> do Projeto “Escola da Escolha” uma educação escolar preocupada não apenas com a aprendizagem de conteúdos conceituais, mas também com a formação integral de todos os indivíduos. E acima de tudo, de acordo com Libâneo (2013b), deve estimular o desejo e o gosto pelo estudo, mostrando assim a importância do conhecimento para a vida.

No ano de 2004, o “novo” Ginásio Pernambucano iniciou suas atividades protagonizando um forte movimento de mudanças e transformações. No ano subsequente, tem-se o processo de ampliação do Modelo escolar por meio de parcerias entre as Secretarias de Educação estadual e municipal, que passaram a apoiar a implantação do projeto no Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental em muitos dos estados e municípios do país.

O Projeto “Escola da Escolha”, em conformidade com o guia de orientação ao educador, defende a concepção de que o ensino não deve restringir-se apenas à transmissão dos conteúdos, mas implicam a reconstrução de todos os conteúdos pelos educandos de acordo com seus conhecimentos prévios, suas capacidades cognitivas e suas experiências. De acordo com Carvalho (2007, p. 12-13), “[...] o processo cognitivo evolui sempre numa reorganização do conhecimento, que os alunos não chegam diretamente ao conhecimento correto. Este é

---

<sup>27</sup>Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

<sup>28</sup>Modelo Pedagógico. Conceitos. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/Modelo-Pedag%C3%B3gico-Conceitos.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

adquirido por aproximações sucessivas, que permitem a reconstrução dos conhecimentos que o aluno já tem”.

Nesse sentido, faz-se necessário realizar essa aproximação entre os conteúdos explorados e os conhecimentos prévios do aluno, no intuito de tornar a aprendizagem significativa e oferecer condições para que esse aluno possa dar segmento à construção de novas aprendizagens. É importante, portanto, observarmos se de fato essa percepção de ensino tem se efetivado na prática pedagógica dos docentes da escola de tempo integral, o que será possível no próximo capítulo, no qual procedemos à análise das sequências didáticas produzidas pelos educadores. Partimos agora para uma breve descrição, de como se deu o processo de implementação do Projeto “Escola da Escolha do no município de Cruzeiro do Sul – AC.

#### 4.1 O PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA” NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL - AC

Vamos compreender, agora, como se deu o processo de implantação desse modelo educacional no município de Cruzeiro do Sul - AC. As informações sobre o processo de implantação do projeto, no município, foram adquiridas através da entrevista realizada com o gestor da instituição pesquisada. A entrevista aconteceu de forma presencial, na sala de professores da própria escola, na segunda semana do mês de setembro em 2020.

Ao ser questionado sobre a forma como se deu o processo de implantação do projeto “Escola da Escolha”, o gestor da escola nos informou que o projeto de educação em tempo integral, foi implantado no ano de 2017, na capital do estado e, ao tomar conhecimento da parte metodológica do projeto, o gestor logo se interessou, por se tratar de um “modelo novo, onde o aluno passaria o dia inteiro na escola” e por entender que “a comunidade escolar precisava de uma coisa a mais para atrair nossos alunos” (APOLO - G).

Contudo, devemos estar atentos a essa ideia do “novo”, de como esse tempo a mais será utilizado, pois de acordo com Coelho (2009, p. 78), “entende-se que a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-estudante”. Assim sendo, ao se ampliar o tempo de permanência na escola deve-se levar em consideração a qualidade pedagógica do tempo e dos espaços, a fim de que as práticas desenvolvidas no interior das escolas não se tornem obsoletas.

Para o gestor, não fazia sentido algum ver o ônibus escolar parar na frente do portão da escola para levar os alunos para estudar em outra instituição educacional, no outro lado da cidade. E por essa situação que nos relatou, realizava incansáveis questionamentos, na intenção de compreender o porquê de tal realidade. Em decorrência dessas insatisfações e na intenção de oportunizar aos alunos uma nova experiência educacional, a escola “foi a primeira do município de Cruzeiro do Sul a solicitar que o modelo fosse implantado” (APOLO - G).

Após solicitação feita à Secretaria de Educação, em relação à inserção do modelo escolar em tempo integral e a aceitação do órgão, a escola passou por uma profunda pesquisa em relação à comunidade e o espaço escolar. Foram realizadas “as audiências públicas com toda comunidade escolar, e através das audiências públicas, eles viram que a comunidade ansiava por aquilo. Então aí eles resolveram implantar” (APOLO - G). Essa iniciativa de chegar até a comunidade e indagar se compactuam com a implementação do projeto de tempo integral aproxima-se da reflexão de Pacheco (2008, p. 04), ao afirmar que “parece estarmos chegando ao ponto de um entendimento consensual de que a Educação Integral das crianças, adolescentes e jovens deste país é um compromisso de toda a sociedade”. Para este empreendimento, todos – família, Estado e sociedade – são convocados. Afinal, “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” (BRASIL, 1988).

Para Pacheco (2008, p. 06), “conseguir diminuir a distância entre a escola e a vida tem sido um desafio percorrido por muitos educadores, em diferentes tempos, desde o surgimento da escola até os dias de hoje”. E, certamente, não deixará de ser um desafio, visto que o ato de educar se dá em meio à complexidade das transformações sociais.

Indagamos ao gestor sobre o acolhimento dos alunos e professores da instituição em relação à inserção do projeto de tempo integral na escola. A este questionamento, o mesmo evidenciou que no primeiro ano tiveram algumas dificuldades por conta da redução drástica no quantitativo de alunos atendidos pela instituição. Com a implantação do projeto de tempo integral, a escola teve que reduzir para menos da metade o número de alunos matriculados. A escola que antes trabalhava com 1.200 discentes, somando o quantitativo de alunos dos turnos da manhã e tarde, passou a atuar com um pouco mais de 500 alunos, uma vez que estes teriam que permanecer na escola por tempo integral.

De acordo com as informações repassadas pelo gestor, para saber quais alunos ficariam na instituição, foi realizado um levantamento com a pretensão de identificar quais alunos estavam dispostos a experimentarem esse “novo modelo de ensino, em tempo integral”. A

partir desta investigação, foi possível perceber que muitos deles não demonstraram interesse, em permanecer na instituição. Portanto, de acordo com o gestor, “ficou na escola quem realmente gostaria de participar do projeto” (APOLO - G).

Após a escola passar por uma reorganização em relação aos alunos atendidos, foi preciso fazer uma readequação dos profissionais da instituição. Destacamos aqui o profissional docente, por ser parte fundamental desse estudo e que, segundo informações obtidas com o gestor, foram selecionados tendo em vista, a formação específica para área de atuação e a disponibilidade em permanecer na instituição escolar por tempo integral.

Logo em seu processo de implantação, no ano de 2018, todos os profissionais da escola tiveram de passar por uma formação inicial oferecida pelos técnicos do ICE, instituto responsável por toda parte organizacional e metodológica do projeto. Com relação à formação dos educadores associados à proposta de Educação Integral, Pacheco (2008, p. 07) afirma que:

[...] é tarefa a ser construída, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas, levando-se em conta, essencialmente, uma reestruturação na formação e valorização dos educadores, na organização das escolas e dos sistemas de ensino, na democratização e na eficiência da gestão.

Portanto, não cabe apenas aos responsáveis pelos projetos de educação de tempo integral proporcionar momentos formativos que direcionem a prática docente para a perspectiva de um ensino escolar pautado na educação integral. O ato formativo deve partir da formação inicial e prolongar-se nas formações continuadas executadas dentro e fora da instituição escolar.

Além da Escola de Ensino Médio Integral, no mesmo ano de 2018, o modelo educacional “Escola da Escolha” foi ampliado para mais duas escolas no estado, uma no município de Tarauacá e outra no município de Brasiléia. Com isso, o estado passou a contar com um número de dez escolas de ensino médio em tempo integral, sete delas fixadas na capital do estado e três nos municípios do interior.

No tocante às principais mudanças ocorridas na instituição pesquisada, com a implantação do projeto em tempo integral, tomando como referência o espaço físico, a equipe de trabalho e a organização didático pedagógica, o gestor nos informou que a instituição passou por diversas mudanças. Na parte física, “tivemos a ampliação da cozinha para que fossem realizadas as refeições, reforma do auditório, biblioteca, quadra de esporte, todas as salas de aula que tinham problemas, tudo foi aprontado para a gente receber o integral”. O gestor relatou ainda, que “a escola foi toda pintada, aparelhos de ar-condicionado trocados por

outros mais potentes, banheiros readequados para que os alunos pudessem tomar banho, cisternas de água trocadas e laboratórios de ciências e informática readequados” (APOLO - G).

Com relação à equipe de trabalho, o gestor confessou que, a princípio, acreditava que teria de abrir mão de muitos profissionais da escola, contudo, aconteceu o contrário. Com o aumento da demanda, foi preciso a inserção de mais profissionais para dar conta da diversidade de ambientes educativos que passaram a funcionar na instituição. A partir de então, todos os profissionais que passaram a fazer parte da escola tinham de apresentar habilitação específica na área de atuação. Essa exigência alcançou tantos os profissionais da parte administrativa quanto aqueles responsáveis pela área pedagógica.

A equipe gestora sofreu alteração nos cargos e nomenclaturas, mantendo-se o seguinte formato: o diretor, o coordenador pedagógico geral, o coordenador pedagógico auxiliar e quatro coordenadores de área, sendo elas: Linguagem, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática. Estes coordenadores também exercem a função de professor. De acordo com o gestor, a presença dos coordenadores de área é o que a escola tem de mais inovador em relação à equipe administrativa da escola.

Indagamos ao gestor por que os coordenadores de área tinham que ser professores. Segundo ele, “eles são coordenadores e professores porque no integral tem essa necessidade de o coordenador estar dentro de uma sala de aula também para ele vivenciar toda a problemática”. O gestor ainda ressalta que “a figura de um coordenador que também atua como professor tem sido primordial para o sucesso do projeto, visto que estando também em sala de aula, este coordenador consegue sentir a realidade”.

Apolo - G afirmou que, além dos funcionários citados, no ensino integral, existe ainda a figura do coordenador administrativo, conhecido por CAF, o Coordenador Administrativo e Financeiro, a secretária escolar, os auxiliares de secretaria, os auxiliares de alunos, o bibliotecário, auxiliar de laboratório de ciências, auxiliar de laboratório de informática, os serventes e as merendeiras.

Com relação aos professores regentes, o gestor detalhou que no ensino integral existem 13 disciplinas da base comum<sup>29</sup> e mais 05 disciplinas da parte diversificada<sup>30</sup>. O professor que não contempla sua carga horária com um dos componentes da base comum, fica na responsabilidade de cumpri-la com algum componente da parte diversificada. Esclareceu

---

<sup>29</sup>Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física, Arte, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

<sup>30</sup>Projeto de vida e pós-médio, avaliação semanal, práticas laboratoriais e estudo orientado

também que “o professor do integral não tem turno, ele é integral e por isso tem mais tempo para realizar as atividades que compreendem as atribuições dos professores, como por exemplo o planejamento escolar” (Apolo - G). Quando ele não está na sala de aula, cumpre sua carga horária realizando outras atividades, como por exemplo, as ações de planejamento ou o preenchimento de diários, correções de atividades, avaliações, entres outras, porém tudo isso na própria escola, o que acaba sendo um diferencial da escola de tempo integral, para a escola de tempo parcial, visto que o professor de tempo parcial não dispõe desse tempo para organização de sua prática no espaço escolar.

Enfim, eles passam as 40 horas semanais na escola e todos os dias cumprem oito horas. Além de mais tempo para realização de suas tarefas pedagógicas, a presença do professor de forma exclusiva na escola de tempo integral, em consonância com o gestor da escola, tem favorecido uma maior proximidade entre alunos e professores. Essa realidade da escola de tempo integral é defendida por Giolo (2012, p. 12), ao afirmar que:

A escola de tempo integral exige professor de tempo integral. O professor ministra aulas em um turno e precisa acompanhar ou, ao menos, orientar atividades realizadas no outro. Com isso o professor terá dedicação exclusiva na escola e, com forma de preencher sua carga horária, não precisará ministrar disciplinas para as quais não tem formação ou, o que é mais dramático, dividir-se entre duas ou três escolas.

Essa situação, descrita por Giolo (2012), de fato demonstra que o problema de rodízio entre os professores nas escolas de ensino médio de tempo parcial deixa de ser um desafio na escola de tempo integral, visto que o professor se torna um educador de uma única instituição, o que favorece uma maior aproximação entre o professor e o aluno.

No intuito de verificarmos possíveis variações em relação aos índices de evasão e rendimento escolar dos alunos com a mudança do ensino em tempo parcial para o ensino em tempo integral, indagamos ao gestor escolar sobre quais as projeções desses índices após o processo de implementação do projeto “Escola da Escolha”? O gestor explicou que estes índices só melhoram. No ano de 2017, antes da implantação do projeto, a escola apresentava um número de 65 alunos reprovados nas três séries, o que corresponde a 6,2% dos alunos matriculados. Em 2018, com a implantação do modelo escolar em tempo integral, foi possível verificar uma redução nesses números. A escola teve apenas 07 alunos reprovados nas três séries do ensino médio, o que equivale a 1,6% dos alunos matriculados. É importante observarmos que essa queda na reprovação também pode estar explicada pela diminuição no quantitativo de alunos atendidos pela instituição escolar, que reduziu 50% de suas matrículas em 2018.

Em 2019, os indicativos de reprovação continuaram diminuindo; o ano letivo foi finalizado com um total de apenas 05 alunos reprovados, um percentual de 1,1% dos alunos matriculados. Em sua fala, o gestor explica que sua pretensão de gestor é de zerar completamente os índices de reprovação da escola, visto que compreende que o papel da instituição escolar não seria a reprovação e sim a aprendizagem. Com essa afirmativa, o gestor aproxima-se da percepção de Luckesi (2011, p. 429) ao detalhar que, o objetivo da escola “é a aprendizagem do educando e o seu consequente desenvolvimento; por isso cabe essencialmente investir nisso, mediante atividades didáticas, avaliação e reorientação”. O autor ressalta ainda, que “a reprovação aborta o ato de ensinar e aprender” (Ibidem, p. 429). Sendo assim, não faz sentido a escola reprovar, e sim investir em meios adequados que favoreçam a aprendizagem e conseqüentemente, o desenvolvimento do educando.

Referente aos índices de evasão, o gestor nos repassou que em 2017, antes do processo de implantação do modelo escolar em tempo integral, a escola atingiu um percentual de 23% de alunos evadidos. A partir de 2018, com a implantação do projeto “Escola da Escolha”, esse índice de evasão baixou para 6,8% dos alunos atendidos pela instituição educacional. E em 2019, houve mais uma redução neste índice que permaneceu em um percentual de 4,3%. Atualmente, a escola pesquisada atende um número de 585 alunos e tem sido cenário de uma grande experiência educacional com resultados perceptivelmente positivos.

Considerando as avaliações externas, o gestor fez questão de destacar que em 2017, ano que precedeu o processo de implementação do projeto em tempo integral na escola, não teve nenhum aluno aprovado na primeira chamada do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O que significa dizer que nenhum dos alunos concludentes da 3ª série do ensino médio da escola pesquisada, naquele ano, tiveram a chance de ingressar em um curso de ensino superior. Porém, após o processo de inserção do projeto educacional em tempo integral, a realidade da instituição investigada, aos poucos, foi sendo transformada. Logo no primeiro ano do projeto, em 2018, foi possível verificar no encerramento do ano letivo a aprovação de mais de 25 alunos da escola em instituições de nível superior. Os números demonstram que os alunos conseguiram se sair melhor nas avaliações externas, o que sinaliza para um melhoramento no processo ensino-aprendizagem.

Além de uma melhora significativa, com relação aos índices internos da escola, ao reduzir seu percentual de evasão, diminuir o número de alunos reprovados e aumentar significativamente o número de alunos aprovados no ENEM, a escola apresentou, em seu primeiro ano de Ideb, realizado no ano de 2019, o maior índice entre as escolas do Ensino Médio do Município de Cruzeiro do Sul – AC, ao atingir a pontuação 4.4. Os índices foram

divulgados em setembro de 2020, no portal do Ideb, tendo com fonte o Saeb e o Censo Escolar 2020.

Atualmente, o município de Cruzeiro do Sul – AC possui um número de 12 escolas que trabalham com ensino médio, incluindo as escolas da zona urbana e zona rural. Das 12 escolas existentes, 06 delas não tiveram seus resultados divulgados no Ideb. A não divulgação no Ideb pode acontecer pelos seguintes motivos: número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados, não participação ou por não atender aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado; ou ainda quando a escola solicita a não divulgação de seu resultado no site do Inep. Com isso, apenas 06 escolas tiveram seus resultados divulgados e a escola investigada foi a que alcançou maior nota, num comparativo com as demais. Ao atingir 4.4 pontos, ficou com 0.2 pontos a menos de diferença da meta do Estado que era de 4.6 pontos. É importante destacarmos que nenhuma das escolas de ensino médio conseguiu atingir sua própria meta, tampouco a meta projetada para o Estado no ano de 2019.

Entretanto, para um primeiro Ideb, a pontuação da instituição escolar investigada, que modificou seu modelo de ensino, foi bastante significativo, visto que conseguiu superar as demais escolas de ensino médio regular do município. Com isso, entende-se que as mudanças, de certa forma, são positivas e merecem ser observadas, se o intuito for trazer inovações para as demais escolas de ensino médio do município e assim melhorar, como um todo, o processo de aprendizagem dos alunos, público-alvo dessa etapa da educação básica. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 430) salienta que as avaliações externas:

[...] deveria assumir um caráter de diagnóstico do presente quadro da educação brasileira, subsidiando um investimento em sua melhoria, o que seria o papel mais fundamental de um sistema de avaliação. O que temos observado, porém, é que, na maioria das vezes, os resultados dessas investigações não têm produzido efeitos em prol do reinvestimento na educação nacional, tendo em vista sua melhoria em termos de qualidade.

Para o autor, não é suficiente “investigações e mais investigações sobre a qualidade da educação nacional. Importa o que se faz com base nos resultados obtidos” (LUCKESI, 2011, p. 430). Compreende-se, portanto, que o papel das avaliações externas é apontar o que está dando certo e o que precisa ser melhorado. De maneira alguma deve ser considerado apenas um instrumento de competição, no sentido de apontar os melhores, “o ranking, só faz atrapalhar, à medida em que as escolas que obtêm os primeiros lugares se consideram as melhores” (LUCKESI, 2011, p. 431). A finalidade é enxergar a avaliação escolar como um

importante indicador, com potencial informativo capaz de nortear os rumos das políticas públicas educacionais e a efetivação de melhorias na qualidade da educação pública. A seguir, evidenciamos os resultados alcançados pelo Estado do Acre, no Ideb de 2019:

**TABELA 4 - Projeção Ideb do Ensino Médio no Estado – Acre**

Estado	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ACRE	3.0	3.3	3.5	3.3	3.3	3.5	3.6	3.7	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.8

Fonte: Saeb e Censo Escolar (2019).

Obs.: Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

A tabela acima nos indica, claramente, que os baixos índices do Estado em relação aos resultados do ensino médio, permanecem. Outrossim, continua a mesma constatação observada em capítulos anteriores, de que o Acre, desde o ano de 2011, não consegue atingir sua própria meta projetada pelo Ideb. Para o ano de 2019 foi projetada uma meta de 4.6 pontos e o Estado alcançou 3.7 pontos. Isso significa dizer que a maioria das escolas estaduais não chegaram à esperada meta e nos mostra, ainda, que algo precisa ser feito. O ensino não vem acontecendo com a qualidade esperada e, portanto, deve ser aprimorado. Ter como exemplo escolas que obtém bons resultados e verificar o que há de diferente nessas instituições é um passo importante a ser dado.

Destarte, encerramos essa primeira parte da entrevista com o gestor, questionando sobre a relação entre o ambiente escolar e a comunidade. Em conformidade com o gestor, a escola busca promover ao máximo a participação da comunidade escolar. E o próprio Projeto “Escola da Escolha” tem proporcionado, em suma, a efetividade dessa relação, visto que propõe a execução de um miniprojeto denominado “comunidades de aprendizagem” que instiga a participação e auxílio dos pais ou responsáveis pelos alunos na resolução de problemas surgidos dentro do espaço escolar. Pais, alunos e escola trabalham juntos na intenção de minimizar problemas comuns ao cotidiano escolar, além disso, marcam presença em diversas atividades realizadas pelos alunos e em reuniões propostas pela equipe gestora da escola.

Neste subitem, discorreremos sobre o processo de implementação do Projeto de Educação em Tempo Integral “Escola da Escolha” na escola de ensino médio no município de Cruzeiro do Sul - AC e sobre os impactos sofridos com a inserção deste novo modelo

escolar no que se refere aos resultados alcançados e à aceitação desse modelo junto à comunidade escolar. Podemos afirmar, respaldados na fala do atual gestor da instituição, que houve um melhoramento em relação aos índices de evasão escolar e o alcance de bons resultados no que diz respeito ao rendimento escolar dos discentes. Foi destacado ainda, na fala do gestor, uma forte aceitação ao Projeto “Escola da Escolha”, não apenas dos profissionais que fazem parte da escola, mas de toda comunidade escolar.

Seguimos, assim, com o detalhamento dos fundamentos pedagógicos que atualmente norteiam a prática educacional da Escola de Ensino Médio Integral, na intenção de identificarmos a concepção de ensino presente nesse novo modelo de educação escolar em tempo integral.

#### 4.2 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS QUE NORTEIAM A PRÁTICA EDUCACIONAL NO PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA”

Para iniciarmos a compreensão dos fundamentos pedagógicos que regem a prática educativa de uma instituição escolar, faz-se necessário procedermos numa análise com relação ao seu Projeto Político Pedagógico – PPP. Mas, o que seria esse documento? E qual a sua importância, frente à organização didático-pedagógica do ensino ofertado por uma instituição escolar?

Para Luckesi (2011) o termo “projeto” faz referência a projeções e metas que se pretende alcançar em um determinado espaço de tempo. Para que a instituição de ensino tenha um projeto político e pedagógico, direcionado à prática educativa, Luckesi (2011, p. 33) considera importante:

[...] compreender e assumir na prática cotidiana que o ser humano, em suas dimensões individual e coletiva, é um ser inserido no mundo e que pela ação, o transcende, tendo em vista satisfazer suas necessidades, ao mesmo tempo, que constitui a si mesmo à medida que age. E, assim sendo, o ser humano de hoje já não é dos períodos históricos anteriores, assim como não será o de amanhã; ele é o ser humano de hoje.

A partir dessa percepção, tem-se a compreensão de que a visão de ensino, presente em um Projeto Político Pedagógico, deve convergir com o entendimento de que o desenvolvimento humano não acontece de forma estática. Ou seja, o ser humano aprende em conformidade com o meio no qual está inserido e apresenta necessidades condizentes com seus interesses individuais e coletivos. Portanto, cabe à escola atender as necessidades atuais

de seu alunado. Para tanto, deve-se desprender de posturas e métodos arcaicos, que não dão conta das especificidades presentes em crianças e jovens da atualidade. Nesse entorno, Veiga (1995, p. 12) complementa que:

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Concordando com o posicionamento de Veiga (1995), partilhamos do entendimento que, de fato, esse documento norteador, além de ser pensado e projetado tendo como base a realidade e vivência da comunidade escolar, jamais deve ser considerado como um instrumento burocrático da escola. Mesmo sendo construído tendo como base as reais necessidades do alunado, deve cumprir a função de direcionar todos os atos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Cabe aos profissionais da educação permanecer em contato direto com o documento, para fins de monitoramento das ações e metas a serem alcançadas e readequação destes, à medida que necessita de maior aproximação com os anseios da comunidade escolar.

Gadotti (2000, p. 71), ao discorrer sobre o processo de construção do PPP, ratifica a compreensão anterior e afirma que a ação de “[...] construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos”. A escola que pensa e constrói o PPP consciente das ações descritas, coloca-se em estado de reflexão desde o momento de sua elaboração, ao decurso de sua implantação. Cada ação é pensada e projetada tendo em vista um resultado a ser alcançado. Porém, ao longo da caminhada, muitas vezes têm-se a necessidade de repensar e replanejar esta ação, com foco nas metas estabelecidas. Para Vasconcelos (2004, p. 25):

O projeto deve expressar de maneira simples (o que não significa dizer simplista) as opções, os compromissos, a visão de mundo e as tarefas assumidas pelo grupo; de pouco adianta um Projeto com palavras “alusivas”, chavões, citações e mais citações, quando a comunidade sequer se lembra de sua existência.

O autor destaca a pertinência do PPP ser produzido de forma simples, sem apresentar um grau de complexidade que impossibilite a compreensão dos participantes envolvidos. A

complexidade, fatalmente, poderá tornar o documento um instrumento burocrático, todavia, não seria essa sua finalidade.

Após procedermos a uma reflexão teórica sobre o PPP, direcionamo-nos para uma análise que visa identificar os fundamentos pedagógicos que norteiam a prática educativa da instituição pesquisada, evidenciada em seu Projeto Político e Pedagógico, em consonância com os princípios educativos presentes no modelo pedagógico do Projeto “Escola da Escolha”. Em conformidade com os documentos acima mencionados, percebemos claramente no PPP da escola que a concepção de ensino da referida instituição está balizada, *a priori*, nos seguintes princípios: o protagonismo juvenil, “onde o estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como problema”; os 04 pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), por meio do desenvolvimento de competências; a pedagogia da presença<sup>31</sup>, referência da prática educativa de todos os educadores; e a educação interdimensional, que prisma por uma formação humana, pautada no desenvolvimento das diversas dimensões físicas, social, emocional, cognitiva, entre outras. Na tentativa de definir o protagonismo juvenil, Costa (2001, p. 26) pressupõe que seria

[...] um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos jovens de um ideário em função do qual eles devam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático, o jovem vai atuar, para, em algum momento de seu futuro, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências (práticas e vivências) concretas em face da realidade.

Entende-se, com isso que, a partir do momento que o jovem passa a ser enxergado em suas potencialidades, fatalmente essa relação entre escola-aluno e professor-aluno passa a existir em outro formato, com mais respeito às diversidades e tolerância entre os diferentes saberes. Não cabe mais a imposição de relações hierarquizadas, mas, sobretudo, a coexistência de vivências e saberes diferenciados. Neste contexto, o jovem passa a ser o principal responsável por seu desenvolvimento e o professor aquele que orienta, média, incentiva e possibilita a descoberta de novos caminhos.

---

<sup>31</sup> **Antônio Carlos Gomes da Costa.** A Pedagogia da Presença representa um passo na direção do grande esforço, que se faz necessário, para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre educador e educando, tendo como base a influência construtiva, criativa e solidária favorável ao desenvolvimento pessoal e social das crianças, adolescentes e jovens. A Presença Educativa diz respeito a um relacionamento onde duas pessoas se revelam uma para a outra. O educador tem que deixar sua vida ser penetrada pela vida do educando. Isso requer abertura, troca, respeito mútuo, reciprocidade, ou seja, tem que haver um comércio singelo entre as pessoas. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/01/pedagogia-da-presenca.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

Ainda nos referindo aos quatros princípios que regem o Modelo Escolar “Escola da Escolha”, foi evidenciado no PPP da escola que estes visam assegurar a formação de um jovem:

[...] autônomo, porque deverá ser capaz de avaliar e decidir baseado nas suas crenças, conhecimentos, valores e interesses; solidário, porque deverá ser fonte de solução, de iniciativa, de ação e de compromisso associado a responsabilidades e competente, porque deverá ser capaz de projetar uma visão de si próprio no futuro, amadurecendo gradativamente um processo decisório sobre aquilo que deseja para a sua vida (PPP, 2018, p. 5).

Nessa perspectiva, a Escola de Ensino Médio Integral, articulada com os princípios pedagógicos que regem o modelo escolar do Projeto “Escola da Escolha”, tenciona a formação de sujeitos com capacidade de tomar decisões acertadas, mediante reflexões feitas com base em sua realidade de vida e projeções futuras; preocupado não apenas com seu bem-estar, mas que se solidarize com a condição alheia e se proponha a indicação ou solução de problemas individuais e coletivos; e ainda com competência para desenhar seu projeto de vida e concretizar seus sonhos e desejos.

Nessa conjuntura, Pacheco e Titton (2012), ao refletirem sobre os novos desafios postos pela educação integral, afirmam que “uma cultura de cooperação, a atitude de diálogo e o trabalho coletivo são elementos-chave para a constituição da rede de saberes inerente a esse novo paradigma e para a gestão compartilhada de um projeto contemporâneo de educação integral” (PACHECO; TITTON, 2012, p. 152). Os autores, em seu posicionamento, consideram indispensável essa relação de troca de saberes de forma igualitária, sem distinção ou sentimento à soberania de um em detrimento de outro. Referindo-se à concepção pedagógica da instituição escolar em tempo integral, em sua Proposta Política Pedagógica é evidenciado que a escola

[...] segue uma concepção Sociointeracionista de Educação na qual a escola toma como base que o conhecimento não é só intelectual, resultando do que é aprendido nos livros e nas explicações acadêmicas sobre o legado cultural da humanidade, mas é também vivencial, o que nos remete a considerar que os conteúdos escolares devem ser estudados a partir das experiências do cotidiano, pela mediação de uma prática docente que proporcione ao aluno crescer social e politicamente. As atividades educativas na Escola Estadual De Ensino Médio Integral têm o objetivo de fazer o aluno pensar, raciocinar, refletir, questionar, criar, permitindo sempre novos desafios e novas experiências buscando a sua competência como cidadão (PPP, 2018, p. 27).

Em conformidade com a concepção teórica sociointeracionista, pressupõe-se que a escola pesquisada norteia o processo ensino-aprendizagem, tendo como base os resultados advindos das diferentes relações e interações, que trazem à tona uma diversidade de experiências cotidianas e favorecem uma ação formativa envolta nas mais variadas capacidades humanas. Sem centrar-se na cognição, valoriza o desenvolvimento das mais diversas dimensões da capacidade humana.

Na descrição do PPP é evidenciado que a finalidade da escola é de “fazer o aluno pensar, raciocinar, refletir, questionar, criar [...]”. Nesse sentido, Pimenta (2012, p. 24) salienta que “conhecer não se reduz a informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento”. Com isso, o professor ocupa o papel de mediador “entre a sociedade da informação e os alunos” (Ibidem, p. 24), para que, assim, partindo de reflexões significativas, alcancem a sabedoria.

Além de verificarmos, no PPP da escola, essa perspectiva do aluno como protagonista de seu processo ensino-aprendizagem e o professor como mediador e facilitador desse processo, este aspecto fica evidente também nas falas dos professores da escola em tempo integral. Dos 22 professores questionados, 16 deles se posicionaram a partir de uma percepção do aluno como sendo protagonista de seu processo de aprendizagem. A percepção dos mesmos é observada ao afirmarem que o aluno é “protagonista do seu processo de ensino – aprendizagem” (ARES - P), “é centro do processo de ensino-aprendizagem, o foco principal” (HÉSTIA - P). Um dos professores acrescentou ainda, que além de ser protagonista de sua aprendizagem, o aluno deve ser “protagonista de sua vida” (HÉSTIA - P). Ainda sobre a finalidade do aluno no processo de ensino, foi destacado que “tudo deve ser pensado e realizado pensando nele” (AJAX - P), todas as ações educacionais. Portanto, devem partir e convergir em conformidade com a realidade de cada um, ou seja, “observar, no aluno suas especificidades e assim buscar a melhor forma para atendê-lo” (BELEROFONTE - P).

O protagonismo é apontado no caderno orientador do Projeto “Escola da Escolha”<sup>32</sup>, como um dos princípios educativos deste modelo de ensino de tempo integral, e traz o entendimento de que o aluno é o centro de todo processo educacional e, por isso, deve ser enxergado como parte da solução e nunca como um problema. De acordo com Costa (2001), o protagonismo do aluno consolida-se à medida em que se consegue criar espaços e condições

---

<sup>32</sup>**Modelo Pedagógico: princípios educativos:** Disponível em: [http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/1223\\_2\\_MP\\_PRINCIPIOS\\_EDUCATIVOS.pdf](http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/1223_2_MP_PRINCIPIOS_EDUCATIVOS.pdf). Acesso em: 04 jan. 2020.

capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. “O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla” (COSTA, 2001, p. 179). Nesse sentido, é importante pensar os espaços e as atividades didático-pedagógicas na intenção de conduzir o aluno à descoberta de seu potencial construtor e transformador de sua realidade e o meio em que vive.

Além da visão do aluno como protagonista, foi possível verificarmos na fala de 02 professores investigados a percepção de que o educando deve atuar de forma passiva, frente ao seu processo de aprendizagem. Tal inferência é observada nas seguintes falas: o aluno deve ser “o receptor do conhecimento” (ÉOS - P), sendo seu papel, “absorver o conhecimento e ser um transmissor de conhecimento” (ZEUS - P). Esta visão do aluno como sujeito passivo, pontuada pelos docentes, contrapõe-se aos princípios educacionais defendidos pelo projeto “Escola da Escolha” e distancia-se da percepção do aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Nessa direção Antunes (2002, p. 29), destaca que:

Os saberes não se acumulam, não constituem um estoque que se agrega à mente, e sim há a transformação da integração, da modificação, do estabelecimento de relação e da coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos em novos vínculos e relações a cada nova aprendizagem conquistada.

Além da visão do aluno como centro do processo ensino aprendizagem ou sujeito receptor do conhecimento, tivemos, ainda, outros posicionamentos em relação à percepção dos educadores no que tange ao papel do aluno em uma instituição escolar. Dois dos professores pesquisados demonstraram compreender a importância da participação dos discentes em sala de aula e afirmaram que os educandos têm muito a contribuir ao partilharem seus saberes. O que fica evidente na afirmativa de um dos professores, que cabe ao aluno “participar das aulas e contribuir com o professor dividindo seus conhecimentos” (CADMO - P). O segundo docente pontua que o aluno deve ser considerado “um colaborador e uma importante peça para um ensino educacional de qualidade” (TESEU - P).

A partir do posicionamento de ambos os docentes, é possível alcançarmos o entendimento de que não deve existir, no ambiente escolar, uma disputa entre quem é o principal responsável pelo processo de aprendizagem, visto que compreendem este espaço como um espaço de ajuda mútua, de troca e crescimento. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 30) afirma que “nós nos formamos na interação com o meio que nos cerca, assim como com os

outros seres humanos”. Por isso, é fundamental a participação tanto do professor como do aluno no processo de aprendizagem.

Ainda sobre a percepção docente em relação ao papel do aluno no ambiente escolar, um dos professores nos trouxe uma visão mais individualizada do ensino, ao elencar que o docente deve “estudar visando à aprendizagem em longo prazo, na busca de conquistar seus objetivos pessoais” (ÉDIPO - P). Outro professor pesquisado diz que é importante o discente focar em seus interesses pessoais, no entanto, para alcançar uma aprendizagem satisfatória e conseguir alcançar seus objetivos pessoais, deve ter o perfil de um “aluno participativo e voluntariar-se frente às ações propostas pela escola” (PERSEU - P). Dessa forma, embora tenhamos aqui uma visão mais individualizada da aprendizagem, o segundo professor, Perseu - P, não deixou de mencionar a importância do aluno se colocar de forma ativa frente aos desafios postos em sala de aula para, assim, preparar-se para os desafios fora do espaço escolar. Nessa perspectiva, “o trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas práticas sobre questões da realidade social imediata” (LIBÂNEO, 1994, p. 69). Não basta, portanto, o aluno preocupar-se, simplesmente, no acúmulo de aprendizagens; faz-se importante o desenvolvimento de outras capacidades humanas, como o ato de defender ou dialogar sobre posicionamentos diferenciados.

Conclui-se que a maioria dos participantes compreende o aluno como sendo o foco principal da escola, cabendo aos docentes tratá-los como sujeito de sua aprendizagem; outros compreendem o processo ensino aprendizagem como um momento rico de troca e interação. Porém, tivemos ainda docentes que acreditam que o papel do aluno é unicamente internalizar conhecimentos, focando nas necessidades individuais e em seu sucesso escolar e social. Porém o educador não pode esquecer que as fragilidades, interesses e aspirações deste jovem devem ser, a todo tempo, valorizadas e aproveitadas no ato de reflexão e planejamento das práticas educativas, visto que este jovem “agora é reconhecido como sujeito capaz de construir conhecimento, ocupa o centro do processo de formação” (FARIAS, 2009, p. 43).

Ainda sobre o papel do professor e do aluno e a relação que deve existir entre esses dois sujeitos, em sala de aula, Bariani e Pavani (2008) afirmam que essa aproximação deve ser marcada pela bidirecionalidade, ou seja, tanto professor quanto aluno devem sofrer influência um do outro, permitindo o surgimento de uma relação de troca e não de superioridade de qualquer que seja as partes.

Barbosa e Moura (2017) defendem que a finalidade da escola e professores seria promover uma aprendizagem ativa para com os alunos, tornando-os capazes de fazer uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, dentre outras que, em conjunto, formam a inteligência. Ou seja, este aluno não deve mais ter um comportamento passivo frente a seu processo de aprendizagem, pelo contrário, o professor deve incitá-lo a querer saber sempre mais e em diferentes contextos.

Staker e Horn (2015) defendem a constituição de um ensino que demonstre claramente que o aluno é prioridade, um ensino pensado e centrado na figura do aluno. Para tanto, afirmam ser indispensável à organização de um ensino personalizado, o mais próximo possível da realidade e necessidades do discente e com base no desenvolvimento de competências e não na assimilação de conteúdos.

Corroborando com os demais teóricos acima, que defendem uma formação escolar capaz de oportunizar o surgimento de alunos autônomos e protagonistas, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 71) afirmam ser indispensável ao discente ultrapassar a postura de agente passivo, com a função de escutar, ler, decorar e repetir fielmente os ensinamentos do professor. Para estes, “o aluno deve tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento”.

De acordo com as falas dos participantes, é possível dizer que a maioria dos professores da escola de tempo integral, ora pesquisada, compartilha com o posicionamento dos teóricos acima discutidos e percebem que a rejeição de muitos jovens em relação à escola pode não estar exatamente nos jovens. Portanto, a escola precisa ficar atenta para ouvi-los e assim se aproximar mais ainda do que realmente estes jovens almejam, mas não tem encontrado nas instituições escolares pensadas na contemporaneidade. Segundo Moll (2008, p. 13), “no reencontro com a vida coloca-se a perspectiva de um projeto educativo que, ancorado na instituição escolar, possa recriar seu sentido na relação com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos”.

Ao questionarmos sobre o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, 24 dos 26 professores, participantes da pesquisa, responderam à questão. Das respostas obtidas, verificamos que todos os docentes apresentam uma percepção parecida no que diz respeito à função do educador em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Para estes, o professor não é tido como o único detentor do conhecimento, mas com um mediador, agente facilitador e incentivador do processo ensino-aprendizagem. Como podemos observar, nas afirmativas a seguir, o professor se coloca como “elo entre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos” (ATENA - P); “mediador” (ÁRTEMIS - P); “ponte que

possibilita o acesso aos conhecimentos” (HADES - P); “um facilitador da aprendizagem” (HÉLIOS, P). Para outros entrevistados, o professor deve “ajudar a formar 'aprendedores” (HERMES- P); a ser “o guia que conduz a aprendizagem do aluno” (HERA - P); e um “incentivador e colaborador de conhecimentos” (HÉSTIA - P).

As afirmativas dos docentes vão ao encontro da percepção de Rego (2003) que diz que ao conceber-se como mediador da aprendizagem, este professor “deixa ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças também têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual” (REGO, 2003, p. 115). Assim sendo, o momento em sala de aula deixa de ser um mero instante de transmissão de saberes e passa a se transformar em um rico momento de sociabilidade, interação e construção de novas oportunidades de aprender.

Posicionando-se em relação ao papel do professor na atualidade, Nóvoa (2015) afirma que a finalidade do docente é ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. Para o autor, o que define a aprendizagem não é saber em demasia, e sim entender bem aquilo que sabe. O bom professor, em sua percepção, é aquele que consegue despertar nos alunos o gosto pela aprendizagem, tornando-os capazes de estudar, investigar, procurar, selecionar e comunicar.

Souza (2004a, p. 56) afirma que o professor “mediador é capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os”. Portanto, pensar o ensino na lógica da mediação exige do docente refletir sobre a melhor forma de conduzir o aluno na construção e ampliação de suas aprendizagens.

Dessa forma, concluímos mais um capítulo deste estudo, no qual tivemos a oportunidade de conhecer a fundamentação pedagógica da Escola de Ensino Médio Integral e, principalmente, a visão dos profissionais docentes com relação ao papel do aluno e professor no âmbito escolar. Constatamos que nesse ambiente educacional ainda perduram alguns posicionamentos que refletem a concepção do aluno enquanto sujeito passivo. Entretanto, a maioria significativa dos educadores tem clareza de que o aluno não deve mais ser tratado como um simples receptor de conhecimento. O aluno deve, assim como defende o Projeto “Escola da Escolha”, ser visto como solução do problema e não como o problema. Portanto, toda carga intelectual, social e cultural trazida pelo educando, de maneira alguma, pode ser vista como problema, mas sim como possibilidades de aprendizagem e crescimento.

## **5 ANÁLISE PRÁTICA: A AÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL**

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados obtidos a partir das entrevistas, questionários e análise dos documentos selecionados na instituição pesquisada, na intenção de respondermos as questões de estudo e alcançarmos os objetivos propostos por essa investigação, que volta-se para a percepção do gestor, coordenadores e professores sobre o planejamento escolar, métodos de ensino e avaliação da aprendizagem no contexto da escola de tempo integral. Para tanto, o capítulo foi organizado, respeitando o desdobramento das quatro categorias estabelecidas: 1- Planejamento Escolar: processo de ação e reflexão da prática pedagógica; 2 - Propostas Metodológicas da escola de tempo integral; 3 - A avaliação da aprendizagem no processo ensino-aprendizagem e 4 - Projeto “escola da escolha”.

### **5.1 PLANEJAMENTO ESCOLAR: PROCESSO DE AÇÃO E REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Neste primeiro subtítulo, tratamos da primeira categoria, denominada: “Planejamento escolar: processo de ação e reflexão da prática pedagógica” na qual temos a pretensão de pensar como é realizado o planejamento dos professores da escola de ensino médio integral no município de Cruzeiro do Sul - AC. Para tanto, a categoria foi subdividida em dois temas: Configurações do planejamento educacional em uma instituição escolar de tempo integral e a importância do planejamento escolar para a prática docente. A abordagem dos seguintes temas, que trata do planejamento escolar, tem como pano de fundo a compreensão trazida por Padilha (2012) que entende o ato do planejamento como um processo de reflexão e ação, comprometido com a busca por melhoria de resultados educacionais. Assim sendo, o planejamento é considerado pelo autor o ponto de partida da ação pedagógica.

#### **5.1.1 Configurações do planejamento educacional em uma instituição escolar de tempo integral**

Neste primeiro tema, conseguimos extrair, por meio da entrevista realizada com o gestor, coordenador geral e coordenadores de área, que a prática do planejamento na escola de tempo integral acontece semanal e quinzenalmente. Sendo que, segundo o coordenador de área Eros - CA, “no planejamento quinzenal acontece a elaboração das sequências didáticas,

construída em agrupamentos de professores por área de conhecimento, série/ano e disciplina que atuam” favorecendo, assim, a troca de conhecimentos e experiências.

Quanto ao planejamento semanal, em conformidade com Dionísio - CP “acontecem os encontros de alinhamento, focado na BNCC/2018 e na parte diversificada do currículo, que engloba o projeto de vida, as práticas e vivências em protagonismo, disciplinas eletivas e o estudo orientado”. Nestes planejamentos, de acordo com Dionísio - CP, o coordenador de área reúne apenas com os professores que fazem parte da área de conhecimento que coordena, em um dia específico da semana, na própria escola, durante todo o dia. Inicialmente, são repassadas informações e orientações trazidas da reunião dos coordenadores de área com o coordenador geral e o gestor, para os professores. E, em seguida, os professores têm a oportunidade de repassar aos coordenadores de área as demandas da semana para serem levadas ao gestor e coordenador geral.

Os professores realizam, ainda, nesse momento de planejamento, de acordo com Mnemósine - CA, um trabalho de “reflexão sobre a prática docente, à medida que dialogam sobre práticas exitosas e ações que não alcançaram os resultados esperados”. O que corrobora com a percepção de Libâneo (2013b, p. 245) ao afirmar que “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”, pois nesse instante é possível indagar-se sobre as ações que surtiram efeito positivo e aquelas que necessitam ser alteradas. Ainda, de acordo com a coordenadora de área Mnemósine - CA, “só após reflexão da prática docente, é que os professores se organizam por ano e disciplina, para execução do planejamento das aulas”.

Verificamos, assim, que o planejamento escolar na instituição de ensino médio integral é uma ação constante e coletiva. E ao aderirem à prática do planejamento escolar de forma coletiva, respeitando os agrupamentos por área de conhecimento, ano, e disciplina, a equipe pedagógica da escola “alarga a construção de saberes, o saber fazer, o saber ser, o compartilhar experiências, as dificuldades, o reconhecer falhas e o valorizar os avanços e as mudanças” (ARAÚJO, 2016, p. 23). Nesse sentido, o planejamento deve ser entendido como uma ação didática que precisa do olhar, da análise e da intervenção de outros sujeitos educacionais para o alcance de conclusões que resultem em um melhoramento do ensino ofertado. A escola, portanto, deve oportunizar e planejar estes momentos coletivos, no intuito de garantir que de fato essa troca de saberes e práticas aconteçam. Evita-se, assim, que o planejamento seja reduzido a um encontro burocrático, no qual são repassados informes e, logo após, cada educador realiza seu planejamento de forma isolada.

Entretanto, se realizarmos um paralelo em relação a organização do planejamento escolar sistematizado nesta escola de tempo integral e as demais escolas de tempo parcial, perceberemos que ambas, apresentam uma sistemática semelhante, visto que a realização do planejamento quinzenal, semanal, coletivo e por área de conhecimento já é uma prática rotineira, que há tempos faz parte da organização pedagógica das instituições escolares como um todo. Então, em que se diferencia o planejamento escolar da escola de tempo integral em relação a escola de tempo parcial?

Discorrendo ainda sobre o planejamento escolar, indagamos aos participantes da pesquisa, sobre quais seriam os documentos que norteiam o planejamento dos professores da escola de tempo integral e o coordenador pedagógico geral, Dionísio - CP, afirmou que este momento é orientado pela “Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2018, o Referencial Curricular do estado, fornecido pela Secretaria Estadual de Educação/SEE, os planos de curso anual e os guias de aprendizagens, (Anexo - A) construídos pelos próprios educadores”.

De acordo com o coordenador Dionísio - CP, no “guia de aprendizagem, os professores especificam os conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano com seus respectivos objetivos e procedimentos metodológicos e os distribuem por bimestre”. Percebemos com isso, que o guia de aprendizagem aproxima-se bastante dos planos de cursos bimestrais utilizados nas escolas de tempo parcial. Portanto, não existe distinção alguma entre os documentos norteadores do planejamento escolar do Projeto de tempo integral “Escola da Escolha” e da escola de tempo parcial.

O coordenador Pedagógico Geral, Dionísio - CP, esclareceu que “o guia de aprendizagem é um documento construído pelo próprio professor”, sendo que é encaminhado à escola apenas um modelo dos itens que devem compor este guia. Ainda em conformidade com Dionísio - P, a distribuição dos conteúdos e a forma como serão trabalhados “é de responsabilidade do docente, que mesmo tendo que seguir os referenciais nacionais e estaduais na seleção dos conteúdos, tem certa autonomia em relação ao tratamento que será dado aos conteúdos trabalhados”. Esta autonomia do professor, mesmo que em parte, é bastante importante, pois de acordo com Libâneo (2013b, p. 253) cabe à escola e aos professores “elaborar os seus próprios planos, selecionar conteúdos, métodos e meios de organizações do ensino, em face das peculiaridades e da região de cada escola e das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos alunos”. Libâneo (2013 b) enfatiza, ainda, não ser nada fácil essa conversão dos planos e programas oficiais em planos de ensino adequados às situações docentes específicas e alerta que essa transposição é o que assegura a liberdade e

autonomia do professor. O autor entende que os planos e programas oficiais devem ser utilizados como diretrizes ao fazer pedagógico, passíveis de alterações e modificações.

Após a construção do plano de curso e o guia de aprendizagem, os professores sentam para planejar e elaborar as sequências didáticas (Anexos - B, C e D). As sequências didáticas elaboradas pelos docentes da escola de tempo integral apresentam a seguinte estrutura: identificação do professor, escola, componente curricular, ano/série e quantidade de aulas previstas; apresentação dos objetivos e seus respectivos conteúdos; como serão desenvolvidas as atividades; as possíveis atitudes desenvolvidas com a realização das atividades e os recursos necessários à execução das aulas. Mais adiante, iremos refletir sobre as metodologias explicitadas por estes professores em suas sequências didáticas, na pretensão de percebermos que tipo de sujeito estes educadores estão comprometidos em formar: autônomos, críticos-reflexivos ou sujeitos passivos e receptores de conhecimento. Não podemos esquecer, como afirma Libâneo (2013b, p. 267), que “a preparação da aula é uma tarefa indispensável e deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano”. Portanto, de forma alguma o plano de aula do professor deve ser compreendido como algo pronto e acabado, e sim como um instrumento que necessita passar por constantes processos de avaliação e reorganização, tendo em vista os resultados esperados.

De acordo com a coordenadora de área, Mnemósine - CA, “o guia de aprendizagem e as sequências didáticas são produzidas pelos professores, após orientações do coordenador geral e coordenadores de área”. Estes encontros de planejamento são norteados por pautas pré-elaboradas pelo coordenador geral (Anexo E, p. 193) e Coordenadores de área (Anexo F, p. 194). Nestas pautas, constam a identificação da instituição e os coordenadores relacionam os itens que necessitam ser observados tanto pelos coordenadores de área quanto pelos professores. No encontro com os professores, mais especificamente, Mnemósine - CA afirma que sempre realiza “uma parte do PDCA<sup>33</sup>, e nesse momento verifica-se como está a prática de cada um. E cada um fala o que deu certo e o que não deu certo e apresentam suas práticas

---

<sup>33</sup> PDCA é uma abreviatura em inglês para as palavras Plan-Do-Check-Act, ou planejar, executar, checar e agir, em português. É uma ferramenta baseada na repetição, aplicada sucessivamente nos processos buscando a melhoria de forma continuada para garantir o alcance das metas necessárias à sobrevivência de uma organização. Pode ser utilizada em qualquer ramo de atividade, para alcançar um nível de gestão melhor a cada dia. Seu principal objetivo é tornar os processos da gestão de uma empresa mais ágeis, claros e objetivos. Segundo Vieira Filho “esse método é largamente utilizado na busca da melhoria continua tão necessária para o sucesso dos negócios”. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/ciclo\\_pdca](https://pt.wikipedia.org/wiki/ciclo_pdca). Acesso em: 10 jan. 2021.

exitosas”. Esse momento, de acordo com Mnemósine - CA, também é conhecido na escola como “reunião de alinhamento”.

Ao refletirmos sobre a organização do planejamento escolar no Projeto “Escola da Escolha”, e identificarmos os principais documentos norteadores desta ação pedagógica, realizada pelos professores da escola de tempo integral, concluímos que, este elemento didático é utilizado no Projeto “Escola da Escolha” de forma bastante semelhante a seu uso na escola de tempo parcial. Portanto, não seria a forma de organização do planejamento um dos principais diferenciais desse modelo escolar de tempo integral.

Ainda nos referindo ao planejamento escolar, partimos agora, para as abordagens dos professores da escola de tempo integral e sobre a importância do planejamento escolar para a ação docente. A partir dessas informações, poderemos evidenciar a finalidade deste elemento didático para cada um dos docentes participantes deste estudo.

#### 5.1.2 A importância do planejamento escolar para a prática docente.

Ao discorrermos sobre a importância do planejamento escolar com o gestor, coordenadores e professores da escola de tempo integral, tivemos posicionamentos bem distintos. Dos 28 educadores questionados, 06 deles apenas afirmaram ser importante o ato de planejar, mas não descreveram qual seria essa importância, como podemos observar na descrição de Atena - P, ao afirmar que a prática do planejamento “é extremamente importante”, e, no posicionamento de Héstia - P, que ratificou que o ato de planejar “é de suma importância”. Demais educadores, além de defenderem o planejamento como uma importante ferramenta para ação docente, ainda descreveram algumas de suas finalidades.

Inicialmente tivemos 03 educadores participantes da pesquisa que consideraram o planejamento escolar relevante por ser responsável pelo controle e organização da prática docente, como podemos observar na fala de um destes três educadores, Artemis - P, que diz que “o planejamento pedagógico é de fundamental importância, pois através dele conseguimos ter uma aula organizada e controlada”. A descrição deste educador, limitando as atribuições do ato de planejar a uma mera ação de controle e organização das aulas, atividades e conteúdos, corrobora com a afirmativa de Russo (2016, p. 210) ao argumentar que o planejamento escolar tem se constituído “[...] em procedimento burocrático, esvaziado de sentidos que poderia assumir na escola, principalmente o de ser o elemento catalisador da reflexão coletiva sobre temáticas que contribuiriam para a construção do projeto político-pedagógico da escola”.

Outro docente, ao discorrer sobre a importância do planejamento, também destacou seu aspecto organizacional e de controle, como podemos observar em sua afirmativa: “é importante também para que os coordenadores estejam cientes do que cada professor faz em sua sala de aula” (HERA - P), entretanto, a finalidade de controle, apontado por Hera - P, volta-se exclusivamente à ideia de que o professor precisa ter sua prática observada por outro sujeito, no caso em questão o coordenador pedagógico.

Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente, o coordenador tem como principal atribuição a assistência didático-pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação. Portanto, não cabe a este profissional simplesmente controlar o fazer docente, mas principalmente proporcionar momentos de troca e reflexão para que o educando consiga identificar suas fragilidades e potencialidades. O terceiro docente, Aquiles – P, ratificou a percepção do planejamento como instrumento organizador do fazer docente, ao descrever que “é importante para organizar as atividades e os conteúdos que serão trabalhados na escola durante o ano letivo”.

Bem próxima à percepção do planejamento escolar como uma ferramenta de controle e organização da prática docente, tivemos a visão de mais 03 professores que definem que o planejamento escolar deve cumprir a função de direcionar a prática pedagógica e, com isso, possibilitar uma melhoria na condução das aulas e seleção dos métodos mais adequados à aquisição de aprendizagens significativas. Nesse sentido, trouxemos a descrição do professor Atlanta - P, que diz que o planejamento deve “nortear as práticas pedagógicas no sentido amplo da palavra” e Afrodite - CA, que afirma que sua finalidade seria “desenhar o futuro, como nós vamos trabalhar em sala de aula, como nós queremos ver nossos alunos aprendendo e ainda, melhorar o grupo, melhorar nossas habilidades, nossas metodologias”. Corroborando com estes educadores, Luckesi (2011, p. 19) esclarece justamente a importância de uma ação planejada ao discorrer que “na ação espontânea, o que ocorre será satisfatório ou frustrante; na ação planejada, há um desejo claro definido de sucesso, que expressa a meta a qual se quer chegar”. Portanto, uma ação planejada amplia as possibilidades de sucesso e é dessa forma que o professor Atlanta – P compreende o propósito do planejamento escolar.

Além dessa visão do planejamento como instrumento de controle e organização da prática docente, tivemos na visão de outros 02 docentes o entendimento que o planejamento escolar cumpre uma função bem mais ampla do que simplesmente possibilitar essa

organização da ação pedagógica. Para estes, o planejamento escolar é compreendido como um trabalho coletivo e coordenado, na intenção de orientar as ações escolares e conduzir a aprendizagem do alunado. Isso pode ser observado na fala de Dionísio - CP, ao afirmar que o planejamento “viabiliza a sistematização e condução de um trabalho coletivo coordenado, orientando todas as ações no âmbito escolar”.

Pensando o planejamento escolar como uma ação coletiva, Araújo (2016) nos afirma que para o educador chegar à compreensão do planejamento com um ato coletivo, faz-se necessário projetos e ações que fomentem uma cultura escolar colaborativa, a partir de um planejamento integrado a momentos de avaliação das práticas pedagógicas. De acordo com Dionísio - CP, o planejamento tem justamente essa função: conduzir as práticas coletivas do fazer docente e proporcionar esses momentos de reflexão e troca, a ponto de o próprio docente perceber suas potencialidades e fragilidades.

Atrelado à percepção do planejamento escolar com ato coletivo, tivemos outros 02 educadores que descreveram a ação de planejar com uma possibilidade de troca de experiência, conforme afirma Deméter - CA, ao argumentar que o planejamento oportuniza “a conversa, o compartilhamento de informações. Conseguimos ver o que deu certo naquela semana e o que não deu certo. A gente compartilha ideias com os colegas”. Sobre esse compartilhamento de ideias, Cunha (2012, p. 14) evidencia ser importante que:

Os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas, sobretudo, na discussão coletiva.

Promover esses momentos de socialização, de acordo com Cunha (2012), faz com que os saberes antes desconhecidos ou individualizados venham à tona e sejam utilizados de base para reflexões mais profundas, que partem do cotidiano da sala de aula e passam a dialogar como os teóricos educacionais, ganhando assim mais visibilidade. Ajax – P, outro participante da pesquisa, afirmou que a ação do planejamento conduz “a aulas mais eficientes e dinâmicas, além de proporcionar troca de experiências e ideias entre os professores com o intuito de construir propostas mais eficientes”. Dessa forma, um planejamento elaborado de forma reflexiva tem maiores possibilidades de, em sua execução, aproximar-se das perspectivas do aluno em relação ao espaço da sala de aula e produzir resultados educacionais mais aceitáveis.

Percebemos, assim, na descrição dos professores Ajax - P e Dionísio – P, que compreendem a importância da troca de experiências entre os docentes no momento do

planejamento. No entanto, Thomazi e Asinelli (2009, p. 186) evidenciam que nas “[...] escolas não há um espaço institucionalizado para a discussão da prática de ensino, para a troca de ideias e de experiências entre professores, enfim, não há uma reunião oficial com a finalidade de analisar e refletir sobre o planejamento”. Portanto, as equipes gestoras das escolas precisam assegurar que o ato de planejar não se resuma em uma ação burocrática, mas de fato o que observamos é que, no geral, estes momentos de reflexão muitas vezes não acontecem.

Outras percepções foram visíveis ao indagarmos os professores sobre a importância do planejamento escolar. Um deles destacou que o planejamento é importante para o alcance das dificuldades dos alunos, visto que “o professor, tendo planejado, já sabe exatamente o que ele vai aplicar, ele planeja de acordo com as necessidades dos seus alunos, ele vai direto ao alvo, vai direto à dificuldade do aluno” (EROS - CA). Dessa forma, o ato de planejar está conectado diretamente às fragilidades dos alunos, percebidas em seu trajeto de estudos, cabendo ao professor identificar essas fragilidades, no intuito de contemplá-las em seu planejamento e, respectivamente, em sua prática pedagógica.

Instrumento de reflexão e aprimoramento da prática pedagógica foi outra percepção verificada nos professores ao discorrerem sobre a importância do planejamento escolar. Dos 28 investigados, 08 deles acreditam que o planejamento cumpre com essa finalidade, proporcionando momentos de reflexão sobre a prática docente no intuito de que o professor, ao refletir sobre seu fazer, tenha condições de melhorar sua prática. Este posicionamento está explícito na descrição do professor Teseu - P, ao defender que o planejamento escolar proporciona “uma constante análise da prática pedagógica, adaptando a prática às especificidades dos alunos, das situações e dos conteúdos”.

Em sua fala, o docente Teseu - P acrescenta que, por meio de um ato reflexivo, o professor tem a oportunidade de aproximar-se da realidade de seus alunos e, assim, procurar atender às suas necessidades formativas. Devemos pensar o planejamento escolar, quando utilizado de maneira correta, como um elemento didático com potencial de aprimorar a prática docente. Nesse sentido, Libâneo (2013b, p. 275) enfatiza que “o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade”. O autor, além de destacar o planejamento como um forte aliado a favor de uma ação docente reflexiva, afirma, ainda, que este elemento didático é a chave da constituição de um fazer pedagógico dissociado das ideologias e interesses de uma classe dominante, por se tratar de um instrumento flexível, produzido pelo próprio professor

que, mesmo de forma limitada, tem a possibilidade de organizar e explorar os conteúdos da maneira que acha mais conveniente.

Neste entorno, o professor Zeus - P demonstra compreender a importância do planejamento escolar, ao afirmar que “o planejamento pedagógico é essencial para que a prática seja intencional e assertiva, pois é através dele que se define o caminho a seguir e as principais estratégias a serem adotadas para que a caminhada flua, seja leve e conduza ao rumo almejado”. O professor destaca a importância de uma ação pedagógica intencional para se alcançar resultados de aprendizagens positivos. E é justamente essa intencionalidade que Luckesi (2011) considera importante no ato de planejar, pois para o autor, na ação espontânea, não se pode prever os resultados, sendo possível o alcance de desempenhos satisfatórios ou frustrantes. Trazemos ainda Cadmo - P, que enfatiza, em sua descrição, a compreensão do planejamento como sendo importante “para aprimorar as práticas pedagógicas e organizar os conteúdos programáticos”, assim como Poseidon - P, que explicita que “o planejamento é importante para a organização e reajustamento do processo de ensino-aprendizagem”.

Por fim, tivemos alguns posicionamentos (no caso 04 de professores), dentre os pesquisados, que relacionaram o ato do planejamento escolar como um elemento didático capaz de apontar possíveis caminhos para o alcance de soluções de problema em sala de aula, buscando o melhoramento do rendimento escolar. Esta compreensão pode ser observada na descrição de Têmis - P, ao afirmar que o planejamento apresenta “100% de importância para um melhor rendimento escolar”. Nesse sentido, Libâneo (2013b, p. 226) acrescenta que a finalidade do planejamento em uma instituição de ensino é “orientar a tomada de decisões da escola e dos professores em relação às situações docentes de ensino e aprendizagem, tendo em vista alcançar os melhores resultados possíveis”. Portanto, os resultados positivos, serão reflexos de um planejamento escolar focado na garantia de aprendizagens significativas por parte do aluno.

Pensando o planejamento escolar como meio para solucionar os problemas ocorridos em sala de aula, destacamos aqui a fala de Belerofonte - P, que traz a compreensão de que o planejamento “é necessário para que a aprendizagem possa ocorrer da melhor forma possível. Desta forma, é possível prever e solucionar eventuais dificuldades dos alunos com algum conteúdo e assim a aprendizagem flui de forma harmônica e dinâmica”. Nesse sentido, Vasconcellos (1995) alerta para o fato de alguns educadores considerarem o planejamento como a resolução de todos os problemas da educação. Pensam que através dele é possível mudar tudo e se esquecem de que o planejamento é somente um orientador, o que fará a diferença é a execução realizada pelo profissional atuante.

Após refletirmos sobre a percepção dos educadores da escola de ensino médio de tempo integral sobre o planejamento escolar, podemos verificar a existência de inúmeras compreensões envolvendo a temática. Compreensões estas que estão intimamente relacionadas à forma como estes educadores concebem o processo de ensino-aprendizagem, pois para alguns deles este elemento didático é apenas mais uma ferramenta burocrática que possibilita a organização e controle do ato pedagógico. Outros educadores conseguiram atribuir ao planejamento escolar não apenas a finalidade organizacional, mas, atrelado a isso, designaram ao instrumento didático a finalidade de possibilitar uma reflexão sobre a prática docente, a troca de experiência entre os educadores, um aprimoramento da prática pedagógica e, conseqüentemente, a busca por melhores resultados educacionais.

Compreendemos assim, que a maioria dos professores que fazem parte do Projeto “Escola da Escolha” possuem um entendimento mais aprofundado sobre a importância do planejamento bem elaborado para a conquista de bons resultados em relação ao desempenho discente. Porém, não podemos deixar de observar que ainda existem professores que enxergam esse elemento didático apenas como instrumento de controle e organização do fazer docente. Para estes profissionais, o ato do planejamento não favorece momentos de reflexão sobre a forma que vem atuando e principalmente sobre o que ainda precisam mudar em sua prática a partir do desenvolvimento integral do aluno.

Dando seqüência às análises previstas neste capítulo, nos encaminhamos agora para as reflexões em torno das propostas metodológicas utilizadas pelos professores da escola de ensino médio integral.

## 5.2 PROPOSTAS METODOLÓGICAS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Neste segundo subtítulo, objetivamos discorrer sobre a segunda categoria, “Propostas metodológicas da escola de tempo integral”, na qual iremos identificar as principais metodologias utilizadas pelos professores da escola de tempo integral e verificar a percepção destes sobre a importância da utilização de métodos de ensino inovadores e diversificados na prática em sala de aula. Para tanto, a categoria foi dividida em dois temas principais: Os papéis docentes e discentes na escola de tempo integral e a Escola de tempo integral, um universo propício à aplicabilidade das inovações metodológicas.

### 5.2.1 Os papéis docentes e discentes na escola de tempo integral

Antes de buscarmos compreender os aspectos referentes à prática docente do professor da escola de tempo integral, precisamos identificar sua visão em relação aos principais agentes da educação escolar, o professor e o aluno. Portanto, nesta primeira temática abordamos as diferentes percepções apresentados pelos docentes da escola de tempo integral em relação ao papel do professor e do aluno em sala de aula.

Dos 28 educadores da escola de ensino médio de tempo integral que participaram desta pesquisa, 10 deles descreveram que o papel do professor deve ser atuar como mediador, facilitador ou gerenciador. A compreensão do professor como mediador do processo de ensino pode ser percebida na descrição de Ares - P, ao afirmar que “o papel do professor é mediar o conhecimento, levando em consideração as diversidades” e na de Hades - P, que além de caracterizar o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, afirma ainda, que cabe ao docente “incentivar, estimular e motivar seus alunos”. Édipo - P acrescenta outra característica ao papel do educador, para além da mediação, e afirma que o docente deve “ouvir os alunos, analisar a realidade local e, juntos, construir o caminho para o conhecimento”.

Portanto, na percepção destes três docentes, o professor deve colocar-se como mediador das aprendizagens a serem construídas pelos alunos, considerando que cada um possui suas especificidades e condições de aprendizagem, que precisam ser identificadas pelo docente para que possa assegurar, o desenvolvimento dos alunos, incentivando-os a ir além dos saberes construídos no espaço escolar.

Pensando no papel do educador com mediador do processo ensino-aprendizagem, Luckesi (2011, p. 135) nos alerta para compreensão de que,

O educador não tem a solução completa para todas as experiências de aprendizagem do educando, mas deve ser aquele que, amorosamente, acolhe, nutre, sustenta e confronta sua experiência, seus anseios e caminhos, para que o outro construa sua trajetória pessoal enquanto aprende e se desenvolve.

Mediar, neste contexto, não é apenas possibilitar aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente construídos; é, acima de tudo, uma construção de relação, onde o professor busca conhecer o máximo possível o aluno com o propósito de identificar suas necessidades e interesses e, a partir dessa aproximação, planejar ações educativas que conduzam o aluno à superação de suas fragilidades e à conquista de seus objetivos.

Outros professores não utilizaram o termo mediação ao sintetizarem a função do professor, e sim termos como: facilitador, ponte ou elo, o que na nossa compreensão pode ser entendido como termos similares à ideia de mediação. Como podemos observar nas proposições de Hélios - P, ao descrever que o professor deve “ser a ponte que possibilita o acesso aos conhecimentos e um facilitador da aprendizagem” e Ártemis - P, ao afirmar que “o professor é o elo entre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos”.

Alves (2017), ao se reportar sobre o papel do professor na atualidade, nos incita à compreensão de que o novo tipo de professor é um professor que não ensina nada, é um professor de espantos. E considera que a missão do professor não é dar respostas prontas. A missão do professor é provocar a inteligência do aluno, o espanto e a curiosidade.

Essa percepção do autor se aproxima um pouco da ideia de mediação proposta pelos professores, por sugerir um ensino sem repostas prontas, mas que aguça o interesse e a curiosidade discente. Ajax - P, assim como o autor, compreende que a função do educador hoje é “orientar o aluno para a concretização dos seus sonhos, para concretização do seu projeto de vida”.

Outra percepção que se aproxima bastante do posicionamento de Alves (2017) vem do docente Aquiles - P, ao pontuar que o papel dos professores “é ajudar a formar aprendedores, ou seja, alunos que saibam como aprender, utilizando com maestria as ferramentas tecnológicas e cognitivas à sua disposição”. Neste contexto, o professor não deve ser visto, tampouco enxergar-se, como um profissional que tem a tarefa apenas de transmitir saberes, mas sim procurar meios eficazes que levem o aluno a perceber a necessidade de construir aprendizagens significativas.

Saviani (2013) ao discorrer sobre a prática de ensino e seus agentes, aponta que o ponto de partida da ação pedagógica não seria a preparação dos alunos – cuja iniciativa é do professor – nem a atividade – que é de iniciativa dos alunos – mas seria a prática social comum a professores e alunos, considerando que do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial, visto que professores de um lado e os alunos de outro encontram-se em níveis diferentes de compreensão da prática social (conhecimento e experiências). O autor defende uma postura docente que considere a realidade social dos educandos e que respeite as diferentes compreensões e experiências trazidas para o diálogo educacional.

Dando continuidade à percepção dos docentes da escola de tempo integral, em relação ao papel do professor em meio ao processo ensino-aprendizagem, surgiu a ideia do professor como executor de ações, representado pela descrição de Têmis - P, ao afirmar que compete ao professor “executar ações do planejamento de forma satisfatória para que todos os alunos

sejam contemplados”. A visão do professor como executor de tarefas, como alguém que vai para a sala de aula com tudo determinado, sem considerar as relações sociais, as trocas e experiências docentes, nos remete às concepções tradicionais do ensino, nas quais, de acordo com Saviani (2013), o professor é aquele que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos.

Ainda sobre a percepção dos professores ao caracterizarem o papel do educador em sala de aula, tivemos o entendimento do guia ou instrutor, como podemos observar na afirmativa de Atlanta - P, ao considerar “o professor como o guia que conduz a aprendizagem do aluno, mostrando os mecanismos de aprendizagem”. Esta percepção também se aproxima mais da visão tradicional do ensino, pois não enxerga o aluno como ser ativo, mas como ser passivo que está ali pra ser guiado e conduzido ao rumo escolhido pelo professor. Mediante essa concepção mais fechada em relação ao papel do educador, Freire (1996, p. 52) nos diz que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O professor, portanto, deve estar aberto às indagações e curiosidades dos alunos. Não pode ser, jamais, apenas aquele “que transmite uma informação ou faz perguntas, mas também o que ouve o aluno” (LIBÂNEO, 2013b, p. 275).

Após dialogarmos sobre o papel do professor em sala de aula, encaminhamo-nos agora para as reflexões em torno da percepção dos pesquisados sobre o papel do aluno no ambiente escolar. Das respostas coletadas, depreendemos duas compreensões em relação ao papel do aluno: o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem e o aluno como receptor e transmissor de conhecimento.

Dos 28 professores investigados, 20 deles caracterizaram o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, como protagonista, um dos termos muito utilizados na escola de tempo integral. Como exemplo, trazemos aqui as descrições de Atena - P ao afirmar que “o discente é o centro no processo de ensino-aprendizagem, como foco principal”. Aquiles - P enfatiza que o aluno “é o protagonista. É o ator principal do trabalho desenvolvido”. Héstia - P considera o aluno o “ser protagonista da sua aprendizagem e da sua vida”. E Calíope - P compreende que “o aluno tem o papel principal nesse processo. Devem-se observar suas especificidades e assim buscar a melhor forma para atendê-lo”. Nessa perspectiva, Rogers (1969, *apud* MOREIRA, 2010, p. 04), afirma que:

O aluno deve ser ativo, não passivo. Ela ou ele tem que aprender a interpretar, a negociar significados; tem que aprender a ser crítica (o) e aceitar a crítica. Receber acriticamente a narrativa do “bom professor” não

leva a uma aprendizagem significativa crítica, a uma aprendizagem relevante, de longa duração; não leva ao aprender a aprender.

Portanto, cabe ao professor pensar sua prática no intuito de tornar o aluno um ser crítico, que não apenas recebe e acumula saberes, mas possui a capacidade de fazer uso desses saberes em seu cotidiano. No entanto, não podemos cair no equívoco de imaginar que a aprendizagem focada na participação do aluno é algo simples. Justo (2001) nos mostra que

A aprendizagem ativa, participativa, é superior à passiva e puramente dependente. Se lhe for possibilitando ir na linha dos seus interesses, estudar os problemas que o preocupam e desafiam, escolher a forma e o ritmo para estudar-lhes a solução, o aluno mobilizará intensamente seus recursos (JUSTO, 2001, p. 162).

Portanto, não é algo simples, e sim uma prática bastante complexa, pois propõe-se a despertar o interesse do aluno e elevar seu nível de curiosidade e aperfeiçoamento.

Ainda sobre o papel do aluno frente a seu processo de aprendizagem, tivemos 08 professores que compreendem o aluno como um receptor e transmissor do conhecimento. Essa percepção é notada na descrição de Éos - P, ao afirmar que o aluno deve ser “o receptor do conhecimento”, e no entendimento de Zeus- P, que defende que o aluno deve cumprir a missão de “absorver e transmitir o conhecimento adquirido”. Dentro dessa visão de ensino, prevalece a ideia de que o aluno está ali apenas para internalizar os saberes sistematizados.

Nessa direção, a aprendizagem tem um único sentido: dar conta do repasse das informações propostas pelo currículo escolar e concretizar o planejamento do professor. O aluno é um mero espectador e disseminador de compreensões alheias. Como enfatiza Moreira (2010, p. 10-11), ao conceituar aprendizagem mecânica,

[...] aquela em que novas informações são aprendidas praticamente sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, sem ligarem-se a conceitos subsunçores específicos. A nova informação é armazenada de maneira arbitrária e literal, não interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva e pouco ou nada contribuindo para sua elaboração e diferenciação.

Agora, que conseguimos identificar o posicionamento dos entrevistados em relação ao papel do professor e aluno no processo de ensino, conduzimo-nos para a reflexão acerca dos principais métodos de ensino utilizados pelos professores da escola de tempo integral e a importância, apontada por eles, no que diz respeito ao investimento em novos métodos de ensino em sua prática pedagógica.

5.2.2 Escola de tempo integral, um universo propício à aplicabilidade das inovações metodológicas.

Nesta temática, abordamos os principais métodos de ensino utilizados pelos professores da escola de tempo integral, a importância que estes professores conferem à utilização de novas metodologias em sua prática pedagógica e o que compreendem sobre uma metodologia de ensino eficaz.

Iniciamos apontando as metodologias que se fazem presentes na prática pedagógica dos docentes da escola de tempo integral. De acordo com as informações repassadas pelos próprios professores, costumam fazer uso de: tertúlias dialógicas<sup>34</sup>; leituras compartilhadas; pesquisas pré-conteúdos; dinâmicas relacionadas ao conteúdo; atividades de motivação; experimentos; uso das metodologias ativas<sup>35</sup>; interpretações textuais; grupos interativos/grupos de estudos; filmes; vídeos-aulas; paródias; seminários; roda de conversa; projetos; práticas laboratoriais; pesquisas orientadas; entre outras. Nessa empreitada, a professora Héstia - P afirmou que os métodos por eles selecionados sempre buscam “instigar a criatividade do aluno, e torná-lo um sujeito proativo e autodidata”.

Pela descrição dos professores, percebemos que estes priorizam em seus métodos de ensino atividades que favorecem a construção da aprendizagem de forma interativa, possibilitando a troca entre professor e aluno e entre os próprios alunos, sejam eles da mesma turma ou de turmas diferenciadas. Embora, já seja costumeiro nas escolas de tempo parcial o uso de metodologias que possibilitem a aquisição de aprendizagem através da interação, ficou nítido, através das falas dos participantes da pesquisa, que na escola de tempo integral essas práticas são muito mais potencializadas.

Com relação à escolha dos métodos de ensino adequados à ação pedagógica, Luckesi (2011, p. 45) ressalta que “o ser humano aprende pela ação, e para tanto, na prática educativa,

---

<sup>34</sup>As Tertúlias Dialógicas são uma das ações educativas de sucesso que se desenvolvem nas comunidades de aprendizagem. Estas compreendem uma construção coletiva de sentido e conhecimento baseado no diálogo com todos os alunos e participantes da tertúlia. O funcionamento das Tertúlias Dialógicas baseia-se nos sete princípios da aprendizagem dialógica e desenvolvem-se a partir das melhores criações da humanidade, em diferentes campos: desde a literatura até à arte ou à música. Através das Tertúlias Dialógicas potencia-se uma abordagem direta, sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade, à cultura clássica universal e ao conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos\\_included/modulo\\_7\\_-\\_tertulias\\_dialogicas.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_7_-_tertulias_dialogicas.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

<sup>35</sup>As metodologias ativas proporcionam ao aluno ser o personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado. Sendo assim, o objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

há que propor aos educandos atividades que sejam estimulantes e envolventes e, ao mesmo tempo, auxiliem sua formação como sujeitos e como cidadãos”.

Ao observarmos as sequências didáticas dos professores, procuramos identificar os métodos citados por eles e foi possível evidenciar, nos procedimentos metodológicos dos professores, que de fato compreendem a necessidade de tentar, dentro de suas limitações, oferecer aulas mais dinâmicas aos alunos e procurar valorizar, ao máximo, os saberes cotidianos trazidos pelos discentes, utilizando-os como o princípio do processo de construção de novas aprendizagens.

Na intenção de enxergarmos estes aspectos no planejamento do professor, apresentamos algumas etapas do procedimento metodológico descrito em uma sequência didática de um dos professores de matemática, como consta no (Anexo B, p.182):

- Acolhida na sala através de conversa informal;
- Identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conceito de valor máximo e valor mínimo de funções quadráticas;
- Exposição oral do conteúdo;
- Introduzir o conceito de coordenadas do vértice da parábola, apresentando o conteúdo, mediante conhecimentos já existentes, resolução de exemplos que deverão ser resolvidos no quadro juntamente com os alunos;
- Dinâmica: “Jogo stop das quadráticas”;
- Os alunos em mutirão terão que se organizar para que possam realizar a atividade 2 trabalhando em conjunto. Vale a pena ressaltar a importância que o professor terá ao organizar os grupos e coordená-los para que possam se dividir nas tarefas, e acompanhá-las nas medidas.

Nesta sequência, fica clara a preocupação do professor em, inicialmente, extrair os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao conteúdo para, posteriormente, utilizar esses conhecimentos como indutor da construção de novas aprendizagens. Com isso, o professor tem o cuidado de tornar o novo algo significativo ao aluno. Percebemos ainda a preocupação com a dinamicidade da aula, por meio de conversas informais, exposição oral do conteúdo, jogos e dinâmicas, trabalhos realizados em duplas e em grupos, favorecendo a socialização e a troca de saberes e experiências. Porém, não conseguimos destacar aqui uma organização dos conteúdos distinta daquela que acontece nas escolas de tempo parcial.

Com relação ao entendimento de que é necessário investirmos em diversificados métodos de ensino, Lopes e Borba (1994, p. 59) enfatizam que “[...] talvez, possamos falar menos em ensino e escolarização e mais em educação”. Ou seja, é necessário organizar o espaço da sala de aula não para o protagonismo do professor, vendo-o como sendo o sujeito que tem muito ensinar, mas fazer do aluno agente construtor do seu conhecimento. Para tanto,

os alunos devem ser orientados a pensar, criticar, investigar, refletir, tudo isso em ambientes de ensino mais descontraídos. Freire (1996) afirma que um dos maiores desafios do educador em sua práxis consiste em não transformar seus educandos em apenas receptores passivos à espera da absorção dos conhecimentos transferidos pelo professor. E os métodos utilizados pelo professor, certamente, serão determinantes para a condução de um ensino rumo à formação de sujeitos críticos reflexivos, éticos e com responsabilidades não apenas individuais, mas também social.

Nas sequências didáticas de um dos professores de Física (Anexo C, p. 188), não foi possível identificarmos uma diversidade metodológica, mas observamos a orientação de atividades em grupo e trabalhos de pesquisa. Na sequência de Biologia (Anexo D, p. 191), identificamos a aula expositiva, na qual o professor teve o cuidado de enfatizar que essa aula seria de forma dialogada, por meio de leitura crítica de textos publicados, realizada individualmente e em dupla. Percebemos a preocupação do docente com a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, ao iniciar o trabalho com novos conteúdos, detalhando na sequência didática questionamentos que iria fazer aos alunos para identificar seus saberes cotidianos.

Essa breve análise nos evidenciou que a maioria dos docentes investigados buscam aproximar sua prática das concepções de ensino que apontam o aluno como o principal autor do processo de aprendizagem, aprendizagem essa que deve ocorrer de forma significativa e, para tanto, faz-se necessário investir em metodologias que proporcionem o convívio e a troca de experiências entre os pares e grupos. Nesse sentido, Antunes (2002) enfatiza que os saberes não se acumulam, não constituem um estoque que se agrega à mente, e sim há a transformação da integração, da modificação, do estabelecimento de relação e da coordenação entre esquemas de conhecimento que possuímos em novos vínculos e relações a cada nova aprendizagem conquistada. Portanto, o espaço escolar deve sim se tornar um grande laboratório de troca e construção de aprendizagens.

Dando continuidade à pesquisa, indagamos se os professores consideram importante investir na utilização de novas metodologias em sua prática pedagógica. Para este questionamento, dos 28 professores, tivemos 03 docentes que afirmaram ser importante estar atualizado em relação aos novos métodos de ensino, visto que estes auxiliam na construção da identidade docente e na formação reflexiva dos alunos. Esta percepção é possível ser observada na descrição de Dionísio - CP, ao afirmar que:

O descobrimento de metodologias inovadoras de êxito, vêm corroborar na prática do plano teórico-conceitual do fazer pedagógico, dentro das ações educativas na formação dos estudantes. A utilização das ferramentas, recursos e metodologias alicerçam a consolidação da formação de competências e habilidades fundamentais à formação acadêmica de excelência, à vida pessoal, social, no exercício e na ajuda de cidadãos mais conscientes, críticos e reflexivos (DIONÍSIO - CP).

Para Dionísio - CP, a utilização de metodologias inovadoras irá interferir positivamente na prática do professor e na formação dos alunos, à medida que contribui para uma formação acadêmica voltada para o desenvolvimento de um cidadão crítico-reflexivo. Com essa afirmativa, o professor Dionísio - CP aproxima-se da concepção de Luckesi (2011), que defende que uma boa prática educativa é aquela que oferece aos alunos condições de aprendizagem e seu desenvolvimento enquanto sujeito cidadão e que, para o alcance desses resultados, deve-se investir em métodos de ensino que conduzam a convivência com o outro e com o meio.

A professora Afrodite - CA, ao referir-se sobre a importância de novos métodos de ensino para a prática docente, argumentou que “o professor não pode parar no tempo e muito menos deixar o aluno parado. Quanto mais o professor avança, mais o aluno consegue avançar e, por isso mesmo, o docente deve estar sempre atualizado”. Afirmou, ainda, que na escola de tempo integral os professores, inevitavelmente, fazem uso de “muitas metodologias e ajudam os alunos a fazer uma reflexão em torno de seu papel enquanto discentes, com o propósito de situá-los como responsáveis por seu processo de aprendizagem”.

Para Almeida (1993), as escolas têm falhado no sentido de estimular o aluno ao alcance da construção de suas aprendizagens. Segundo o autor, a escola tem exigido do aluno aquilo que não oferece. E afirma que o aluno que não aprende a aprender na escola vê-se impossibilitado de nela obter sucesso. Por isso mesmo, é tão importante refletirmos sobre as práticas de ensino utilizadas na atualidade, pois precisamos saber se estamos nos transformando em educadores que formam aprendentes, ou apenas estamos deixando para o aluno a impressão de que para aprender sempre irá depender da instrução de outrem.

Ainda sobre a relevância de os educadores investirem na utilização de metodologias inovadoras em sua prática, 12 dos 28 professores investigados afirmaram ser importante, pois resultaria em aulas mais atraentes e despertaria o interesse do aluno para o alcance de resultados eficazes na aprendizagem. Essa compreensão, por parte dos professores, pode ser verificada na descrição de Eros - CA, que aponta os recursos tecnológicos como um grande aliado na busca por uma apresentação mais ativada do aluno no espaço escolar. Para o professor “a conexão entre a aula, sala de aula, internet e aluno, refletiria na composição de

aulas mais atraentes, que chamariam atenção do estudante e, conseqüentemente, se desdobraria em resultados positivos de aprendizagem”.

Com relação ao uso dos meios tecnológicos no espaço escolar, Carvalho, Kruger e Bastos (2000, p. 15) alertam que “a educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem”.

Os autores destacam que esse trabalho com as ferramentas tecnológicas não deve acontecer de uma forma improvisada, mas de maneira articulada e planejada, estabelecendo uma relação entre seu uso e os objetivos expressos no currículo escolar e, principalmente, de acordo com a finalidade da aula organizada pelo docente. Os autores enfatizam, ainda, a necessidade do oferecimento de uma formação continuada direcionada aos profissionais de educação que não têm a habilidade em lidar com as novas tecnologias.

Não devemos esquecer que ao tratamos da utilização dos recursos tecnológicos no processo de aprendizagem, nos deparamos, muitas vezes, com a realidade estrutural das escolas públicas do país, que em sua maioria não disponibilizam este tipo de recurso para se trabalhar diretamente com o aluno. E esta realidade ficou evidente na fala dos docentes, participantes da pesquisa ao relatarem os desafios da escola de tempo integral.

Partindo da compreensão de que o uso de diversificadas metodologias no fazer pedagógico induz a concretização de aulas mais atraentes, Mnemósine - CA salienta que “o profissional de educação deve atualizar-se no sentido de inovar sua prática, para acompanhar as mudanças educacionais, tecnológicas e sociais e buscar diferentes metodologias”. Neste mesmo sentido, temos a descrição de Belerofonte - P, que nos leva a reflexão de que “o ato de ensinar não é uma fórmula exata. Precisa ser moldada constantemente de acordo com as exigências da época em que o público está inserido”. Dessa forma, os dois professores defendem que os métodos de ensino eleitos pelos docentes em sua prática pedagógica devem dialogar com as exigências formativas da sociedade a qual pertencem. Essa percepção nos afastaria da ideia de que:

[...] não existe coisa alguma de social na educação, de que, como a arte, ela é ‘pura’ e não dever ser corrompida por interesses e controles sociais, pode ocultar o interesse político de usar a educação como uma arma de controle, e dizer que ela não tem nada a ver com isso (BRANDÃO, 2001, p. 72).

Portanto, a escola não é e nunca será uma instituição neutra, mas repleta das marcas sociais adquiridas do contexto histórico do qual faz parte. Para Mochcovitch (1990, p. 53) “a

marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental”. E como está imersa nessa realidade social, cabe à escola e ao professor, por meio de sua prática educativa, além de estar atento às demandas sociais, “atender as demandas da juventude com a qual trabalha” (SELENE - P), e “preparar nossos alunos” (PERSEU- P), utilizando “as ferramentas que os jovens gostam” (AJAX - P).

Tivemos mais 07 educadores que salientaram que, por meio de métodos de ensino diversificados, é possível melhorar o processo ensino-aprendizagem e torná-lo mais dinâmico e eficaz. Como podemos observar no discurso de Perséfone - P, que afirma que o uso de metodologias diversificadas favorece “a melhoria do processo ensino-aprendizagem”. Com relação à questão da dinamicidade, foi possível enxergarmos através do posicionamento de Zeus - P que salientou que é importante uma diversidade nos métodos de ensino “para que os estudos não se tornem monótonos, proporcionando diferentes formas de aquisição do conhecimento”. A questão da eficácia foi destacada na descrição de Atlanta - P, ao pontuar que a utilização de novos métodos de ensino deve ser “baseado em estudos e reflexões sobre o que é eficaz ou não. É importante conhecê-los e seguir os que se mostram eficientes”.

Concordando com a fala dos educadores, ao discorrerem sobre a importância da utilização de métodos pedagógicos capazes de garantir uma melhoria no processo de aprendizagem de forma dinâmica e eficaz, Luckesi (2011) nos mostra que não basta praticar quaisquer atos supostamente educativos, mas é preciso realizar a prática educativa com qualidade e de maneira comprometida com o projeto, o que requer dos ocupantes dos poderes e dos educadores muito investimento em sua ação. Portanto, a reflexão sobre o método que melhor se adéqua ao perfil de aluno que queremos formar hoje é uma ação a ser realizada pelos docentes constantemente. Outros 06 professores também se posicionaram favoráveis ao uso de diferentes métodos de ensino na prática pedagógica, porém não conseguiram justificar tal relevância.

Ainda discorrendo sobre o segundo tema desta categoria, indagamos aos professores participantes da pesquisa quais as características de uma metodologia eficaz. Para essa indagação, também foi possível observarmos diferentes posicionamentos.

Inicialmente, 05 professores caracterizaram uma metodologia eficaz como sendo aquela que busca aproximar-se do interesse dos alunos. Como podemos observar na descrição de Hades – P, é aquela “que consegue chegar no aluno”. Héstia – P complementou dizendo que seria a metodologia que “consegue acessar a curiosidade e o interesse do aluno em conhecer o que está sendo trabalhado” e Perseu – P acrescentou que a metodologia eficaz é a

que permite ao professor “observar o aluno e suas subjetividades”. Todos esses entendimentos se encaminham para a compreensão de que boas práticas de ensino são aquelas que de fato conectam-se com o aluno de forma humanizada, e não superficialmente. Nesse contexto, Brandão (2012, p. 59) explica que:

A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos. Assim sendo, o seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de novos saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e a intercomunicação.

De acordo com Brandão (2012), uma prática educativa eficiente é aquela que consegue situar os sujeitos envolvidos na condição de eternos aprendentes e que promove momentos de troca e transferência de saberes e experiências. E não teria outra forma de se estabelecer estes vínculos sem o uso de metodologias que de fato aproximem professor, aluno e as possíveis aprendizagens.

Refletindo ainda sobre a eficácia dos métodos de ensino, tivemos 07 professores que, em suas respostas, apenas consideram uma metodologia eficaz como sendo aquela que gera aprendizagem, porém não especificaram qual tipo de aprendizagem deveria ser gerada. Outros 06 professores descreveram que uma metodologia eficaz é aquela cujos resultados refletem um trabalho que parte do princípio reflexivo do ato de aprender. Nesse sentido, temos aqui a fala de Selene - P, que afirmou ser uma metodologia eficaz “aquela cuja aplicação resulta em aprendizado real”. Por real, entendemos como sendo as aprendizagens significativas, que tenham relação com o cotidiano dos alunos.

Para discorrermos sobre aprendizagem significativa, recorreremos às contribuições de Santos (2008, p. 33), que esclarece que só pode acontecer aprendizagem significativa “quando quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”. Dessa forma, o aluno encontra sentido no ato de aprender.

O professor Hélios - P compartilhou do mesmo posicionamento ao descrever que uma metodologia só pode ser considerada eficaz se “garantir um aprendizado, através de reflexões para vivência”, ou seja, se conseguir se articular com as experiências de vida dos alunos. Atlanta - P acrescenta que, além disso, devem ser “dinâmicas e prazerosas” e Agamenon - P demonstra que a metodologia eficiente é aquela que consegue estimular o envolvimento do aluno nas aulas.

Por fim, tivemos 10 professores que caracterizaram a eficácia da metodologia, como sendo aquela que promove a autonomia e a formação integral do aluno. Esta compreensão pode ser observada na afirmativa de Poseidon - P, ao enfatizar que é aquela que permite ao “aluno ser o protagonista de suas aprendizagens e sua vida”, e na descrição de Hera - P, ao afirmar que é a que “promove o desenvolvimento integral do aluno”. Ao discorrermos sobre os métodos de ensino como elemento didático possibilitador de um processo de formação integral do aluno, Gadotti (2009, p. 11) nos mostra que:

O papel dos educadores e das educadoras é, justamente, viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino. É mostrar que aprendizagem faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador que, no final de contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa. E para que assim seja, exige-se a doação de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade, ainda pouco exploradas num currículo formalista e, na maioria das vezes, meritocrático.

O autor nos coloca que é de responsabilidade da função docente viabilizar as aprendizagens, significando aquilo que deve ser aprendido pelo aluno, ao mostrar que as aprendizagens se vinculam às suas vivências. Além disso, é importante direcionar o aluno à “construção do seu próprio conhecimento” (AQUILES - P), por meio da “participação e envolvimento nas atividades” (AJAX - P). Mas para que isso ocorra é preciso “despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem” (AJAX - P), oferecendo ao estudante momentos de aprendizagens significativos que “aproximem os conteúdos explorados de sua realidade e oportunizem momentos de questionamentos, no intuito de que o aluno consiga solucionar seus próprios problemas” (TESEU - P).

Gadotti (2009) enfatiza que deve haver um cuidado na escolha dos métodos a serem utilizados na prática docente, pois hoje, mais do que nunca, os alunos têm esperado dos docentes maiores compromissos em seu fazer, propondo aulas diferenciadas, inovadoras e criativas, que de fato preparem o aluno para a construção da sua autonomia.

Finalizamos a reflexão em torno dos métodos de ensino utilizados pelos professores da escola de tempo integral, destacando por meio das falas destes docentes que os métodos de ensino não mudam tanto em relação a escola de tempo parcial. E se indagarmos qual seria o grande diferencial desse projeto de tempo integral, poderíamos destacar aqui a tentativa de aprimorar o olhar do professor em relação ao papel do aluno no espaço escolar, levando-o a compreender que este deve ser enxergado, a todo momento, como centro do processo ensino-

aprendizagem. O aluno visto como protagonista será sempre a solução do problema e não o problema.

Assim, encaminhamo-nos, a seguir, para a análise da concepção de avaliação apresentada pelos professores da escola de tempo integral e a identificação dos principais instrumentos avaliativos por eles utilizados.

### 5.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO

Nesta categoria, intitulada “Avaliação da aprendizagem no processo de ensino”, propomos uma reflexão que tem o objetivo de identificar a concepção de avaliação trazida pelos professores da escola de tempo integral e pontuar os principais instrumentos utilizados por eles, ao procederem avaliação da aprendizagem dos alunos. Com este propósito, a categoria foi dividida em dois temas principais: a avaliação no processo ensino-aprendizagem: apontamentos e concepções e os instrumentos avaliativos e seus usos no contexto da escola de tempo integral.

#### 5.3.1 A avaliação no processo de ensino-aprendizagem: apontamentos e concepções

Iniciamos esse diálogo partindo do pressuposto de que “investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios. Afinal, “sem investigação, não se tem conhecimentos, e sem conhecimentos, não se tem eficiência e qualidade” (LUCKESI, 2011, p. 149). Compreende-se a investigação como sendo fator primordial para o alcance do conhecimento. E só com conhecimento é possível a realização de intervenções intencionais e mais assertivas.

Nessa conjectura, discorremos sobre a concepção dos professores da escola de tempo integral em relação ao ato avaliativo no processo ensino-aprendizagem. A princípio, ressaltamos que os docentes, ao tratarem dessa temática, apresentaram posicionamentos bem distintos. Primeiramente, 06 dentre os 28 docentes investigados, ao serem indagados sobre a importância da avaliação escolar, limitaram-se apenas em responder que consideram uma ação importante. Nessa direção, as respostas foram bem corriqueiras, tais como: “a avaliação é muito importante” (ARTEMIS - P); é “uma ação fundamental” (HÉSTIA - P).

Outro grupo de 07 professores enfatizou que esse elemento didático deve ser utilizado no intuito de verificar ou medir o nível de aprendizagem do aluno. Posicionamento este observado na descrição de Hélios - P, ao apontar que a avaliação “serve para verificar o que

o aluno absorveu de determinado conteúdo” e na de Agamenon - P, ao destacar que cabe à avaliação escolar “verificar o que foi assimilado”. Nesse contexto, Luckesi (2011) salienta que “ao examinador interessa apenas o desempenho presente do educando, como decorrente do que já aconteceu. Não lhe importa saber se ele pode aprender ainda ou até aprender mais do que já aprendeu; importa-lhe somente o já aprendido”. Dessa forma, o instrumento avaliativo serve apenas como indicador de aprendizagens adquiridas e um meio para classificar os alunos. Temos, portanto, dentro da escola de tempo integral, professores que ainda enxergam o processo de avaliação escolar a partir de uma concepção tradicional de ensino.

Contra-pondo-se a esse posicionamento, Libâneo (2013b, p. 217) salienta que o ato de avaliar deve ser compreendido como “uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa”. Esta apreciação seria uma análise indicativa dos fatores responsáveis pelos resultados alcançados, seguido da descrição de ações futuras necessárias ao melhoramento do processo ensino-aprendizagem.

Ainda dentre os professores que enxergam o ato avaliativo como sendo apenas um instrumento de medição ou verificação, destacamos a percepção do professor Hades - P, que atribuiu à avaliação o papel de verificar não apenas o que foi assimilado pelo aluno, mas também apontar “os alunos com mais dificuldades de aprender”. O professor não consegue ir além desse apontamento, visto que não indica a finalidade do ato classificatório. Identificar para que? Apenas para dividir os alunos entre quem aprendeu ou não aprendeu? O docente precisa se questionar com que propósito precisa saber quem são os alunos que não estão conseguindo alcançar determinadas aprendizagens.

Outro professor, Ares - P, também apontou a avaliação com sendo “necessária para verificarmos o desenvolvimento dos discentes ao longo do processo”. Mas a basilar questão, avaliar para quê? continua intocada. Nessa conjuntura, Luckesi (2011, p. 183) nos alerta para a ideia de que “o aprisionamento no passado não permite soluções para os impasses, pois, nesse caso, a atração pelo passado toma mais tempo e mais energia do que a atração pelo futuro”. O autor nos induz à reflexão de que será um tanto ilógico investir em atos avaliativos se não existe uma pretensão de investir em melhorias do processo. Portanto, o ato de avaliar deve coadunar no desejo de identificar as demandas e as possibilidades do fazer pedagógico e não apenas restringir-se à indicação dos que sabem e dos que não sabem o conteúdo escolar.

Luckesi (2011, p. 183) alerta que o resultado da aprendizagem ou não aprendizagem dos alunos não poderá ser medido em uma única ação, pois “a aprendizagem dos educandos

depende de um sistema de causas, e não de uma causa única. [...] as dificuldades podem ter a ver com o educando ou com as condições de ensino, com o currículo ou com outros fatores que transcendem a sala de aula”. Avaliar torna-se de fato uma ação bem mais complexa, visto que não se reflete apenas na aplicação de exames e sim na análise de toda uma realidade educacional vivenciada dentro de uma instituição escolar.

Caminhando com nossa reflexão, a docente Selene - P nos indica que “a avaliação é essencial não só para verificarmos de onde partimos e aonde chegaremos, mas também para que o aluno se veja responsável por manter sua agenda de estudos em dia e perceba sua real situação ao longo do processo”. Embora a percepção da professora não se distancie muito das anteriores, pois descreve a avaliação como instrumento de verificação daquilo que o aluno sabe ou precisa aprender, acrescenta a finalidade de fazer com que o aluno torne-se responsável pela organização de seus estudos, na pretensão de alcançar bons resultados ao ser avaliado. As descrições, até o momento, relacionam à avaliação a figura do aluno e não conseguem referir-se ao ato avaliativo como um elemento didático capaz de auxiliar a prática docente.

Contudo, acreditamos que esta não é a visão de boa parte dos educadores, que pensam a avaliação como “uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos” (LIBÂNEO, 2013b, p. 216). Este aspecto abrangente da avaliação vem à tona nas falas de 15 professores, dentre os investigados, que conseguem caracterizar a avaliação como um ato não apenas investigativo, mas acima de tudo reflexivo. Atlanta - P, por exemplo, aproxima-se bastante da percepção de Libâneo (2013b), ao afirmar que “a avaliação permite refletir sobre todo o processo, o papel do professor e do aluno”. Neste entendimento, a avaliação escolar não serve apenas para identificar o que o discente aprendeu ou não, mas torna-se um importante instrumento de reflexão, em favor da prática docente, visto que, ao conhecer as especificidades de seus alunos, o professor tem a possibilidade de executar sua prática em consonância com a realidade trabalhada.

Neste mesmo sentido, temos a fala de Atena - P, que afirma ser possível, por meio da avaliação, “identificar quais os pontos atingidos e os pontos a serem melhorados, sendo necessário traçar um novo plano, para que todos os pontos sejam alcançados”. Podemos definir assim a avaliação escolar “como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes” (LIBÂNEO, 2013b, p. 217). Portanto, temos aqui a compreensão da avaliação não com mero instrumento de verificação, mas como um instrumento que, além de

oportunizar uma investigação, oferece o suporte para importantes análises e aponta as necessidades de intervenções.

Nesse contexto da avaliação como um suporte para as ações pedagógicas, Teseu - P aponta o processo avaliativo com uma ação constante, que, além de possibilitar a análise para tomada de decisões pedagógicas, norteia o professor no sentido de indicar o que “o aluno está aprendendo ou qual a dificuldade de aprendizado”. Logo, observa-se que o foco não é a classificação ou mensuração de notas e sim a aprendizagem. Para Luckesi (2011, p. 187) pensar em notas não tem sentido algum, visto que na escola “o educando não está concorrendo a nada [...]. O candidato que se submete a um concurso está em busca de uma vaga; na escola, o estudante está somente em busca de aprendizagem”. Então por que persiste a cultura de atribuição de notas? Qual o sentido?

O professor Cadmo - P, em sua colocação, deixou bem claro que a finalidade final da avaliação é o melhoramento da prática docente, ao destacar que “a avaliação é importante para nos orientar. Através dela, podemos perceber o que está sendo aprendido e onde precisamos melhorar em nossa atuação docente”. De acordo com Luckesi (2011, p. 188), a avaliação deve ser compreendida como uma modalidade de acompanhamento, onde “a questão fundamental não é o insucesso, mas como utilizar o conhecimento do insucesso como base para um novo passo na aprendizagem, o que quer dizer para o sucesso”. Nessa perspectiva, o processo é mais importante que o resultado final.

Fechamos essa reflexão sobre o processo avaliativo como um ato de verificação, análise e intervenção com a descrição de Mnemósine - CA, que nos diz:

Avaliar para mim é ponto de partida, é ponto de chegada e também é processo. Eu costumo dizer isso. Avaliar é saber de onde eu posso partir, aí entra a avaliação diagnóstica, por exemplo. Pensar e repensar a caminhada, tipo, eles estão indo bem? Eles estão se saindo bem? O entendimento está bom? Ao mesmo tempo saber onde cheguei e como cheguei. De que forma meu aluno e eu chegamos até o final desse ciclo, por exemplo, desse bimestre. Então a avaliação serve para isso. Não há como pensar o processo ensino-aprendizagem sem essa ação de avaliar. Na verdade, avaliar é muito mais do que um processo de promoção (MNEMÓSINE - CA).

A docente Mnemósine - CA dialoga justamente com o posicionamento de Luckesi (2011), pois considera a avaliação como um ponto de partida, de chegada e ainda, como um processo. E não há como conceber tal ato sem levar em conta toda sua complexidade, pois “educador e educando são seres constituídos pela complexidade e, deste modo, devem ser encarados no processo avaliativo. Simplificar essa complexidade significa não dar atenção ao

ser humano que está vivendo e atuando; no caso, o educador e o educando” (LUCKESI, 2011, p. 191).

Após compreendermos que a avaliação escolar não deve ser entendida como um simples elemento a favor da verificação da aprendizagem e classificação dos alunos e sim com um instrumento de análise e reflexão, instrumento norteador das ações pedagógicas, nos encaminhamos para a descrição dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores da escola de tempo integral.

### 5.3.2 Os instrumentos avaliativos e seus usos no contexto da escola de tempo integral

É através dos instrumentos avaliativos que o professor tem a possibilidade de acompanhar, sistematicamente, a aprendizagem do aluno, visto que os resultados alcançados irão expressar o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender. Sabemos que na atualidade o professor pode fazer uso de diversificados instrumentos avaliativos. No entanto, Vasconcellos (2003, p. 124) alerta que a maior preocupação em relação à avaliação não seria a diversidade dos instrumentos avaliativos, mas sim “uma mudança de postura, visando superar a abominável ênfase seletiva. [...] entendemos que os instrumentos não são neutros, embora tenha uma autonomia relativa”. Por isso mesmo, o como avaliar, segundo Vasconcellos (2003, p. 124), “está ligado à concepção (arraigada) de educação que o professor/escola tem. Se não mudarem as finalidades, de nada adiantará sofisticar o instrumento”.

Decorrente deste entendimento, antes de discorrermos sobre os instrumentos avaliativos, propomos uma reflexão sobre o papel da avaliação no processo de aprendizagem. Constatamos, por algumas falas aqui explicitadas, que para muitos professores o ato de avaliar relaciona-se com momento simples de verificação de aprendizagem. Vasconcellos (2003) afirma que o ideal seria investir em diversificados instrumentos, não os utilizar de forma estanque, sem interação com os alunos, e evitar a proposta de instrumentos muito longos. O autor enfatiza ainda que um processo avaliativo que lança mão de uma prova mensal e outra bimestral dificilmente oferecerá condições de ajudar o aluno em seu processo de construção do conhecimento. Da mesma forma, de acordo com Vasconcellos (2003), o uso exagerado de instrumentos avaliativos sem uma mudança na qualidade dessas avaliações e na forma de enxergar os resultados de nada adiantará.

Na escola de tempo integral, de acordo com o coordenador geral, Dionísio - P “existem as provas semanais e bimestrais, simulados, eletivas, redações, seminários, debates, grupos de

estudos, observação de desempenho, pesquisas de campo, projetos, fichas de registros com anotações diárias dos exercícios e produções dos alunos”. Além destes instrumentos elencados pelo coordenador geral, Dionísio - P, o grupo de professores acrescentou, ainda, que avaliam os alunos, também, conforme sua participação, nível de interação, protagonismo e assiduidade em sala de aula. Os instrumentos avaliativos trazidos aqui por Dionísio – P, evidenciam que o Projeto “Escola da Escolha” faz uso de muitos dos recursos avaliativos que fazem parte da escola de tempo parcial.

A coordenadora de área Afrodite - CA destacou a utilização das avaliações de recuperação, na qual o aluno tem a oportunidade de trabalhar novamente os conteúdos não assimilados e posteriormente passa por um novo processo avaliativo. Tudo isso porque, de acordo com a entrevistada, “se avalia o aluno não apenas para atribuir uma nota, mas para compreender até que ponto esse aluno já sabe e o que ainda precisa aprender. Nesses momentos a gente procura entender o aluno e investigar por que ele não está conseguindo avançar”. Desta forma, a avaliação torna-se, como defende Libâneo (2013b), uma tarefa didática necessária e permanente do fazer docente, pois visa acompanhar cada etapa do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto interessante, que vale ressaltar com relação à forma de avaliação do desempenho do aluno na escola de tempo integral, é o trabalho de tutoria realizado pelos professores. Nessa ação, de acordo com a coordenadora de área Mnemósine - CA, “cada docente é responsável por acompanhar um grupo de aluno”. Neste acompanhamento, cabe ao professor “saber como o aluno está se desenvolvendo, quais suas principais dificuldades, orientar em relação ao seu projeto de vida, repensar estratégias de estudo e traçar metas, refletir sobre os resultados que se quer atingir ao longo de sua vida escolar”. Além de auxiliar no processo de ensino, Mnemósine - CA afirmou que essa prática propicia uma maior aproximação e interação com os alunos, o que acaba sendo essencial no alcance de bons resultados. A tutoria, portanto, se destaca aqui por ser uma forma diferenciada de se pensar o processo avaliativo por meio da observação e acompanhamento do desempenho do aluno ao longo de todo ano.

Nessa conjuntura, Luckesi (2011, p. 188) afirma que a avaliação “diversamente dos exames, tem como centro predominante de atenção o processo de construção de um resultado, sem perder, em momento algum, a perspectiva do produto final que dele decorre”. O que vai ao encontro com a afirmativa do gestor da escola de tempo integral, Apolo - G, ao enfatizar que “na nossa avaliação a gente se preocupa sim com a parte da nota, mas a qualidade é primordial”.

Ainda sobre os instrumentos avaliativos da escola de tempo integral, tivemos o cuidado em verificar se nas sequências didáticas produzidas pelos professores eram especificados os instrumentos avaliativos por eles utilizados e constatamos que sim. Como exemplo, temos a sequência didática de Física (Anexo C, p. 188), na qual o professor discriminou que no decorrer das aulas os alunos seriam avaliados por meio de sua participação, comportamento, assiduidade e desenvolvimento nas apresentações dos trabalhos. E a sequência didática de Biologia (Anexo D, p.191), que apresentou os seguintes instrumentos avaliativos: participação e empenho na realização das atividades propostas, roteiro do filme, guia de Leitura, comportamento e assiduidade.

Percebemos, assim, que os métodos avaliativos da escola de tempo integral, não se diferenciam tanto daqueles utilizados na escola de tempo parcial. Porém, existe uma grande preocupação no uso da avaliação de forma constante, ou seja, se pensa o ato avaliativo como um acompanhamento intensivo, que deve ser planejado de forma cautelosa e direcionada. O resultado da avaliação é e sempre será fruto de um processo. Se bem planejado e monitorado, trará resultados positivos, mas ao consolidar-se de forma improvisada, fatalmente, o resultado final da avaliação e como conseqüente, da prática pedagógica, será frustrante para professores e alunos.

Finalizando mais uma categoria e o processo de análise da prática avaliativa dos professores da escola de tempo integral, nos encaminhamos para nossa quarta e última categoria que propõe uma análise sobre os resultados alcançados pelo Projeto de tempo integral “Escola da Escolha” implementado no município de Cruzeiro do Sul – AC.

#### 5.4 PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA”

Nesta quarta categoria, intitulada “Projeto “Escola da Escolha”, temos por objetivo discorrer sobre as mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores da escola de tempo integral após a implementação do Projeto “Escolha da Escolha”, refletindo sobre os resultados alcançados com a implantação do modelo escolar em tempo integral no município de Cruzeiro do Sul - AC. Para cumprirmos tal propósito, apresentamos as seguintes temáticas: Projeto “Escolha da Escolha”: implicações na prática pedagógica; Conquistas e desafios da escola de tempo integral: uma percepção docente.

#### 5.4.1 Projeto “Escolha da Escolha”: implicações na prática pedagógica

Na presente temática, procuramos averiguar, junto aos docentes pesquisados, se houve um melhoramento ou aprimoramento de sua prática pedagógica após atuarem na instituição escolar de tempo integral e em que aspecto ocorreu esse melhoramento.

Como resposta à indagação, tivemos 02 professores que afirmaram apenas que houve um melhoramento em sua prática pedagógica, mas não relataram em que sentido aconteceu. Outros 03 professores destacaram a formação e o planejamento como um dos aspectos positivos do projeto. Como podemos observar, no posicionamento de Afrodite - CA, ao destacar que na escola de tempo integral é possível uma constante atualização do conhecimento, “já que esse professor do integral tem que estar em constante formação, atualizando o conhecimento o tempo todo, trazendo isso para sala de aula também” (AFRODITE - CA). Em relação à importância da formação continuada, Delors (2003) afirma que:

Os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural (DELORS, 2003, p. 166).

Portanto, é imprescindível ao educador a compreensão de que atua em uma profissão que demanda a necessidade de atualização constante dos saberes e de oportunidade de reflexão de sua prática, no intuito de aprimoramento de sua função de mediador do processo de construção do conhecimento.

O Professor Ajax - P, também declarou ter percebido um melhoramento em sua prática pedagógica após fazer parte da escola de tempo integral. E relacionou essa melhoria ao fato de o projeto proporcionar importantes momentos formativos e, ainda, por ter experimentado “mais tempo de dedicação ao planejamento pedagógico”, dentro do próprio ambiente escolar. A fala de Ajax - P deve-se ao fato de o professor da escola de tempo integral ter disponível na semana um dia inteiro de planejamento na própria escola, o que acaba sendo um grande diferencial da escola de tempo integral, em relação à de tempo parcial.

Nesse sentido, Gadotti (2009) enfatiza que não apenas o aluno, mas o professor também precisa ter direito ao horário integral, isso não somente para os momentos de planejamentos, mas para produção de seu material didático, pois quando isso ocorre se reveste em melhoria na qualidade do ensino.

Além da questão da formação e do tempo de planejamento, tivemos 05 professores que afirmaram que a proximidade com os alunos foi um dos fatores mais marcantes à medida que passaram a fazer parte da escola de tempo integral. Essa visão dos professores pode ser observada na descrição de Hades - P, ao afirmar que notou “a convivência com maior proximidade e a descoberta de que somos muito mais do que apenas professores na vida dos nossos alunos”. Entendemos que somos inspiração e que temos o “dever de levar o jovem também a ser. Tornando-se protagonista da sua vida”. Nesse sentido, Aquiles - P destaca que na escola de tempo integral experimentou uma relação diferenciada, à medida que passou “a se envolver mais com os alunos e conhecer mais de perto a realidade de cada um deles, o que fez toda diferença no trabalho pedagógico”.

Concernente à relação entre professor e aluno, Henz (2012, p. 82) ressalta que o educador “não é aquele que se coloca acima ou diante de seus educandos para instruí-los, mas é quem, com eles, faz a caminhada. Juntos vão descobrindo e (re)aprendendo o que é importante para ser mais, cada um dizendo a sua palavra e escutando a palavra do outro”. Dessa forma, professores e alunos são instigados a lançarem mão do que já conhecem ao passo que são desafiados a buscarem novos saberes.

Um grupo de 04 professores enfatizaram que a principal mudança para eles foi o fato de passarem a enxergar o aluno de outra forma. Ártemis - P destaca que passou “a ver o aluno como um ser atuante no processo de ensino”. Neste contexto, Henz (2012, p. 90) aponta o papel do educador como sendo fundamental, pois “pelo diálogo e pela problematização amorosa e respeitosa, vai conduzindo um processo de desvelamento da ciência, da realidade e da própria existência humana”.

Na ótica da proposta de um ensino dialogado, Libâneo (2013 b) afirma que o professor deve deixar de ser um mero transmissor de conhecimento e passar a preocupar-se em ouvir os alunos. Com isso, os discentes vão entendendo que também são responsáveis pelo direcionamento de suas aprendizagens.

O professor Têmis - P descreveu que depois de atuar na escola de tempo integral deixou de enxergar o aluno como mero espectador e passou a vê-lo como protagonista de sua aprendizagem. Percebeu a necessidade de “adquirir uma postura mais flexível dentro da sala de aula e tornar-se mais responsável ainda, pois tinha a tarefa de incentivar o aluno a atuar como protagonista de sua aprendizagem dentro e fora do espaço escolar”. Nessa perspectiva, a construção de uma postura mais flexível, por parte do professor, contribui para uma participação ativa do aluno e torna “o processo educativo mais significativo, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas, e por isso mesmo, provocando o interesse em

aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras pessoas” (GADOTTI, 2009, p. 12).

Para Cadmo - P, a atuação em uma escola de tempo integral trouxe grandes impactos à sua prática enquanto educador, visto que, de acordo com a fala do professor, no ensino integral é possível

[...] ouvir mais o aluno, se colocar no lugar dele, sempre procurando ajudá-lo, jamais prejudicando. Passamos a acompanhar melhor o aluno, tanto na questão do aprendizado, como no próprio emocional. É uma transformação que realmente só conhece quem faz parte do Integral. A partir daí, passei a ouvir, entender, compreender e ajudar meu aluno para que seu projeto de vida seja concretizado, e não se perca no meio do caminho” (CADMO - P).

Os relatos do professor destacam que a escola de tempo integral alterou sua prática no sentido de possibilitar maior contato com o aluno, sendo necessário ouvir e compreender seus posicionamentos e fragilidades mediante algumas situações reais. De acordo com Cadmo – P, isso só é possível por existir na proposta pedagógica do projeto a instituição de um acompanhamento sistemático do aluno, com o propósito de identificar possíveis problemas relacionados não apenas ao seu rendimento escolar, mas à sua vida cotidiana.

Nesse sentido, a escola de tempo integral oportuniza um contato mais efetivo entre professor e aluno. Guará (2006, p. 16) destaca que “a educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social”. Para a autora, a educação deve ser resultado desse processo de humanização e, para isso, é inevitável potencializar a compreensão de que professor e aluno dividem um espaço (sala de aula) que deve privilegiar o diálogo, a troca de saberes e experiências e, acima de tudo, o respeito às diversidades. Para Gadotti (2009, p. 55), “a nova escola pública presta atenção às diferenças. Não só respeita a diversidade, mas a valoriza como grande riqueza da humanidade”.

Além dos professores que apontaram o planejamento escolar e a proximidade com os alunos como aspectos que melhoraram em sua prática pedagógica, à medida que passaram a atuar na escola de tempo integral, tivemos 07 docentes que apontaram um aprimoramento em sua prática concernente à questão metodológica, principalmente no que tange à diversidade de métodos de ensino. Estes apontamentos podem ser constatados na descrição de Atlanta - P, ao demonstrar que melhorou o “dinamismo na aula e nas atividades, empatia, maior

conhecimento do meu aluno, mais compromisso, mais ferramentas para trabalhar em sala, vontade de fazer sempre melhor”.

Ao discorrer sobre a importância do uso de diversificadas metodologias na prática docente, Gadotti (2009) orienta que o papel do educador é viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino, mostrando que aprender faz parte da vida. Por isso mesmo, deve ser algo prazeroso, desafiador e significativo. E para dar conta de toda essa responsabilidade, faz-se necessário “a adoção de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade” (Ibidem, p. 12). Na descrição a seguir da professora e coordenadora de área Mnemósine – P é possível observarmos a importância que a escola dá aos aspectos metodológicos:

Não tem como a gente passar o dia inteiro com o aluno na escola e oferecer para ele uma aula centrada no professor. Além disso, nós queremos formar alunos protagonistas. Essa é uma de nossas metas. De modo que nós não podemos fugir de uma prática que seja o mais inovadora possível. Então o aspecto metodológico foi modificado em boa parte dos nossos docentes na busca de transformar esse dia a dia da escola, da sala de aula mais atrativo, mais dinâmico, porque nós temos o aluno lá o dia inteiro. É preciso mudar para que o aluno não perca o interesse pela escola e pela metodologia. Nós queremos que eles evoluam, se desenvolvam e ao querer isso nós temos que mudar nossa prática. E ela já aconteceu né, em muitos aspectos principalmente o metodológico (MNEMÓSINE - CA).

Para Mnemósine - CA é primordial, ao professor da escola de tempo integral, investir na utilização de métodos de ensino inovadores, assim como defende Gadotti (2009), pois não seria nada fácil para o aluno ter que passar o dia inteiro em uma instituição escolar, apenas para ouvir o professor repassando informações. Para a docente, a utilização de métodos atraentes é o que tem garantido a permanência e a satisfação do aluno com a escola de tempo integral.

Belerofonte - P enfatizou que “as metodologias do ensino integral possibilitam uma reflexão sobre o ensino parcial e suas principais dificuldades e ainda, uma reflexão mais subjetiva, como profissional e também na vivência fora da escola”. Percebe-se, na visão do docente, uma defesa em relação à escola de tempo integral, por tratar de um projeto que investe em metodologias que levam à formação reflexiva tanto do professor como do aluno. No entanto, poderíamos indagar se essa reflexão proporcionada pelos métodos de ensino da escola de tempo integral é uma característica própria desse modelo escolar ou é algo que pode e deve ser vivenciado em todas as instituições educacionais?

Para Nóvoa (2009a, p. 13), “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal”. Ao referir-se à importância da relação entre os saberes, observa-se a necessidade de diálogo entre o conhecimento escolar e o conhecimento científico. Tudo isso por meio de métodos de ensino inovadores que permitam a troca entre estes conhecimentos.

Para o autor, é indispensável no espaço escolar “a criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade” (NÓVOA, 2009a, p. 13). Ao estabelecer estes desafios, o autor fala das instituições escolares como um todo, sejam elas de tempo parcial ou integral.

Por fim, tivemos outros 06 professores que destacaram um melhoramento profissional e humano depois que passaram a fazer parte do modelo escolar em tempo integral. Essa percepção pode ser observada em Hélios - P, ao destacar ter melhorado “na vida acadêmica, no dia a dia, na importância do outro, em meus sonhos e projetos. Cresci como ser humano”. Nessa mesma direção Héstia - P relata ter percebido “que o indivíduo antes de ser discente, é um ser humano com qualidades, defeitos, inquietações, angústias e sonhos e, a partir do convívio integral com este, melhoramos não somente no fazer pedagógico, mas também na condição de ser humano”. Deméter - CA frisou ter melhorado bastante ao fazer parte da escola de tempo integral, primeiramente “porque a gente passa a ser mais humano, compreende melhor nosso aluno, busca ter uma relação bem harmoniosa com eles. A gente percebe, que ser professor é realmente um diferencial. São professores que sabem como tratar o aluno para que, em troca disso, também seja respeitado”.

Percebemos nas afirmativas destes educadores uma visão mais humanista da educação escolar, ao preocupar-se com o outro, seus anseios e necessidades. Talvez esse seja de fato o grande diferencial do Projeto “Escolha da Escolha”, um olhar mais atento ao aluno. Nesse sentido, Paro (2009, p. 18) esclarece que “se o humano-histórico significa sujeito, ou seja, autor, condutor de sua própria humanidade, então, a educação só se dá na forma da relação entre sujeitos”. Portanto, não cabe mais a postura de educadores que passam aos alunos a sensação de superioridade. É urgente a necessidade de tornar o ambiente da sala de aula um lugar privilegiado de aprendizagem, no qual prevaleça a troca de experiências e anule-se qualquer tipo de hierarquia entre os saberes.

#### 5.4.2 Conquistas e desafios da escola de tempo integral

Não poderíamos concluir este estudo sem antes indagarmos aos investigados sobre as principais conquistas e desafios vivenciados na escola de tempo integral, após seu processo de implementação. Vale ressaltar que este questionamento foi direcionado apenas ao gestor, coordenador pedagógico geral e aos quatro coordenadores de área, que também são professores.

O gestor Apolo – G destacou como aspectos positivos do Projeto “Escola da Escolha” o acompanhamento, visto que esse processo “acontece diariamente e a gente não deixa para fazer acompanhamento lá no quarto bimestre, quando você sabe que já está quase sem jeito”. O gestor destacou a tutoria, uma ação de acompanhamento pedagógico desenvolvido na escola de tempo integral que, de acordo com Apolo - G, trata de uma ação pedagógica na qual “os tutores (professores) se colocam à disposição e os alunos escolhem quem vai ser seu tutor e, ao serem escolhidos, cada tutor tem o compromisso de acompanhar o desenvolvimento do seu grupo de alunos”. O gestor apontou ainda as eletivas, conceituadas por ele como sendo “as disciplinas que os alunos estudam independente da série que estão matriculados no ensino médio. A turma é formada por alunos do 1º, 2º e 3º ano. O aluno escolhe qual é a eletiva que ele quer fazer e assim interage com alunos de outras turmas”. E, por fim, o gestor Apolo - G destacou a avaliação semanal como um ponto positivo, por acontecer “toda semana e o aluno ser avaliado em dois itens, o que prepara o para as avaliações futuras externas”.

Sintetizando os relatos do gestor, podemos considerar que a garantia de uma prática de acompanhamento constante do processo de aprendizagem do aluno, foi o que se destacou em sua análise como ponto positivo deste modelo educacional. Isso garante um acompanhamento constante do processo de desenvolvimento do aluno. Essa prática de acompanhamento do desenvolvimento diário do aluno tem muito a ver com a concepção de avaliação operacional defendida por Luckesi (2011). Para o autor, “a avaliação operacional é um recurso subsidiário de nossa ação na busca dos melhores resultados possíveis, e consiste em um modo de investigar para intervir, tendo em vista os melhores resultados” (LUCKESI, 2011, p. 58).

Dessa forma, o modelo escolar de tempo integral, em conformidade com as afirmativas do gestor Apolo - G, tem se aproximado dessa percepção de avaliação trazida por Luckesi (2011), por priorizar ações que apontem o que o aluno está aprendendo, como está aprendendo e o que ainda precisa aprender.

O coordenador de área Eros – CA compartilhou do mesmo posicionamento do gestor, ao considerar como um dos aspectos positivos do projeto “a própria metodologia que foca no aluno e em seu projeto de vida, pois trabalha em cima de seus sonhos”. Para o coordenador, a escola de tempo integral, ao desenvolver a disciplina projeto de vida, acaba construindo uma relação de aproximação entre o discente e a escola, à medida que seus agentes (os educadores) concentram esforços no intuito de construir junto com o aluno uma trajetória de sucesso dentro e fora da escola. Para tanto, os educadores investem em momentos de diálogos, pesquisas, entre outros. Nesse sentido, Henz (2012, p. 84) afirma que:

As relações sociais e humanas pretendidas precisam ser assumidas e vividas coerentemente no cotidiano das escolas e das nossas vidas, buscando construir estruturas e relações de poder que superem a dominação e a subalternidade, a cultura do silêncio e da obediência em todos os sentido e instâncias, ensinando - aprendendo democracia e cidadania pela vivência.

Para o autor, não teria outra forma de tornar o aluno um cidadão ativo a ponto de lutar por seus interesses pessoais coletivos, se este não experimentar situações similares no espaço escolar, que incitem sua efetiva participação. Traçar um projeto de vida a partir da escola é oferecer a possibilidade de o aluno lutar por um futuro melhor, e a escola é a instituição mais adequada para mostrar aos alunos os caminhos que devem ser trilhados rumo à concretização desse projeto de vida, em parceria com outras instituições públicas ou privadas que podem, futuramente, tornar esse projeto de vida do aluno uma realidade.

Demeter - CA, ao descrever os pontos positivos da escola em tempo integral, destacou o projeto de vida, a atividade de acolhimento e o tempo de convívio com os alunos. Com relação ao projeto de vida, o coordenador Demeter - AC declarou ser muito importante “por trabalhar no aluno a questão de valores como respeito, compromisso, responsabilidade, entre outros”. A atividade de acolhimento também é apontada pelo coordenador como uma ação essencial, “pois faz o aluno compreender sua importância para escola, deixando-o mais à vontade para iniciar seu processo de interação”.

Esse momento de troca e interação para Freire (1996, p. 77) é, de fato, a essência de todo o processo ensino-aprendizagem. O autor compreende que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando aprende, outro que aprendendo ensina”. Dessa forma, deve haver a interação entre o ensino e a aprendizagem e a educação resultará da relação professor-aluno. Trata-se de um processo que, para alcançar o sucesso, não pode considerar o aluno apenas como um aprendiz, e sim como sujeito com aprendizagens outras e experiências outras, que devem ser valorizadas no cotidiano escolar.

Finalizamos os relatos sobre os aspectos positivos da escola de tempo integral com o posicionamento da coordenadora Afrodite - CA, que salientou como aspecto positivo “a preocupação do projeto com a qualificação do professor, visto que proporciona constantes momentos de formação continuada”.

O processo de qualificação do professor é evidenciado por Giolo (2012, p. 103) como um dos aspectos fundamentais ao se pretender a melhoria na qualidade do ensino. “O professor precisa estudar. Não é possível dar aula sem o tempo necessário para estudar o conteúdo e organizá-lo de modo a ser ensinado com tal proveito pelo aluno”. Giolo (2012) defende a necessidade de se pensar políticas educacionais que assegurem esse estudo e preparação das aulas como parte integrante da carga horária docente. Afinal, “sem esse tempo, poucos frutos se poderá obter dos cursos ou programas de capacitação docente promovidos pelas instituições e pelos sistemas educacionais” (Ibidem, p. 103). É justamente pelo fato de o professor do ensino integral ter o direito de estudar e se planejar na própria escola, em seu horário de trabalho, que Afrodite - CA apontou o ato formativo como uma conquista importante desse modelo escolar.

Gadotti (2009) afirma que para melhorar a qualidade da escola pública é inevitável investir na formação continuada do professor. Para o autor, “é fundamental reafirmar a dignidade e a ‘boniteza’ (Paulo Freire) dessa profissão [...]. Ao lado do direito de o aluno aprender na escola, está o direito de o professor dispor de condições de ensino e direito de continuar estudando” (GADOTTI, 2009, p. 54). À medida que as políticas públicas governamentais investem mais na formação e qualificação docente, conseqüentemente, investem-se na melhoria e qualidade do ensino.

Encaminhamos agora para a análise dos desafios apontados pelos educadores da escola de tempo integral após a implementação deste projeto no município de Cruzeiro do Sul. A primeira questão pontuada por estes educadores foi a necessidade de maiores investimentos no intuito de garantir a execução de todas as ações previstas no projeto de tempo integral, pois muitas das vezes as ações deixam de ser concretizadas em decorrência da falta de recursos materiais.

Essa realidade é possível ser observada através da fala de Deméter - CA, ao enfatizar que “falta recursos para algumas práticas que a gente utiliza, como por exemplo, para práticas laboratoriais”. Essa mesma preocupação foi verificada no posicionamento de Afrodite - CA, ao evidenciar que na escola existe uma deficiência com relação à internet. A educadora afirmou que “na sala de aula nem todos os alunos têm acesso à internet. Existe essa dificuldade

de estarmos organizando atividades mais voltadas para essa área digital, mais dinâmica, por conta de não ter internet. Faltam alguns recursos digitais, até computadores mesmo”.

A coordenadora Afrodite – CA acrescentou, ainda, que a fragilidade nas condições materiais da escola é um fator que ameaça até mesmo a permanência do aluno, que ao ingressar na escola espera fazer parte de um projeto de ensino diferenciado, com vasta diversidade nas propostas pedagógicas. Entretanto, se não houver investimentos suficientes, a prática educativa não estará muito distante daquilo que acontece nas escolas de tempo parcial.

Ao refletirmos, neste estudo, sobre as primeiras experiências de escola de tempo integral, trazidas por Anísio Teixeira ao Brasil, foi possível verificarmos, em conformidade com Giolo (2012) que o desinteresse dos governantes com relação a maiores investimentos para educação, de fato, foi um dos principais aspectos que resultou no enfraquecimento desse projeto educacional. Isso por ser considerado, de acordo com Giolo (2012), um projeto muito oneroso para os cofres públicos. Diante disso, e a partir das falas dos coordenadores de área da escola de tempo integral, é possível enxergarmos que a falta de maiores investimentos na educação escolar ainda vem sendo um grande problema, à medida que, se planejam projetos audaciosos sem garantir condições estruturais e financeiras capazes de sustentar qualitativamente essas implementações. E muitas das vezes, por conta da falta de recursos, o docente se obriga a planejar ações mais simplificadas ou precisa financiar com recursos próprios o trabalho que desenvolve.

Apolo – G também demonstrou preocupação em relação à manutenção do projeto, tanto em seus aspectos materiais como pedagógicos. Para o gestor “conseguir manter a estrutura que já existe” é sua maior preocupação.

Tivemos ainda o coordenador Eros - CA, que também ressaltou a questão dos recursos materiais. Para este, falta um olhar mais atento por parte da sociedade. Além disso, parcerias mais diretas com a própria Secretaria de Educação Estadual são necessárias. “A gente trabalha aqui com material escasso, a parte de tecnologia para os laboratórios e até a própria refeição dos alunos. Então seria necessário uma parceria com o governo de forma geral e com a sociedade” (EROS - CA).

Maurício (2009, p. 55), ao discorrer sobre os desafios no processo de implementação da escola de tempo integral, esclarece que “a necessidade de tempo traz como consequência a necessidade de espaço”. E lembra, ainda, “que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico” (Ibidem, p. 55). Dessa forma, a autora esclarece que não basta disponibilizar mais tempo para o aluno passar na escola. É importante oferecer

condições e atividades diversificadas a este aluno, para que de fato ele consiga sentir-se à vontade no espaço escolar.

Para o coordenador geral, Dionísio - CP, o maior desafio do projeto é o fortalecimento dos vínculos entre a escola e a comunidade. “É tornar nossa escola uma comunidade de aprendizagem, com a efetiva participação de todos os atores escolares, sabendo do compromisso coletivo perante os valores, princípios, eixos formativos preceituados na concepção do modelo pedagógico”. Gadotti (2009) nos afirma justamente que a solução para nosso atraso educacional depende muito da sensibilização e do envolvimento da população. “Quando a escola, a família e a comunidade trabalham juntas não há como deter qualquer programa e os resultados são imediatos, traduzidos na melhoria da qualidade de vida da população, com menos violência, e na qualidade da aprendizagem” (Ibidem, p. 79).

Concluindo, temos o posicionamento da coordenadora de área, Mnemósine - CA, que frisou que sua maior preocupação, em relação ao projeto, seria a escola continuar seguindo as orientações do ICE. Segundo a coordenadora,

Com três anos de implementação do projeto, o ICE normalmente deixa a escola por conta da Secretaria de Educação do Estadual e por aquelas pessoas que se formaram no modelo. Isso, de certa forma, é bom. Porque dá autonomia para a escola seguir com seus próprios passos, mas ao mesmo tempo ele pode permitir que o projeto se perca, entende (MNEMÓSINE – CA).

O receio da coordenadora é que, com o afastamento do ICE, a escola não consiga, sozinha, dar continuidade ao projeto em sua essência, ofertando aos alunos um ensino diferenciado, que foque em suas potencialidades. Para a coordenadora, é fundamental que a escola consiga demonstrar aos alunos que eles mesmos são os principais responsáveis por seu sucesso dentro e fora da escola. À medida que entenderem a força do conhecimento, os alunos poderão de fato lutar por transformações em sua vida e de toda a sociedade.

Moll (2012), ao referir-se à educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, salienta que a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária compõe um conjunto de possibilidade que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária. Para a autora, no momento que não houver mais distinção entre a escola do rico e a escola do pobre a sociedade poderá de fato falar em igualdades de condições.

O projeto “Escola da Escolha”, em conformidade com os relatos dos entrevistados, vem apresentando resultados positivos desde sua implantação em 2018, principalmente por possibilitar aos docentes repensar o verdadeiro papel do aluno em sala de aula e mostrar, ainda,

que a escola não é espaço privilegiado apenas da aprendizagem. Ou seja, o ato de aprender e ensinar acontecem juntos e nos mais diversificados tempos e espaços. Essa aprendizagem, que não se estabelece apenas dentro da sala de aula, precisa ser identificada e valorizada pela escola.

Com relação aos desafios enfrentados pela escola de tempo integral, as falas dos entrevistados apontaram alguns, como a escassez de recursos tecnológicos, como internet. Entretanto, temos a convicção da existência de tantos outros desafios que permeiam o cotidiano do espaço escolar. Contudo, convém destacarmos que durante este estudo foi perceptível nos relatos dos gestores, coordenadores e professores uma satisfação em fazerem parte do projeto da escola de tempo integral, e se verem como espectadores de mudanças significativas e positivas na vida dos alunos e das famílias que vêm acompanhando a trajetória escolar de seus filhos.

Finalizamos este capítulo, compartilhado da compreensão de Moll (2012) ao declarar que a escola de tempo integral não terá de imediato a resposta para todos os problemas enfrentados pela sociedade. Porém, pode ser encarada como um “conjunto de possibilidades” capaz de contribuir com a melhoria na qualidade da educação escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à etapa conclusiva desse estudo na certeza de termos enveredado por uma abordagem temática um tanto desafiadora. A educação escolar nunca deixará de ser um tema contemporâneo, vinculado a problemas seculares. A busca constante por qualidade no processo de ensino-aprendizagem encaixa-se, perfeitamente, como um exemplo ilustrativo dessa realidade. Sabemos que, com a CF/1988, ficou estabelecido que o acesso à educação escolar pública de qualidade passaria a ser um direito de todos. Entretanto, essa ainda não é a realidade que se apresenta atualmente, ao nos depararmos com o cotidiano da maioria das instituições educacionais.

A luta pela efetivação da educação pública de qualidade prevalece até os dias atuais, e consolida-se no desejo de transformar a escola pública em um espaço privilegiado de construção do conhecimento, fio condutor de uma política formativa que priorize a educação integral do indivíduo, possibilitando as condições necessárias para uma vida digna em sociedade.

Entendemos a temática educacional como uma das mais complexas, por estar envolta ao processo de desenvolvimento da humanidade. Assim, com as alterações sociais, faz-se necessário a implementação de mudanças dentro dos sistemas educacionais. Mudanças essas que, em sua maioria, só alcançam visibilidade após o transcorrer de um longo período. Essa demora reflete uma realidade indesejada, fazendo com que os alunos sejam obrigados a lidar com profissionais formados com base em concepções de ensino ultrapassadas ou tenham que conviver em espaços escolares que não conseguem suprir suas reais necessidades. Manter-se por horas em uma instituição escolar tornou-se uma tarefa enfadonha para um número significativo de alunos, visto que estes não conseguem estabelecer nenhum tipo de relação entre as ações educacionais vividas no ambiente escolar e suas experiências cotidianas.

Nesse cenário, que vislumbra um melhoramento na qualidade de ensino, apresenta-se a educação integral de tempo integral. A temática da educação integral vem sendo explorada desde a década de 1930, tendo como precursores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que incitaram os primeiros debates acerca da necessidade de a escola pensar o sujeito em sua plenitude e preocupar-se com o oferecimento de uma formação que não considere apenas o aspecto intelectual do aluno, mas consiga prepará-lo para a vida em sociedade.

Nesse estudo, fomos tomados pelo desejo de conhecer um pouco mais sobre a realidade da educação escolar do país, pensada nos moldes da educação integral de tempo integral. Identificar as conquistas alcançadas em meio à realidade nacional e local motivou-

nos a percorrer as várias etapas desse estudo, intitulado: *Projeto “Escola da Escolha”*: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores do ensino médio de tempo integral no município de cruzeiro do Sul/AC. Na tentativa de identificarmos os pontos principais a serem aprofundados em relação à temática, propomo-nos a analisar como a implementação do Projeto de Tempo Integral “Escola da Escolha” reverbera nos elementos didáticos da prática pedagógica docente da escola de ensino médio, em Cruzeiro do Sul - AC. Para tanto, construímos quatro objetivos secundários utilizados como parâmetros na condução de toda investigação. O primeiro objetivo propunha conhecer como era realizado o planejamento dos professores da escola de ensino médio integral no município de Cruzeiro do Sul – AC, analisando, com este intuito, as pautas de planejamento dos coordenadores pedagógicos da escola de tempo integral; o segundo tinha a pretensão de identificar as principais metodologias utilizadas pelos professores da escola de ensino médio integral no município de Cruzeiro do Sul – AC, alcançado através da análise das sequências didáticas construídas pelos professores; o terceiro tencionou compreender a concepção de avaliação dos professores da escola de ensino médio integral no município de Cruzeiro do Sul – AC, evidenciando os principais instrumentos avaliativos por eles utilizados ao longo do processo ensino-aprendizagem. Para o alcance dessas percepções, fizemos algumas indagações aos docentes através de um questionário; e no quarto objetivo procurou-se identificar como se estrutura a proposta pedagógica da escola de ensino médio de tempo integral em Cruzeiro do Sul – AC. Com este intuito analisamos a proposta pedagógica do Projeto “Escola da Escolha”.

Na intenção de definirmos o caminho metodológico que deveria ser trilhado nesta pesquisa, construímos o primeiro capítulo, onde foi possível definirmos o tipo de pesquisa, sua natureza, *locus* de investigação, participantes, instrumentos de coleta de dados e os métodos de análise dos dados. Deslindar os aspectos a serem seguidos em uma pesquisa científica não foi uma tarefa simples, visto que tivemos que realizar um estudo aprofundado na intenção de chegarmos à escolha dos métodos mais adequados e traçarmos as bases teóricas capazes de comprovar a eficácia na utilização de cada um dos métodos eleitos para o estudo.

Após a definição do traçado metodológico da pesquisa, nos encaminhamos para o segundo capítulo. Neste, exploramos as primeiras concepções de educação integral vivenciadas no Brasil e percebemos que estas concepções estavam intimamente vinculadas ao entendimento de que não bastava formar o aluno centrando na aquisição de saberes historicamente construídos, mas que era necessário prepará-lo para a vida em sociedade, tornando-o capaz de ajustar-se aos interesses sociais da época. A escola responsabilizava-se pelo desenvolvimento intelectual, social, aquisição de valores morais e éticos, cuidados com

higiene, alimentação e saúde, para em troca contar com um cidadão capaz de respeitar as normas de uma nação e ainda contribuir, eficazmente, com o seu progresso. A preocupação era moldar o “futuro cidadão” e a formação integral vinculava-se à transmissão de valores morais e cívicos.

Nesse entorno, evidenciamos que, a partir da década de 1930, passou a existir no país uma nova percepção em relação à educação integral. Percepção esta defendida por John Dewey e desenvolvida, no Brasil, por Anísio Teixeira. Nesta, estava intrínseca a compreensão de que o ato de educar deveria priorizar o desenvolvimento do indivíduo com alcance para as dimensões intelectual, física e emocional. A aprendizagem, nesse contexto, não aconteceria por meio do processo de transmissão, mas resultaria da ação construtiva do aluno vivenciada através de experiências em seu cotidiano, respeitando as diversidades e a individualidade de cada sujeito, tornando-os aptos a refletirem sobre a sociedade e nela inserir-se.

Posteriormente, explorarmos as concepções contemporâneas de educação integral. Nessa perspectiva, foi possível vislumbrarmos uma visão de ensino centrada no perfil do aluno, preocupada com o desenvolvimento de suas potencialidades e interessada em atender ou, pelo menos, aproximar-se de suas necessidades educacionais. O aluno passou a ser visto como principal autor de seu desenvolvimento e como sujeito capaz de intervir positivamente no meio social. No entanto, essa percepção de ensino e a forma como os teóricos educacionais contemporâneos enxergam o papel do aluno ainda não se refletem na prática educacional de muitos educadores.

Ao refletimos sobre os conceitos direcionados à educação integral e escola de tempo integral, alcançamos a compreensão de que a educação integral é um direito do aluno, esteja ele em uma instituição escolar de tempo parcial ou de jornada ampliada. Gadotti (2009) considera a educação integral como sendo um ato de educar, ação essa que permeia toda nossa vida e acontece em todos os ambientes do qual fazemos parte, não sendo exclusivo das instituições escolares. Educar para a integralidade, nessa perspectiva, é ofertar a todos os alunos as mesmas condições de oportunidades de forma inovadora, levando o aluno a compreender a importância do ato de aprender, situando-o como principal condutor de suas aprendizagens.

Discorreremos sobre os primeiros modelos de escola de tempo integral, e percebemos que estes modelos se constituíam em instituições padronizadas que tinham a pretensão de atender todas as necessidades dos alunos. Por isso mesmo, os prédios contavam com uma estrutura arquitetônica composta por espaços como: bibliotecas, laboratórios, consultórios médicos, ambientes para aulas de arte, atividades físicas e atividades de socialização. Estas

instituições buscavam atender, principalmente, as crianças em condição de vulnerabilidade social, chegando ao ponto de cuidar de crianças abandonadas por suas famílias. Porém, o modelo não conseguiu se manter por muito tempo, tampouco expandir-se ao longo do país. Isso por ser considerado um projeto educacional de alto custo, portanto, a elite que comandava o país não achou interessante tamanho investimento destinado à oferta de um ensino de qualidade às classes minoritárias.

Ainda, neste segundo capítulo, propomos uma análise em torno do atual panorama de implementação da escola de tempo integral em âmbito nacional, estadual e local. E vislumbrarmos a nível nacional, um crescimento, em 2019, com relação ao número de escolas e matrículas de tempo integral em todo país. No tocante à realidade estadual, foi a partir do ano de 2017 que ocorreu a implementação das primeiras escolas de tempo integral no Acre. Atualmente, o Estado conta com a presença de dez unidades escolares de tempo integral, sendo que uma delas, objeto de nossa investigação, está localizada no município de Cruzeiro do Sul.

Finalizamos o aporte teórico refletindo sobre a importância dos elementos didáticos como o planejamento, metodologia e avaliação para a prática docente. Desta reflexão saímos com a compreensão de que é fundamental ao profissional em educação ter clareza da finalidade de cada um desses elementos e de seus usos, ao se pretender a formação de sujeitos com capacidade crítico-reflexiva.

Prosseguindo com a pesquisa, nos debruçamos sobre os principais documentos que regem e norteiam a educação escolar no país, na intenção de identificarmos a partir de que momento começou a se cogitar a necessidade de estabelecer instituições escolares de tempo integral e a projeção de políticas educacionais em defesa da disseminação de escolas de jornada ampliada no país. Neste sentido, evidenciamos que a terminologia educação escolar de tempo integral passou a fazer parte dos documentos oficiais, a partir da LDB nº 9394/96, que assegura o tempo escolar mínimo do aluno de 04 horas e aponta para a necessidade de o Ensino Fundamental transcorrer em regime de tempo integral. No entanto, o documento não estabeleceu nenhum critério para a concretização do ensino integral, ao contrário, restringiu-se apenas em afirmar que a mudança deve ocorrer de forma progressiva, sem estipular um prazo para essa implementação.

Com a indefinição da LDB nº 9394/96 em relação ao processo de implementação das escolas de tempo integral, outros documentos educacionais voltaram-se para essa temática de maneira mais enfática. O PNE/2014, em sua meta 06, determina que a educação em tempo integral deve ser ofertada em pelo menos 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de

educação básica, atendendo, no mínimo, 25% dos alunos do sistema de ensino, isso até o fim de sua vigência, em 2024. Neste sentido, percebemos que os esforços em relação à disseminação das escolas de tempo integral têm sido bem discretos, pois estamos no ano de 2021 e o que conseguimos alcançar no ensino médio, tendo como referência o ano de 2019, foi um percentual de 10,8% dos alunos matriculados em instituições escolares com jornada ampliada. Na verdade, ainda existe certa resistência em relação ao processo de disseminação das escolas de tempo integral. Para muitos, não é o tempo do aluno que precisa ser intensificado e sim a qualidade do ensino ofertado pelas instituições escolares.

No que tange ao planejamento escolar no ensino médio de tempo integral, primeiro objetivo secundário dessa pesquisa, foi possível verificarmos que o mesmo ocorre de forma diferenciada da escola de tempo parcial. Nesta instituição, os professores realizam seu planejamento semanal e quinzenalmente, na própria escola e dentro do seu horário de trabalho. Essa ação, de acordo com os professores investigados, reflete-se em maior qualidade no ensino, visto que os professores possuem, semanalmente, um dia inteiro para pensar a ação pedagógica em parceria com os colegas de trabalho, gerando um momento de reflexão e troca sobre o fazer docente.

Com relação à percepção dos professores sobre a importância do planejamento escolar, tivemos compreensões distintas. Para alguns educadores, não passa de uma ferramenta burocrática que possibilita a organização e controle do ato pedagógico. Outros educadores enxergam no ato do planejamento uma finalidade reflexiva, ao oportunizar um repensar sobre sua ação docente e a troca de experiências com outros educadores. Estes entrevistados ressaltaram que a prática do planejamento, como essa finalidade reflexiva, propicia um aprimoramento da ação docente, o que reflete em melhores resultados educacionais. Mediante as percepções dos educadores da escola de tempo integral sobre o planejamento escolar, acreditamos ser pertinente a efetividade de ações formativas capazes de nortear algumas reflexões em torno da temática, na intenção de conduzir os professores à compreensão de que este elemento didático não é apenas um instrumento burocrático, mas uma importante ferramenta a favor de uma prática educacional significativa.

O segundo objetivo desse estudo direcionou-se aos métodos de ensino utilizados pelos professores da escola de tempo integral, no qual percebemos que existem propostas metodológicas comuns as metodologias utilizadas na escola de tempo parcial, porém, neste modelo escolar existe uma grande preocupação em tornar o aluno, compreendido como agente de seu processo de aprendizagem. Os professores de tempo integral buscam fazer uso de metodologias que possibilitem a participação ativa do aluno, pois para estes, o aluno é o

protagonista em seu processo de aprendizagem e, portanto, não concebem um ensino pautado na mera transmissão de saber, mas privilegiam os métodos inovadores que evidenciam a importância do aluno em sala de aula. Essa percepção do aluno como autor de sua aprendizagem foi quase unânime nos relatos dos docentes. Esta perspectiva dos entrevistados é bastante positiva, visto que, a partir dessa visão, os docentes passam a privilegiar em sua prática pedagógica a utilização de metodologias que proporcionem aos alunos momentos ricos de troca, nas quais seus saberes e experiências ganhem valor. Os professores passam a compreender, ainda, a importância de investir em métodos de ensino diversificados, capazes de tornar sua aula mais atraente e despertar o interesse do aluno.

Com relação à avaliação escolar, o terceiro objetivo secundário desse estudo, identificamos docentes que compreendem esse elemento didático apenas como instrumento de “medição” e “verificação” da aprendizagem do aluno. Para estes professores, o ato de avaliar é destinado apenas ao aluno. Entretanto, uma maioria significativa dos professores conseguiu apontar o ato avaliativo com um processo reflexivo que tem a ver com o trabalho escolar tanto do professor quanto do aluno, e que serve como indicador das ações que de fato estão surtindo efeitos positivos e os aspectos que ainda precisam ser aprimorados. Promover diálogos formativos com os professores seria a forma mais acertada de garantir que todos os docentes da instituição escolar consigam enxergar a avaliação como um processo de acompanhamento da aprendizagem, que irá possibilitar ao professor realizar ações de verificação, análise e intervenção sobre os resultados atingidos.

Concernente à estrutura da proposta pedagógica da escola de ensino médio de tempo integral, quarto objetivo secundário desse estudo, conseguimos averiguar que o currículo se subdivide em 13 disciplinas da base comum e 05 disciplinas da parte diversificada, que incluem o projeto de vida, eletivas, práticas experimentais, estudo orientado e preparação pós-médio. Esse formato de currículo não se diferencia da atual proposta em vigência nas escolas de ensino médio de tempo parcial, a única diferença é que a escola de tempo integral conta com um tempo ampliado para o desenvolvimento dessas disciplinas.

A concepção de ensino do projeto “Escola da Escolha” está pautada no protagonismo juvenil, nos 04 pilares da educação, no desenvolvimento de competências, na pedagogia da presença e na educação interdimensional. Todos estes princípios direcionam o olhar da escola para o aluno e o desejo de torná-lo autônomo em relação às suas aprendizagens. Sem esquecer a importância de explorar os diversos saberes e a constituição de uma formação pautada nas diversidades.

Com relação aos aspectos positivos e negativos referente ao processo de implementação do Projeto “Escola da Escolha”, o gestor Apolo-G afirmou que houve uma redução considerável no quantitativo dos alunos evadidos e reprovados na escola. Além disso, destacou ainda ter aumentado, significativamente, a aprovação dos alunos em relação às avaliações externas. A escola foi a mais bem avaliada, dentre as instituições do ensino médio do município, considerando o Ideb de 2019, tendo um número de 25 alunos aprovados nas instituições de ensino superior.

Isso demonstra que a intensificação do trabalho pedagógico, de forma qualitativa, e a presença constante do professor na escola como parceiro mais experiente da relação professor-aluno de alguma maneira tem surtido efeitos positivos. Na escola de ensino médio de tempo integral, o docente não se coloca como detentor do conhecimento, mas se faz presente para ajudar o aluno a vislumbrar soluções para seu projeto de vida, e essa realidade, em nossa pesquisa, se vislumbrou como uma das principais possibilidades da escola de tempo integral.

Para os professores que participaram desta pesquisa, os resultados positivos alcançados pela instituição são reflexos de um acompanhamento sistêmico em relação ao desenvolvimento do aluno. Este acompanhamento se consolidou com a ampliação do tempo de permanência do docente e discente no ambiente escolar, possibilitando uma relação de proximidade entre eles. Esta aproximação contribuiu, ainda, para a constituição da visão de que o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, a solução para os problemas educacionais também devem partir do aluno.

O uso de metodologias diferenciadas e inovadoras foi destaque no relato dos educadores ao discorrerem sobre os aspectos positivos do projeto de tempo integral. Para os entrevistados, estas metodologias conduzem o olhar do educador para o aluno, que passa a ser enxergado em suas especificidades e necessidades. O aspecto formativo dos professores também se fez presentes nesse contexto, ao destacarem que o Projeto “Escola da Escolha” preocupa-se em oferecer diversos momentos formativos aos seus profissionais.

O interessante é percebermos que o lugar de destaque do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o uso de metodologias significativas e inovadoras, o oferecimento de qualificação profissional docente, entre outros aspectos mencionados, não deveria ser destacados neste estudo como algo característico de um projeto escolar de tempo integral, pois compreendemos que tais aspectos deveriam ser observados em todas as instituições escolares, sejam elas de tempo integral ou não.

Foi por conhecermos as fragilidades da educação escolar vivenciadas no país que introduzimos esta síntese dos resultados alcançados com este estudo, ressaltando a

complexidade da educação escolar ao longo dos tempos, pois não existem respostas prontas e acabadas para muitos questionamentos educacionais que persistem até os dias atuais. Como por exemplo, por que ainda não é unânime a compreensão de que a qualidade de ensino está intrinsecamente relacionada à necessidade de maiores investimentos na área da educação?

Um dos aspectos mais apontados pelos entrevistados ao tratarem dos desafios do projeto de tempo integral foi justamente a limitação da escola em relação às condições estruturais e materiais de trabalho. Para os educadores ouvidos nessa pesquisa, ainda é possível alcançar alto índice de qualidade, porém muitas vezes a escola deixa de oferecer algo interessante ao aluno por não contar com as condições necessárias para a realização de determinadas atividades. O uso dos meios tecnológicos tão visados no campo educacional foi um exemplo citado como uma fragilidade da escola de ensino médio de tempo integral, que até então não consegue disponibilizar aos alunos acesso direto a recursos como a internet. Foi destacado, ainda, o desafio de fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, no intuito de haver um maior diálogo sobre os objetivos propostos pela escola e os anseios dos sujeitos que fazem parte do entorno escolar.

Por fim, houve uma preocupação em relação à continuidade metodológica do projeto com o afastamento do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE. Alcançar maior autonomia institucional foi apontado como algo positivo, porém preocupante, à medida que os profissionais da escola podem não conseguir dar continuidade às ações propostas pelo projeto. Nesse sentido, a gestão deve estar bastante alinhada e convicta das ações que realmente surtiram efeito positivo para dar continuidade a este trabalho, após a desvinculação com o ICE.

Na tentativa de respondermos como a implementação do Projeto de Tempo Integral “Escola da Escolha” reverbera nos elementos didáticos da prática pedagógica docente, na instituição de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul – AC, destacamos que estes elementos ainda são utilizados de maneira fragilizada na escola de tempo integral, pois não enxergamos grandes inovações nos métodos de ensino desenvolvidos por estes professores e ainda identificamos algumas percepções tradicionais do uso do planejamento escolar e da avaliação no contexto da sala de aula.

Finalizamos esta pesquisa, certos de que conseguimos responder as principais indagações levantadas no transcorrer do estudo. Porém, temos ciência de que as soluções alcançadas se conectam à percepção e o olhar de determinados sujeitos. Isso significar dizer que o olhar do pesquisador e de seus investigados podem variar em conformidade com o tempo e as experiências vividas. Temos ciência, ainda, de nossa limitação no transcurso dessa

investigação por não ter sido possível realizarmos uma observação das aulas executadas pelos docentes pesquisados, em decorrência da pandemia que estamos vivenciando, proveniente da disseminação do Coronavírus. Acreditamos que através da observação conseguiríamos evidenciar, na prática, se de fato a proposta do Projeto “Escolha da Escolha” vem se consolidando no cotidiano da instituição pesquisada, e se os relatos dos professores investigados condizem com sua prática pedagógica.

Portanto, fica como proposta metodológica para os futuros estudos envolvendo a presente temática. Esperamos ter contribuído qualitativamente para as reflexões sobre a “educação integral de tempo integral” e que este trabalho possa servir como suporte para futuras investigações.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MOTA, Sílvia Maria Coelho. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ABREU, Natália Fernanda Lobato de. **A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades**. 2017. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

ALMEIDA, Leandro. **Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos**. Em L. S. Almeida (Ed.). Capacitar a escola para o sucesso. Vila Nova de Gaia: Edipsico, 1993.

ALVES, Aliny Cristina Silva. **Gastos e custos do processo de implementação do ensino médio em tempo integral no Pará (2012-2015)**. 2018. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

ALVES, Rubem. **O papel do professor**. 2017. Disponível em: <http://trocasereflexoes.blogspot.com/2017/06/o-papel-do-professor-segundo-rubem-alves.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Arquitetura da formação contínua docente: das práticas pedagógicas aos saberes e experiências. **Educação Online**, n. 21, p. 16-23, abr. 2016.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Grupos escolares em Sergipe (1911 – 1930): cultura escolar, civilização e escolarização da infância**. Natal-RN: EDUFRRN – Editora da UFRN, 2009.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia**. 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/6105486/METODOLOGIAS\\_ATIVAS\\_DE\\_APRENDIZAGEM\\_NO\\_ENSINO\\_DE\\_ENGENHARIA](https://www.academia.edu/6105486/METODOLOGIAS_ATIVAS_DE_APRENDIZAGEM_NO_ENSINO_DE_ENGENHARIA). Acesso em: 22 set. 2020

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. (org.); Y. Shimizu. Curitiba: **Desafios da apropriação do conhecimento tecnológico**: publicação do Programa de Pós-graduação em tecnologia PPGTE/ CEFET-PR. CEEFET-PR, 2000. II (coletânea “educação e tecnologia” CEEFET-PR). CEEFET-PR.

BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. **Formação docente institucionalizada na Amazônia acriana: da escola normal regional à escola normal padre Anchieta (1940-1970)**. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Fluminense, Faculdade de Educação, 2015.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar ed., 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm). Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996a**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do magistério - FUNDEF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm). Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a LDB e outras legislações educacionais e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília - DF, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016a**. Institui o Programa Novo Mais Educação. MEC. Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro 2018b**. Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos. MEC. Brasília-DF, 2018b. Disponível em: [http://estaticog1.globo.com/2019/04/05/DiarioOficial.pdf?\\_ga=2.220247643.295530193.1597068619-876177380.1568670187](http://estaticog1.globo.com/2019/04/05/DiarioOficial.pdf?_ga=2.220247643.295530193.1597068619-876177380.1568670187). Acesso em: 07 de ago. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. MEC. Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria normativa interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007a**. Institui o Programa Mais Educação. MEC. Brasília-DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASÍLIA. **Programa Novo Mais Educação Caderno de Orientações Pedagógicas - Versão I. 2017**. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-entraves-para-continuidade-do-novo-mais-educacao/?gclid=Cj0KCCQiA2af-BRDzARIsAIVQUOcAF3cNgColrV0RIeKOt6YMTwzN83c\\_LzCmOb\\_ZVWOuWTko2Mg-2cMaArXrEALw\\_wcB](https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-entraves-para-continuidade-do-novo-mais-educacao/?gclid=Cj0KCCQiA2af-BRDzARIsAIVQUOcAF3cNgColrV0RIeKOt6YMTwzN83c_LzCmOb_ZVWOuWTko2Mg-2cMaArXrEALw_wcB). Acesso em: 05 dez. 2020.

CANTUÁRIO, Valquiria Macedo. **O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí**. 2017. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 24 nov. 2020.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; *et al.* **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 2007.

CARVALHO, Marília; KRUGER, Eduardo; BASTOS João. **Apropriação do conhecimento tecnológico**. CEEFET - PR, 2000.

CASTRO, Adriana; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Política em Educação**. v. 19, n.71, p. 259-282. Rio de Janeiro: Abr/Jun 2011. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 09 jun. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CHAGAS, Marcos Antônio; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012.

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. **Educação integral, tempo integral e currículo**. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da C. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – fase qualitativa: Relatório de Olímpia/São Paulo**. Relatório parcial para construção de relatório final. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2010.

COSTA, Antônio Carlos. **O protagonismo juvenil passo a passo**. Um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. 2012. Disponível em: [http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/didatica/I/aula\\_01/imagens/03/saberes\\_docentes.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica/I/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

DELORS, Jackson. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971.

ELISIARIO, Sirlei Adriani dos Santos Baima. **Política estadual de educação integral para o ensino médio no Amazonas: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus**. 2017. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 24 nov. 2020.

FARIA, Lia; SOUZA, Silvio. **Ecos e memórias da escola fluminense**. Rio de Janeiro: Quarter, 2008.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 2. ed. Brasília: Líber livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica

– Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. V. 35, n. 2, p. 57-63. São Paulo: Mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 04 abr. 2020.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, n. 2, São Paulo: Cenpec. 2006.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012.

HERSCHAMANN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (orgs.). **A Invenção do Brasil Moderno: Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco. 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre, Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação enquanto mediação**. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 45. ed. Porto Alegre, Mediação, 2003.

JUSTO, Enrique. **Cresça e faça crescer: lições de Carl Rogers**. 7. ed. Canoas: La Salle, Rio Grande do Sul, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento**. 2013a. Disponível em:

<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>.

Acesso em: 20 nov. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Anemari Roesler; BORBA, Marcelo de Carvalho. **Tendências em Educação Matemática**. Roteiro, Revista da UNOESC, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil, Vol. XVI, nº 32. 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. Revista Brasileira de Educação: **Revista da Anped**, Campinas, n. 27, p. 40-56. 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Al; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. **O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação**. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, 2017.

MINAYO, Maria Cecília. O Desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo, Ática, 1990.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/Secad, 2009.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

MOLL, Jaqueline. **Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral**. 2008. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4\\_TV\\_Escola\\_Educacao\\_Integral.pdf](http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – escola de formação de professores. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). Educação integral e tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165. 2009.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. **Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente**. Porto Alegre: Instituto de Física, UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Abandonoport.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; BOGUS, Cláudia Maria. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saude soc.** [online]. 2004, vol.13, n.3, pp.44-57. ISSN 1984-0470.

NÓVOA, Antônio. **Aprendizagem não é saber muito**. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>. Acesso em: 22 set. 2020.

NÓVOA, Antônio. Educação 2021: Para uma história do futuro. **Revista Ibero americana de Educación** - Número 49. 2009a.

NÓVOA, Antônio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a01>. Acesso em: 07 jul. 2020.

PACHECO, Suzana Moreira. **Proposta Pedagógica: elementos para o debate necessário**. 2008. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4\\_TV\\_Escola\\_Educacao\\_Integral.pdf](http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

PACHECO, Suzana Moreira; TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Educação Integral: A construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo, Cortez, 1988.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa(org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PEREIRA, Eva Waisros. Anísio Teixeira e a experiência de educação integral de Brasília. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 51, p. 42-4. 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. **O público e o privado na educação. Projetos em disputa?** 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação Integral como política pública. In: MOLL, Jaqueline(org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Vozes, Petrópolis, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O testemunho**. São Paulo: Siciliano, 1997.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 2017.

RUSSO, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **RBPAE**, v. 32, n. 1, p. 193 – 210. 2016.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagens e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009. Disponível em: . Acesso em: 25 out. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A Mediação Como Princípio Educacional**. Senac, São Paulo, 2004a.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. Blended. **Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. 2009. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf). Acesso em: 08 jan. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad. 5. ed. 2003.

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Libertad. 5. ed. 2004.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento: Plano de Ensino Aprendizagem e Projeto Educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

## **DOCUMENTOS ANALISADOS**

CRUZEIRO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Médio Integral – PPP**. 2018.

## ANEXOS

## ANEXO A – GUIA DE APRENDIZAGEM

## GUIA DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE 2020 - 1º ANO

<b>PROFESSOR:</b> XXXXXXXXXXXXXXXX	<b>DISCIPLINA:</b> BIOLOGIA	<b>BIMESTRE/MÊS:</b> 1º FEV/MAR/ABR
<b>Justificativa da Unidade</b>		
Conhecer as bases do pensamento científico e os métodos que os cientistas utilizam em seu trabalho, como forma de reconhecer a Biologia como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto da confecção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos.		
<b>Atividades Prévias</b>	<b>Atividades Didáticas – Conteúdos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão através da leitura e de documentários dos conceitos sobre o Universo, o nosso Sistema Solar e a composição do Planeta Terra.</li> <li>- Pesquisa sobre o que é Ciência e sua importância para a humanidade.</li> <li>- Leitura do Capítulo 1 e 2 do livro didático do aluno.</li> </ul>	<u>Ensino Médio:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Biologia: conceito histórico, principais subdivisões e importância.</li> <li>- Conhecimento científico: Métodos hipotético dedutivo.</li> <li>- Abiogênese (geração espontânea X biogênese )</li> <li>Experimentos de Redi, Spallanzani e Pasteur.</li> <li>- Origem da vida na terra: Evolução molecular, panspermia.</li> <li>- Características dos seres vivos</li> <li>- Níveis hierárquicos de organização do mundo vivo.</li> <li>- Bases moleculares da vida: Glicídios, lipídios, proteínas, ácidos nucleicos, sais minerais, água.</li> <li>- Importância da água para a vida</li> <li>- Carbono, elemento fundamental das moléculas orgânicas.</li> </ul>	
<b>Fontes e Referências</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- AMABIS, José Mariano &amp; MARTHO, Gilberto Rodrigues. Biologia Moderna. Vol. 1. 1ª edição. Editora Moderna.2016. São Paulo.</li> <li>- No YouTube pesquisar sobre: Origem da vida na Terra; Origem do Universo e Origem do Sistema Solar.</li> <li>- Pré-iniciação científica: Desenvolvimento de projeto de pesquisa. Material de apoio ao programa do ensino integral do estado de São Paulo. 1ª edição. 2014.</li> </ul> <p><u>Outros sites para pesquisa:</u>  <a href="http://www.biologiatotal.com.br">www.biologiatotal.com.br</a>  <a href="http://www.infoescola.com/biologia">www.infoescola.com/biologia</a>  <a href="http://www.sobiologia.com.br">www.sobiologia.com.br</a></p>		
<b>Atividades Autodidáticas</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do Capítulo 1 e 2 do livro didático de Biologia.</li> <li>- Resolução dos exercícios das páginas 26 a 29 e das páginas 41 a 43 do livro didático.</li> <li>- Assistir filmes e documentários sobre o Universo e o Sistema Solar e sobre o surgimento da vida no Planeta Terra.</li> <li>- Elaborar tabela sobre os personagens envolvidos na discussão da origem da vida até o século XX e seus experimentos (Redi, Needham, Spallanzani e Pasteur).</li> </ul>		
<b>Atividades Didático-cooperativas</b>	<b>Temas Transversais</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa biográfica dos personagens envolvidos na discussão da origem da vida no Planeta Terra e suas contribuições para as ciências (Redi, Needham, Spallanzani e Pasteur).</li> <li>- Socialização dos resultados da pesquisa biográfica e dos experimentos.</li> <li>- Práticas laboratoriais.</li> </ul>	Respeito às diferenças étnicas culturais.	
<b>Atividades Complementares</b>	<b>Valores</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidação: Exposição de trabalhos em grupo na sala de aula.</li> <li>- Reforço: Leitura de textos e artigos sobre o tema.</li> <li>- Ampliação: Leitura de material da Pré-iniciação científica, no laboratório de informática.</li> </ul>	Autoconhecimento, respeito e compromisso.	
<b>Critérios de Avaliação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	

<p>Assiduidade, participação, comportamento, realização das atividades propostas, capacidade de iniciativa, solidariedade, pontualidade – BÔNUS.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Trabalhos – 4,0 pontos.</li><li>- Prática Experimental – 2,0 pontos.</li><li>- Prova bimestral – 7,0 pontos.</li><li>- Avaliação semanal – 3,0 pontos.</li><li>- Simulado (Prova + Redação) – 3,0 pontos.</li><li>- Eletiva – 1,0 pontos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer a Biologia como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto da conjugação de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos.</li><li>- Compreender a constituição básica de seres vivos (átomos, moléculas, células) bem como os processos complexos que determinam o funcionamento e as características dos organismos vivos.</li></ul>
--	---

ANEXO B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUZIDA PELO PROFESSOR –  
MATÉMATICA

<b>DADOS GERAIS</b>	
<b>FORMADOR (A):XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</b>	
<b>ENSINO Médio: 1º ANO</b>	<b>TEMPO PREVISTO:</b>
<b>PERÍODO:16/ 09 a 04/ 10/ 2019</b>	18 aulas

**OBJETIVO GERAL /COMPETENCIAS:**

- ✚ Interpretar e descrever as características fundamentais da função do segundo grau e resolver situações-problema representadas por funções do 2º grau.
- ✚ Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial do 2º grau;
- ✚ Reconhecer intervalos de crescimento/decrescimento e/ ou zeros de funções reais representadas em um gráfico;
- ✚ Resolver problemas envolvendo função do 2º grau.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS/HABILIDADES:**

- ✚ Utilizar função quadrática para relacionar quadrática.
- ✚ Calcular o valor numérico de uma função quadrática.
- ✚ Resolver problemas envolvendo função quadrática.
- ✚ Compreender e esboçar o gráfico de uma função quadrática.
- ✚ Estabelecer relações entre os coeficientes de uma função quadrática e a forma do gráfico correspondente.
- ✚ Determinar e compreender geometricamente o zero de uma função quadrática.
- ✚ Compreender e determinar as coordenadas dos vértices do gráfico de uma função quadrática.
- ✚ Estudar o valor máximo e o valor mínimo de uma função de uma quadrática.
- ✚ Analisar o sinal de uma função quadrática.
- ✚ Resolver equações e inequações do 2º grau.

**CONTEÚDOS:**

- ✚ Estudando função quadrática;
- ✚ Gráfico de uma função quadrática.
- ✚ Coeficiente de uma função quadrática
- ✚ Zeros de uma função quadrática.
- ✚ Vértices de uma parábola.
- ✚ Valor máximo ou valor mínimo de uma função quadrática.
- ✚ Estudo do sinal de uma função quadrática.
- ✚ Inequação do 2º grau.

**DESCRITORES:**

D25 - Resolver problema que envolva os pontos de máximo ou de mínimo no gráfico de uma função polinomial do 2o grau.

**RECURSOS:**

- ✚ Quadro branco;

- ✚ Textos diversos;
- ✚ Material impresso/xerocado;
- ✚ Livro didático;
- ✚ Cartolina
- ✚ Papel Madeira
- ✚ Cartolina
- ✚ Pincel
- ✚ Computador
- ✚ Data show
- ✚ Caixa de som
- ✚ Calculadora
- ✚ Cola

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 1ª, 2ª, 3ª e 4ª AULA:

#### ✚ **Acolhida na sala através de conversa informal;**

#### ✚ **Chamada nominal;**

- ✚ Exposição oral do conteúdo/ objetivo;
- ✚ Exposição oral da professora sobre as habilidades e competências a serem alcançados;
- ✚ Contextualização do tema Primeiramente, executa-se uma retomada do tema, apresentando a aplicabilidade do mesmo na sociedade, por meio de apresentação expositiva, na forma de slides. Com o intuito de realizar uma breve contextualização histórica do conceito de função será apresentado aos alunos, no início da aula, um vídeo.
- ✚ Após a contextualização, será abordado os conceitos já vistos pelos alunos. A definição de função quadrática como sendo função  $f:R \rightarrow R$ .
- ✚ Resolução de exercícios: identificar uma função quadrática; determinar os coeficientes de uma função quadrática; calcular o valor numérico de uma função quadrática.
- ✚ Correção no quadro pela professora e alunos.
- ✚ Definição e explicação da professora sobre gráfico de uma função quadrática através da seguinte atividade:

Será então, aplicada a atividade que tem como objetivo o aluno desenvolver a habilidade de compreender, analisar e traçar gráficos de funções quadráticas. A sala será dividida em grupos de quatro a cinco alunos. Cada grupo recebe duas folhas: uma de papel sulfite e a outra de papel milimetrado. Na primeira, o grupo escreverá duas funções quadráticas (à escolha do grupo), sendo que uma delas deve ser escrita na forma  $f(x) = ax^2 + bx + c$ , enquanto para a outra, deve-se apresentar coordenadas do plano cartesiano que possibilitem a construção do gráfico da mesma. Na segunda folha, o grupo deverá traçar as duas funções escolhidas. Feito isso, os grupos trocarão as folhas sulfite com os demais e, então, traçarão as funções recebidas no chão da sala de aula, com uso de giz. O professor, a todo momento, passará de grupo em grupo, observando as discussões, interferindo quando achar necessário, respondendo indagações dos alunos e estimulando a discussão dentro do grupo. Os alunos precisarão desenvolver algumas formas de traçar a curva da função. Uma vez que a técnica não foi imposta pelo professor. Os mesmos, ao trocar ideias e conjecturas para o desenvolvimento da atividade, compreenderão que há uma relação entre as duas variáveis e dependendo da forma da função o gráfico terá formas distintas. Posteriormente, os grupos comparam os gráficos traçados no papel milimetrado com aqueles traçados no

chão, ocorrendo a análise dos resultados e discussão sobre a atividade. Nesse momento, é papel do professor coordenar a discussão e mostrar que algumas verdades impostas têm explicações, que serão compreendidas na própria construção da função, como por exemplo: “se  $a > 0$ , então a concavidade é para cima” e “se  $a < 0$ , então a concavidade é para baixo”. Percebendo assim, que não há necessidade de apenas decorar tais informações. Ao discutir diferentes formas de realizar a atividade propostas e tendo que explicar aos colegas como realizou a mesma, o aluno está adquirindo a capacidade discursiva e argumentativa e compreendendo o conteúdo matemático.

- ✚ Resolução de exemplos pelo professor em sala de aula. (livro: Matemática, ciências e aplicações – página: 94, exemplo 02)
- ✚ Correção no quadro pela professora e alunos.

### 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> AULA:

- ✚ Acolhida na sala através de conversa informal
- ✚ Chamada nominal;
- ✚ Exposição oral do conteúdo/ objetivo;
- ✚ Explicação da professora através de slide sobre coeficientes de uma função quadrática.
- ✚ Aplicação de exercícios e correção dos mesmos em sala de aula. (Livro: Matemática: ciência e aplicações – página 95, exercícios: 01, 02, 03 e 04.
- ✚ Introduzir o conceito de Raízes da equação do 2º grau, utilizando a fórmula de Bháskara, por meio da resolução de exemplos que serão expostos pelo professor. Ambos serão tirados do livro: Matemática – ciências e aplicações. Exemplos 05, 06 e 07 das páginas: 95 e 96
- ✚ Para introduzir zeros de uma função quadrática, vértices de uma parábola exibir um vídeo aula novo- telecurso.
- ✚ Socializar o vídeo com os alunos através de uma roda de conversa.
- ✚ Resolver exercícios do livro Contato Matemática, página 118 e 122 números 20, 21, 22, 23, 30, 31 e 33.
- ✚ Correção no quadro pela professora e alunos;

### 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup>, e 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> AULA:

- ✚ **Acolhida na sala através de conversa informal;**
- ✚ **Chamada nominal;**
- ✚ Exposição oral do conteúdo/ objetivo;
- ✚ Para identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conceito de valor máximo e valor mínimo de funções quadráticas. Solicitar aos alunos que resolvam, um questionamento envolvendo área máxima, como o que segue:  
Determine o valor de  $x$  para o qual o retângulo cujos lados medem, em centímetros,  $x$  e  $-2x + 16$  tenha a maior área possível.
- ✚ A professora irá orientar os alunos na resolução da atividade, verificando se concluem que a função  $S$  que expressa a área desse retângulo é dada por  $S(x) = -2x + 16$ . Em seguida, solicitar a eles que façam um esboço do gráfico dessa função, indicando as coordenadas do vértice.
- ✚ Introduzir o conceito de coordenadas do vértice da parábola, apresentando o conteúdo mediante conhecimentos já existentes resolução de exemplos que deverão ser resolvidos no quadro juntamente com os alunos.
- ✚ Os exemplos estão no livro: Matemática – ciência e aplicações na página 101, exercício resolvido 04.

- ✚ Realização da dinâmica com a turma.

Dinâmica: “Jogo stop das quadráticas”

Conteúdo: Função quadrática

Objetivos: utilizar o jogo como recurso para o estudo e revisão do conteúdo de funções quadráticas.

Organização: grupo de alunos.

Material: cartelas contendo situações problemas para serem resolvidas uma de cada vez e 6 cartelas extras, caso tenha empate entre os competidores.

### **Estratégias:**

A sala será dividida em grupos, será escolhido um membro de cada grupo e colocado à frente, entre eles será sorteado uma letra (o professor terá uma tabela contendo o alfabeto e cada letra representa um problema a ser resolvido), após esse sorteio todos voltam para o seu grupo e tentarão resolver a questão, o primeiro que terminar, irá parar o jogo falando “stop”, com isso todos pararam e vence quem fizer mais pontos.

- ✚ Para trabalhar conceitos introdutório exibir um vídeo- Novo telecurso sobre valor máximo e mínimo.
- ✚ Socializar o vídeo com a turma.
- ✚ Definição e exemplos da professora valor máximo, mínimo e estudo do sinal, de uma função quadrática e, Inequação do grau.  
Resolução de exercícios do livro Contando com a Matemática, páginas 125, 126, 127, 128 e 133; E resolver problemas que envolvam os pontos de máximo ou de mínimo no gráfico de uma função polinomial do 2º grau, ANEXO 1.
- ✚ Correção pela professora e alunos no quadro.
- ✚ Realizar grupos Interativos- Revisando Conteúdos.

### **13º, 14ª, 15ª ,16º, 17ª e 18ª AULA:**

#### **Nivelamento:**

**Grandezas e Medidas: Medidas de comprimento, área e volume.**

- ✚ **Acolhida na sala através de conversa informal;**

- ✚ **Chamada nominal;**

- ✚ **Exposição oral dos conteúdos/ objetivos:**

- Propor ou participar de ações adequadas às demandas da região, presencialmente para sua comunidade, envolvendo medições e cálculos de perímetro, de área, de volume, de capacidade ou de massa.

- Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de áreas totais e de volumes de prismas, pirâmides e corpos redondos em situações reais (como o cálculo do gasto de material para revestimento ou pinturas de objetos cujos formatos sejam composições dos sólidos estudados),

- ✚ Iniciar essa Sequência Didática convidando os alunos a lembrar de situações do seu dia a dia em que usem.

- ✚ Para atividade 1, pedir aos alunos que construa uma régua de cartolina para que possamos deixar de lado medições do dia a dia escolar e realizar medidas de objetos maiores que permitam o trabalho em grupo e que haja espírito de equipe cada um assumindo uma função, isto é: medir, anotar, desenhar etc.
- ✚ Os alunos em mutirão terão que se organizar para que possam realizar a atividade 2 trabalhando em conjunto. Vale a pena ressaltar a importância que o professor terá ao organizar os grupos e coordená-los para que possam se dividir nas tarefas, e acompanhá-las nas medidas.
- ✚ Na atividade 4 pedir aos alunos que calculem a área do quadrado e que montem formas retangulares com quadrados. Deverão concluir que medindo-se os lados das figuras retangulares que compuseram e calculando suas áreas, encontraram as mesmas medidas de área que somando a área de cada quadrado.
- ✚ **Atividade 4:** Nessa atividade o aluno trabalhará com áreas de figuras circulares. Para isso o aluno começa desenhando dois círculos na folha de cartolina. Um círculo maior e outro menor são traçados sem conhecer previamente os seus diâmetros, apenas utilizando aberturas de ângulos. Depois disso o aluno determinará os diâmetros e calculará as respectivas áreas. Sempre com a supervisão do professor as duplas deverão buscar pela escola objetos ou figuras com forma circular. A dupla terá que medir o diâmetro dos objetos. Eles devem ser instruídos a tentar visualizar o centro do objeto circular por onde eles farão a medida. A medida sempre será aproximada, mas isto será o suficiente para essa atividade. Aproveitar o momento de exposição dos resultados da tarefa para fazer uma síntese do que foi discutido até agora. Nos itens 1) e 2) a medida dos diâmetros ficam restritos às aberturas dos compassos usados nos traçados das circunferências. No item 3) as medidas irão variar de acordo com os objetos escolhidos, e finalizando, o item 4) é importante pois o aluno a realizará em casa, de forma individual e terá que buscar objetos do seu convívio, medir e trazer para expor para a turma toda e para a professora.
- ✚ **Atividade 5:** Nessa atividade revisamos o conceito de volume e iniciamos mostrando como se calcula o volume de um paralelepípedo. Da mesma forma que nas atividades anteriores houve liberdade para que o aluno possa encontrar no ambiente escolar objetos nesses padrões de formato, levantar as medidas e realizar os cálculos. Também pedir para que repita em casa e encontre objetos diferentes dos que ele encontra na escola. Também deverá trazer essas medidas e os cálculos de volume. As respostas sempre deverão estar nas unidades de medida mais usuais:  $\text{cm}^3$ ,  $\text{m}^3$ . É importante ressaltar que o litro e seus submúltiplos podem aparecer como medida de volume, pois capacidade é volume interno de um recipiente
- ✚ **Atividade 6:** O aluno deve, nessa atividade, já estar apto a calcular volumes a partir das dimensões de objetos com formas de paralelepípedos. Apresentamos a ele também como converter de uma unidade para outra (em litros), e vice-versa. O aluno está familiarizado no dia a dia em verificar rótulos de caixas, pedimos que ele pesquise as medidas de 2 embalagens e calcule o volume também em litro (s).
- ✚ **Atividade 7:** Nessa atividade apresentar o cálculo do volume da forma cilíndrica. Aqui o aluno traz já o conhecimento de atividades anteriores sobre a área do círculo e com a altura do cilindro ele consegue encontrar o volume. Apresentar também fatores de conversão das medidas encontradas em centímetro cúbico ou metro cúbico para as unidades mililitro e litro. Mostramos também as formas usuais de embalagens de tinta para parede vendidas no mercado e a unidade volumétrica galão.
- ✚ **Atividade 8:** Comparando as fórmulas de volume do cilindro e do cone espera-se maior facilidade por parte do aluno em memorizar uma das duas e relacioná-las, já que há uma relação entre elas:  $V_{\text{cone}} = \frac{1}{3} V_{\text{cilindro}}$ . Também o aluno pode visualizar pelas formas geométricas que caberiam 3 cones num cilindro com as mesmas proporções. Você

professor poderia realizar com os alunos a experiência de encher um cone com areia e despejá-lo no cilindro de mesma base e altura para constatar que são usados 3 cones para encher o cilindro. Poderá ainda utilizar o link abaixo que trás essa relação e ainda a relação do volume do cilindro com o volume da esfera: <https://www.youtube.com/watch?v=zCJOa2nqcF8>

- ✚ **Atividade 9:** Pede-se ao aluno que calcule o volume total do silo que precisa ser visto como composição de dois volumes: volume de um formato cilíndrico em seu topo e volume de um formato cônico em sua base. Para o deslocamento e transporte dos grãos o silo é esvaziado aos poucos, como um funil. As comportas são abertas para o esvaziamento e os grãos são liberados numa vazão de um volume correspondente a 1,5 m<sup>3</sup> por dia. Para calcular o esvaziamento total basta dividir o volume total pelo volume de esvaziamento diário e encontraremos em quantos dias o silo ficará vazio.
- ✚ **Atividade 10:** Nessa última atividade é colocado uma situação problema bem prática, em que os alunos deverão fazer todos os cálculos de áreas e ainda qual o volume de tinta gasto. No item 4) instigar o aluno a pensar como realizar o projeto de pintura do próprio quarto. A professora irá orientar, se o aluno quiser, escolher, para seus cálculos utilizar cores diferentes para uma ou mais paredes.
- ✚ Retomada dos objetivos/sínteses dos conteúdos.

## ANEXO C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUZIDA PELO PROFESSOR – FÍSICA



**Governo do Estado do Acre**  
**Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte**  
**Escola de Ensino Médio Integral**

<b>PROFESSOR:</b> XXXXXXXXXXXXXXXXXX	<b>COMPONENTE CURRICULAR:</b> FÍSICA	<b>ANO/SÉRIE:</b> 1º ANO	<b>TURMAS:</b> “A”, “B” e “C”
<b>COORDENADOR (A):</b> XXXXXXXXXXXXXXXXXX	<b>AULAS PREVISTAS:</b> 5 h/a	<b>EXECUÇÃO:</b> 02 – 13 / 03 / 2020	

### DELIMITAÇÃO TEMÁTICA

#### OBJETIVOS/CAPACIDADES

- Compreender o papel da observação/experimentação na mudança do paradigma geocêntrico para o heliocêntrico em seu contexto social, político e religioso, para ampliar sua visão de ciência e universo:
  - Reconhecimento do movimento aparente dos astros no céu, distinguindo o movimento das estrelas fixas do movimento das estrelas errantes (planetas) enfatizando o movimento retrógrado dos planetas.
  - Compreensão de como o modelo geocêntrico explica as observações do céu a olho nu (movimento aparente dos astros), explorando suas limitações, no contexto da física aristotélica-ptolomaica.
  - Compreensão dos obstáculos para o estabelecimento do sistema heliocêntrico, destacando a defesa de Galileu Galilei em favor da mobilidade da Terra.
  - Reconhecimento das contribuições de Johannes Kepler e Galileu Galilei na emergência de uma nova Ciência.
  - Estabelecimento das diferenças entre o sistema heliocêntrico kepleriano e o atual, localizando o planeta Terra no Sistema Solar, este na Via Láctea e a Via Láctea no Grupo Local e no Universo.

#### CONTEÚDOS

- ✓ Origem da ciência física;
- ✓ Principais acontecimentos para a física clássica na Idade Média;
- ✓ Sistema Internacional de Unidades;
- ✓ Tabela de prefixos.

#### DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

##### ATIVIDADE/SITUAÇÃO 1 (1h/a)

- ✓ Realização da lista de presença;
- ✓ Apresentação do objetivo da aula (“analisar a filosofia por trás da origem da física e sua evolução no decorrer da idade média”);

- ✓ Formação de seis grupos para apresentação de um seminário (temas: Big Bang e contribuição de Aristóteles para FÍSICA, Heliocentrismo, Geocentrismo, Contribuições de Galileu e de Kepler, principais corpos celestes – movimento e características);
- ✓ O restante do horário será cedido para pesquisa e confecção de materiais para apresentação;
- ✓ Retomada do objetivo da aula;
- ✓ Encerramento da aula.

#### ATIVIDADE/SITUAÇÃO 2 (2h/a)

- ✓ Realização da lista de presença;
- ✓ Apresentação do objetivo da aula (“analisar a filosofia por trás da origem da FÍSICA e sua evolução no decorrer da idade média”);
- ✓ Organização dos grupos e apresentação dos mesmos;
- ✓ Retomada do objetivo da aula;
- ✓ Encerramento da aula.

#### ATIVIDADE/SITUAÇÃO 3 (1h/a)

- ✓ Realização da lista de presença;
- ✓ Apresentação do objetivo da aula (“Compreender a concepção de Universo concebida pelos cientistas ao longo dos tempos”);
- ✓ Apresentação do vídeo “*Quão grande é o Universo*”.
- ✓ Retomada do objetivo da aula;
- ✓ Encerramento da aula.

#### ATIVIDADE/SITUAÇÃO 4 (1h/a)

- ✓ Realização da lista de presença;
- ✓ Apresentação do objetivo da aula (“entender os princípios básicos das grandezas físicas e suas variações”);
- ✓ Conversa informal sobre a física e sua área de estudo, bem como, subdivisões ao longo da história.
- ✓ Apresentação de forma oral de um pouco da história do Sistema Internacional de Unidades de Medida – SI – e sua importância para a física;
- ✓ Demonstração das variações dessas grandezas através da tabela de prefixos.
- ✓ Retomada do objetivo da aula;
- ✓ Encerramento da aula.

ATITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sociabilidade;</li> <li>✓ Trabalho em equipe;</li> <li>✓ Postura ética;</li> <li>✓ Participação;</li> <li>✓ Respeito;</li> <li>✓ Solidariedade;</li> <li>✓ Humildade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participação nas aulas;</li> <li>✓ Comportamento em sala;</li> <li>✓ Assiduidade;</li> <li>✓ Desenvolvimento nas apresentações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pincel;</li> <li>✓ Quadro branco;</li> <li>✓ Canetas;</li> <li>✓ Computador interativo;</li> <li>✓ TGE's.</li> </ul>

**DEVOLUTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

---

Assinatura do Coordenador

---

Assinatura do Professor

## ANEXO D – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUZIDA PELO PROFESSOR – BIOLOGIA

**Escola:** XXXXXXXXXXXXXXX

**Sequência Didática de Biologia**

**Docente:** XXXXXXXXXXXXXXX

**Série:** 2º ano A, B, C, D e **Turno:** Tarde **Horas/Aula:** 09h/a

**CONTEÚDOS:**

- Sistema cardiovascular humano e seus principais componentes, do ponto de vista anatômico e fisiológico.
- Conceito de pressão arterial sistólica e pressão arterial diastólica.
- Noções sobre os componentes básicos do sangue (plasma sanguíneo, hemácias, leucócitos e plaquetas)
- Cuidados com o sistema cardiovascular, em particular no que se refere à alimentação, ao controle do estresse, ao exercício físico, de modo a atuar positivamente para o bom funcionamento desse sistema e, conseqüentemente, da própria saúde.

**OBJETIVOS GERAIS:**

- Compreender a constituição do corpo humano a partir de seus diferentes tecidos, órgãos e sistemas e o seu funcionamento integrado, identificando a relação entre os conhecimentos de anatomia e fisiologia humana e aspectos relacionados à manutenção e recuperação da saúde.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Valorização dos conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas e órgãos do corpo humano e reconhecimento de que são necessários tanto para a identificação de eventuais distúrbios orgânicos como para os cuidados com a manutenção da própria saúde.
- Compreender os componentes básicos do sangue (plasma sanguíneo, hemácias, leucócitos e plaquetas) e compreensão do papel de cada um deles no organismo humano.
- Conhecer os cuidados com o sistema cardiovascular, em particular no que se refere à alimentação, ao controle do estresse, ao exercício físico etc., de modo a atuar positivamente para o bom funcionamento desse sistema e, conseqüentemente, da própria saúde.
- Reconhecer que as principais defesas corporais internas estão a cargo dos linfócitos e dos órgãos que os produzem (sistema imunitário).

**CRONOGRAMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:**

**AULA 01: (150 minutos: 03h/a)**

- Distribuir o roteiro do filme com sinopse do filme e as questões que deverão ser observadas durante a projeção.
- Leitura em dupla da crítica de Pablo Villaça sobre o filme.
- Apresentação do filme, O jardineiro fiel, de 2005, dirigido por Fernando Meirelles.
- Resolução do roteiro do filme.( Atividade avaliativa)

**RECURSOS:** Computador interativo, pen drive, roteiro, caderno, caneta, lápis.

**AULA 02: (50 minutos: 01 h/a)**

Sondagem dos conhecimentos prévios por meio de questionamentos.

- Qual a quantidade de vezes que o coração bate e a quantidade de sangue que circula em nosso corpo? Como isso ocorre?
- Por que o coração é sempre relacionado às emoções?
- O coração é considerado um órgão especial no corpo humano. Por quê?

- Por que o sangue é considerado o “rio da vida”?
- Qual o motivo que pode fazer com que o sangue mude de cor. Que motivo é esse?
- Qual o tamanho, o peso e a localização do coração no corpo humano?
- Qual o nome das células nervosas que faz a contração elétrica.
- Socialização das questões com ajuda dos alunos.

**RECURSOS:** Caderno, caneta, quadro branco, pincel para quadro branco.

AULA 02: (150 minutos: 03 h/a)

- Aula expositiva dialogada sobre: Sistema cardiovascular, com auxílio de slides seguido de imagens com esquemas do conteúdo para facilitar a compreensão dos alunos.

**Recursos:** Computador interativo, pen drive, quadro branco, pincel para quadro branco, lápis, borracha e outros que se fizerem necessários.

AULA 03: (100 minutos: 02 h/a)

- Atividade de leitura e escrita.
- Propor uma leitura silenciosa e individual, sobre: “Os cuidando do sistema cardiovascular”, no livro didático página 223 a 224.
- Pedir que os alunos anotem frases ou períodos que não conseguiram entender para facilitar no momento da socialização do texto.
- Após a leitura resolver o guia de leitura na página 224, as questões: 1, 2, 3, 4 e 5.
- Socialização da atividade, com a participação dos alunos atribuindo uma questão para cada alunos responder e explicar como chegou a essa conclusão, quando o aluno não consegue explicar como chegou ao resultado, outros alunos participam ajudando a concluir, sempre com a intervenção do professor.(Atividade avaliativa)

**Recursos:** Livro didático, quadro branco, pincel para quadro branco, lápis, borracha e outros que se fizerem necessários.

#### **AVALIAÇÃO:**

- Participação e empenho na realização das atividades propostas.
- Roteiro do filme - **valendo 02 pontos**
- Atividade Guia de leitura - **valendo 02 pontos**
- Comportamento e Assiduidade.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Amabis, José Mariano, 1947- Biologia em contexto / José Mariano Amabis Gilberto Rodrigues Martho. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2013.
- Referencial Curricular do Estado do Acre.
- Plano de Curso da Escola, ano 2013.



ANEXO F - PAUTA DE PLANEJAMENTO ELABORADA PELO COORDENADOR DE  
ÁREA

**ESTADO DO ACRE**  
**SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO– SEE**  
**Escola Estadual de Ensino Médio Integral**  
**Reunião Pedagógica de Planejamento Escolar- Matemática**

**Data:** 27/08/2020

**Carga horária:** 03 horas

**Tema:** Formação Continuada- Planejamento Escolar- Bases Metodológicas, Princípios e Práticas Educativas do Modelo de Ensino Integral

**Pauta da Reunião Pedagógica – Planejamento Escolar da BNCC e Parte Diversificada**

- Boas vindas;
- Dinâmica;
- Planejamento escolar:
  - Atividades de apoio, revisão e reforço para os estudantes- Delivery EICC- Entrega da avaliação diagnóstica e do simulado;
  - Avaliações diagnósticas serão entregues nesta semana, sendo que a aplicação deve ocorrer após o nivelamento das turmas;
  - Cronograma de entrega dos Simulados do Enem para os 3º anos- Junho, Agosto, Outubro e Novembro- aplicação nas últimas semanas desses meses;
  - Trabalhar com a perspectiva a partir de agora dos 100% dos alunos- Projeto de Tutoria “Nenhum a menos”- Ligação do Bem;
  - Análise do Currículo do Ensino Médio- Referenciais Curriculares- Plano de Curso/anual;
  - Resumo e seleção dos conteúdos que serão retomados e priorizados;
  - Acompanhamento das atividades do Programa Escola em Casa;
  - Cronograma da aplicação das atividades em Ead por áreas do conhecimento;
  - AEE- realização das atividades;
  - BNCC- Planejamento- Guias de aprendizagem, Sequências didáticas e Rotinas pedagógicas;
  - Planejamento da Parte diversificada do Currículo- Eletivas, Estudo Orientado, Pós-médio, Projeto de Vida, Avaliação Semanal e Práticas Experimentais;
  - Observação dos Diários eletrônicos;
  - Jovem esperança- mensagens motivadoras- Roda das emoções;
  - Gincana Interdisciplinar- criação de roteiros e do projeto;
  - Formação Instituto Península- Plataforma Vivescer - Formação Integral de Professores- (<https://vivescer.org.br/>)- São 4 Cursos/Jornadas de Aprendizagem: Corpo, Emoções, Mente e Propósito (Abertura ao novo, Autogestão e Resiliência Emocional)- Fazer a inscrição e o cadastro;
  - Curso Instituto Ayrton Senna- Resiliência e Bem-estar emocional- <https://iascc.brightspace.com/register>;
  - Capacitação –Diálogos Auto compositivos por uma cultura de Paz;
  - Formação Nave- Cultura digital para Educação Criativa- Introdução à Robótica Educacional e Cultura Digital para Educação Criativa;
  - Curso do Sebrae- Educação Empreendedora;

- Instituto Sonho Grande- Pesquisa Checklist- responder o questionário;
- Formação do NTE- Recursos digitais.

**Relação de Presença da Reunião Pedagógica de Planejamento Escolar da BNCC  
e Parte Diversificada**

<b>NOMES DO PROFESSORES:</b>	<b>FUNÇÃO QUE EXERCE</b>	<b>ASSINATURA DOS PROFESSORES:</b>

---

Gestor

---

Coordenador Pedagógico Geral

Cruzeiro do Sul-Acre, 27 de Agosto de 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O GESTOR ESCOLAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - *CAMPUS FLORESTA*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS

**MESTRANDA: Adenilse Silva Zumba**

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra**

### ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O GESTOR ESCOLAR

#### **Perfil do participante da pesquisa:**

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como docente: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como gestor escolar: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação com gestor da escola de Ensino Médio Integral: \_\_\_\_\_

#### **Categoria 1: Projeto “Escola da Escolha” processo de implementação:**

1. O que é o “Projeto Escola da Escolha”?
2. Em que ano e como ocorreu o processo de implementação do projeto “Escola da Escolha” nessa instituição de ensino?
3. Inicialmente, a proposta foi acolhida de forma positiva pelos alunos e professores da instituição?
4. A partir da implementação do projeto “Escola da Escolha”, quais as principais mudanças ocorridas nessa instituição escolar, tomando como referência o espaço físico, a equipe de trabalho e a organização didático pedagógica?
5. Após o processo de implementação do projeto “Escola da Escolha”, o que foi possível observar com relação aos índices de evasão escolar e o rendimento dos alunos?
6. Atualmente, a escola atende a um número de quantos alunos do ensino médio?
7. Como se estabelece a relação escola e comunidade?

#### **Categoria 2: Planejamento Escolar**

1. No seu entendimento, qual a finalidade do planejamento escolar?

2. De que forma vem sendo organizado o momento do planejamento pedagógico?
3. Você, enquanto gestor escolar participa ativamente da organização e desenvolvimento do planejamento escolar? De que maneira?

### **Categoria 3: Método de Ensino**

1. Qual a sua compreensão de método de ensino?
2. No momento de escolha por determinado método de ensino, o professor deve levar em consideração quais condicionantes?
3. Com relação a prática pedagógica dos professores, a inserção do projeto de escola em tempo integral, favoreceu uma melhoria na prática pedagógica dos docentes e o surgimento de metodologias diferenciadas e inovadoras? Cite algumas delas.

### **Categoria 4: Avaliação da Aprendizagem**

1. Qual a importância da avaliação no processo ensino aprendizagem?
2. Quais instrumentos avaliativos mais utilizados pelo corpo docente da escola?
3. O que você destacaria como ponto positivo do projeto em tempo integral? E qual é o maior desafio enfrentado pela escola, no sentido de garantir a continuidade da proposta de educação escolar em tempo integral?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O COORDENADOR  
PEDAGÓGICO E COORDENADORES DE ÁREA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - *CAMPUS FLORESTA*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS

**MESTRANDA: Adenilse Silva Zumba**

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O  
COORDENADOR PEDAGÓGICO E COORDENADORES DE ÁREA**

**Perfil do participante da pesquisa:**

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professor: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como coordenador pedagógico: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como coordenador pedagógico na escola de Ensino Médio  
Integral: \_\_\_\_\_

Área do conhecimento que é responsável: \_\_\_\_\_

**Categoria 1: Planejamento Escolar**

1. Na escola são realizados momentos constantes de planejamento? Como se dá a organização desses momentos?
2. Qual a importância do planejamento na prática pedagógica?
3. Quais documentos costumam orientar o planejamento do professor?

**Categoria 2: Método de Ensino**

1. Na sua opinião, é importante que o professor busque está atualizado em relação ao uso de metodologias inovadoras em sua prática pedagógica? justifique?
3. Quais as metodologias mais utilizadas pelos professores em sua prática pedagógica?
4. A partir da implementação da proposta de educação escolar em tempo integral, foi possível verificar uma melhora em relação a prática pedagógica dos docentes? Em que aspecto?

**Categoria 3: Avaliação da aprendizagem**

1. Qual a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem?
2. Quais instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores, ao avaliar a aprendizagem do aluno?
3. O que você destacaria como ponto positivo do projeto em tempo integral? E qual é o maior desafio enfrentado pela escola, no sentido de garantir a continuidade da proposta de educação escolar em tempo integral?

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - *CAMPUS FLORESTA*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS

**MESTRANDA: Adenilse Silva Zumba**

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra**

**QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS PROFESSORES****1ª Seção: Caracterizando os participantes da pesquisa:**

1. Qual a sua faixa etária?

( ) Entre 18 e 25 anos

( ) Entre 26 e 33 anos

( ) Entre 34 e 41 anos

( ) Entre 42 e 49 anos

( ) Mais de 50 anos

2. Quanto tempo você atua como docente?

( ) Menos de 1 ano

( ) De 1 a 5 anos

( ) De 6 a 10 anos

( ) De 11 a 15 anos

( ) De 16 a 20 anos

( ) De 21 a 25 anos

( ) De 26 a 30 anos

( ) Mais de 30 anos

3. Qual sua área de formação acadêmica?

---

4. Atualmente você trabalha com qual componente curricular (disciplina)?

---

5. Além de trabalhar como docente na Escola de Ensino Médio Integral Craveiro Costa, atua como professor(a) em outra instituição escolar?

- Sim. Atuo em período distinto em outra instituição escolar.  
 Não. Trabalho exclusivamente na Escola de Ensino Médio Integral.

6. Se respondeu que sim, aponte qual motivo o levou a trabalhar em mais de uma instituição escolar.

- Ampliar meus conhecimentos em relação ao fazer docente, participando de outros ambientes educacionais.  
 Como forma de complementação da renda financeira.  
 Troca de experiências com profissionais de outra instituição escolar.

Outro: \_\_\_\_\_

## **2ª SEÇÃO: PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO**

1. Na escola de Ensino Médio Integral Craveiro Costa existe momentos específicos para realização do planejamento?

- Sim.  
 Não.

2. Quem são os responsáveis pela organização do planejamento com os professores?

- Gestor, coordenador de ensino e pedagógico.  
 Coordenador de ensino e pedagógico.  
 Apenas o coordenador de ensino.  
 Apenas o coordenador pedagógico.

3. Com que frequência acontecem esses encontros de planejamento?

- Semanalmente.  
 Quinzenalmente.  
 Mensalmente.  
 Bimestralmente.

4. De que forma é organizado o momento do planejamento?

- Os professores se reúnem, porém realizam seu planejamento de forma individual.
- Os professores se reúnem. Em seguida, realizam o planejamento das aulas junto com os colegas que atuam com a mesma série.
- Os professores se reúnem. Em seguida, realizam o planejamento das aulas junto com os colegas que atuam com o mesmo componente curricular.
- Outro: \_\_\_\_\_

5. O profissional responsável pelo planejamento das aulas, costuma, nestes encontros, propiciar momentos de reflexões coletivas com a finalidade de favorecer uma análise crítica das práticas pedagógicas exercidas em sala de aula? Se responder que sim, exemplifique de que forma isso acontece.

---

---

---

6. Qual a importância do planejamento pedagógico?

---

---

---

### **3ª SEÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS METODOLOGIAS DE ENSINO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

1. Qual o papel do aluno no processo ensino-aprendizagem?

---

---

---

2. Qual o papel do professor no processo ensino-aprendizagem?

---

---

---

3. Quais metodologias de ensino costumam fazer parte de sua prática pedagógica?

---

---

---

4. Para você o que caracteriza uma metodologia eficaz?

---

---

---

5. Você considera importante manter-se atualizado em relação aos novos métodos de ensino? Justifique.

---

---

---

6. Ao fazer parte do Projeto de tempo integral "Escola da Escolha", foi possível verificar um melhoramento em sua prática pedagógica? Se responder que sim, cite em quais aspectos.

---

---

---

#### **4ª SEÇÃO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

1. Qual a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem?

---

---

---

2. Quais instrumentos avaliativos costumam utilizar, com o propósito de verificar as aprendizagens dos alunos?

---

---

---

3. Além de avaliar o processo de aprendizagem do aluno, costuma fazer uma autoavaliação de sua prática pedagógica? Se marcou que sim, cite exemplos de como estes momentos acontecem.

---

---

---

APÊNDICE D - PROPOSTA PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE REGEM A  
EDUCAÇÃO ESCOLAR NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO  
INTEGRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - *CAMPUS FLORESTA*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS

**MESTRANDA: Adenilse Silva Zumba**

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra**

**PROPOSTA PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO  
ESCOLAR NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – 2018**

1. Identificação, contexto de fundação e público alvo da escola de ensino médio de tempo integral;
2. Estrutura administrativa, pedagógica e docente;
3. Missão, objetivos e visão da escola;
4. Concepção pedagógica;
5. Visão e finalidade do currículo;
6. Metodologias de ensino;
7. Processo de Avaliação: instrumentos e periodicidade;
8. Dimensões do Planejamento.

**CADERNO DO PROJETO DE TEMPO INTEGRAL “ESCOLA DA ESCOLHA” -  
2015**

1. Introdução as bases do modelo de tempo integral “Escola da Escolha”;
2. Princípios educativos do projeto “Escola da Escolha”;
3. Conceitos: protagonismo e projeto de vida;
4. Metodologias e parte diversificada do currículo;
5. Ambientes de aprendizagens;
6. Instrumentos e rotina.

**PAUTAS DE PLANEJAMENTO ELABORADAS PELOS COORDENADORES  
PEDAGÓGICOS E COORDENADORES DE ÁREA**

1. Organização das pautas de planejamento;
2. Aspectos discutidos nas reuniões de planejamento.

## **SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PRODUZIDAS PELOS PROFESSORES**

1. Forma de organização das sequências didáticas e os tipos de conteúdo;
2. Metodologias utilizadas;
3. Forma de avaliação da aula.

**APÊNDICE D - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO - TCLE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - *CAMPUS FLORESTA*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS

**MESTRANDA: Adenilse Silva Zumba**

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra**

**TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO - TCLE****PRIMEIRA PÁGINA DO TERMO****1 APRESENTAÇÃO**

Para seu conhecimento bem como evitar alguma dúvida sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos, farei a leitura em conjunto com o Senhor (a) deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Eu, Adenilse Silva Zumba, pesquisadora, aluna no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – MEHL, da Universidade Federal do Acre – Ufac, lhe convido para participar da pesquisa intitulada: Projeto “Escola da Escolha”: uma reflexão sobre a prática pedagógica dos professores do ensino médio de tempo integral do município de Cruzeiro do Sul/AC. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Irinilda da Silva Bezerra e, para realizá-la, precisamos de sua contribuição.

A pesquisa é importante, pois, tem o propósito de realizar uma análise criteriosa em torno do projeto de tempo integral “Escola da Escolha”, que tem como premissa a caracterização de um ensino centrado na perspectiva de vida do aluno, possibilitando ao jovem ao final da educação básica a constituição e consolidação de uma forte base de conhecimento e valores, garantido uma formação acadêmica de excelência, formação para vida e formação de competências para o século XXI. Nesta conjuntura, tencionamos verificar se a implementação do Projeto de tempo integral “Escola da Escolha” na instituição de ensino médio de Cruzeiro do Sul – AC tem favorecido um aprimoramento da prática pedagógica de seus docentes?

Para cumprirmos com tal propósito recorreremos a pesquisa de abordagem qualitativa. No que diz respeito aos objetivos será explicativa. Quanto aos procedimentos será bibliográfica e de campo. Como técnica de coleta de dados aplicaremos os seguintes

instrumentos: análise documental, entrevista semiestruturada, questionário e observação não-participante de aulas.

**Participantes e amostra:** Serão envolvidos na pesquisa, 01 gestor(a) escolar, 01 coordenador (a) pedagógico geral (04) coordenadores de área e 22 professores.

## ÚLTIMA PÁGINA DO TERMO

A pesquisadora Adenilse Silva Zumba, aluna do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – MEHL – UFAC, telefone (68)99943-2814, e-mail adenilse2018@gmail.com, responsável por este estudo poderá ser contatada na Secretaria Estadual de Educação, Av. 25 de agosto nº 4320, Bairro: Aeroporto Velho. Cruzeiro do Sul – AC. CEP 69980-000, no horário das 8h às 12h00min no período matutino e das 14h00min às 18h00min no período vespertino, para fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou após o encerramento da pesquisa. As dúvidas também poderão ser esclarecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Acre(UFAC), Endereço: Rodovia BR 364, Km 04; Campus Universitário Reitor ÁulioGélio Alves de Souza: Prédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sala 26; CEP: 69.915-900; Telefone:(068) 3901–2711; E-mail:[cepufac@hotmail.com](mailto:cepufac@hotmail.com).

Esse termo foi elaborado em duas vias e será rubricado em todas as páginas. Fica assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa, sendo este documento assinado, em todas as páginas, pelo pesquisador responsável e pelo (a) professor (a) participante da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa intitulada: **Projeto “Escola da Escolha”: uma reflexão sobre a prática pedagógica dos professores do ensino médio de tempo integral do município de Cruzeiro do Sul/AC** da qual participarei de livre e espontânea vontade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado por minha participação e não serei identificado (a) nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assino abaixo e nas páginas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 deste TCLE, como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da referida pesquisa.

---

Assinatura do(a) professor(a)

---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura digital do(a) professor(a)

Cruzeiro do Sul – AC, 14 de julho 2020.