



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

JOÃO PAULO MEDEIROS DA CUNHA

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O CURRÍCULO POTIGUAR PARA O
ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS A PARTIR DA VISÃO DE DOCENTES DA
GEOGRAFIA

João Pessoa

2023

João Paulo Medeiros da Cunha

**A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O CURRÍCULO POTIGUAR PARA O
ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS A PARTIR DA VISÃO DE DOCENTES DA
GEOGRAFIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGG, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na área de concentração Território, Trabalho e Ambiente, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho

João Pessoa

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C972e Cunha, João Paulo Medeiros da.

A escola em tempo integral e o currículo Potiguar para o ensino médio : perspectivas a partir da visão de docentes da geografia / João Paulo Medeiros da Cunha. - João Pessoa, 2023.

172 f. : il.

Orientação: Luiz Eugênio Pereira Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Ensino de geografia. 2. Educação em tempo integral. 3. Currículo escolar. 4. Educação integral - Política. I. Carvalho, Luiz Eugênio Pereira. II. Título.

UFPB/BC

CDU 911:37(043)

JOÃO PAULO MEDEIROS DA CUNHA

**A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O CURRÍCULO POTIGUAR PARA O
ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS A PARTIR DA VISÃO DE DOCENTES DA
GEOGRAFIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGG, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na área de concentração Território, Trabalho e Ambiente, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho

João Pessoa – PB, 20 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho (PPGG/UFPB)
Orientador

Documento assinado digitalmente
 LUIZ EUGENIO PEREIRA CARVALHO
Data: 04/04/2024 08:56:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis (PPGG /UFPB)
Examinador interno

Documento assinado digitalmente
 LENILTON FRANCISCO DE ASSIS
Data: 09/04/2024 21:00:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Carolina Marques (DGeoc/UFPB)
Externo ao programa

Documento assinado digitalmente
 ANA CAROLINA DE OLIVEIRA MARQUES
Data: 04/04/2024 20:31:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico este trabalho a meu pai, Geraldo Batista da Cunha, que, mesmo sem nunca ter ido à escola, foi meu maior incentivador para que eu caminhasse pelas trilhas do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A gratidão dá sentido ao nosso passado, traz paz para o hoje e cria uma visão para o amanhã.

Melody Beattie

Começar por onde? Que recorte temporal usar? Agradecer pelo quê? Como não esquecer alguém importante? As problematizações são muitas... Então, vamos começar pelo início, talvez em busca de paz. Desse modo, tento traçar uma linha do tempo e, uma vez que acredito que o início não esteja explicitamente ligado ao mestrado, assim agradeço...

A Deus, criador de todas as coisas, por ter me dado a vida e a capacidade de trabalhar, possibilitando o meu desenvolvimento espiritual, moral e intelectual para construir novas visões do mundo e cada vez mais contribuir com a sociedade.

À minha mãe, Marluce Medeiros da Cunha (*in memoriam*), por incentivar e motivar o meu interesse, desde criança, por uma carreira. A cada dia que chegava com uma nova ideia sobre uma profissão (foram inúmeras), ela sorria e falava que seria ótimo e que eu deveria estudar muito e vencer os obstáculos.

À minha mãe de criação, Maria de Jesus Brito da Silva (*in memoriam*), que sempre me encheu de amor e me incentivou a perseguir meus sonhos, além de muito cuidar de mim. Quando alguém vinha a Natal, ela mandava seu afeto por guloseimas (bolos e doces), deixando os dias mais doces, matando a saudade e aquecendo o coração. Ficava, assim, a mensagem de que estava sempre perto, mesmo a quase 200 km de distância.

Ao meu pai, Geraldo Batista da Cunha, que dedicou grande parte da sua vida à minha, muitas vezes se sacrificando no dia a dia para proporcionar ao seu filho uma formação, acima de tudo, humana, incentivando-me em todos os cursos que escolhia e também custeando os estudos na capital, oportunizando meu crescimento pessoal e minha independência.

À minha irmã, Gilka Medeiros da Cunha Assunção, que teve tarefas árduas e que, após cuidar da nossa mãe doente, ainda na adolescência, assumiu a missão de também cuidar do irmão mais novo (eu), um adolescente de 13 anos, nada fácil, diga-se de passagem. Só mais tarde entendi a responsabilidade e a abdicação daquela jovem de 18 anos que tanto me ensinou. Não sei mensurar a sua importância nem o que seria de mim sem a sua ajuda, pois foi a maior apoiadora/articuladora para minha mudança, para dar continuidade aos estudos.

À minha irmã de criação/coração, Rosa Maria da Silva Fernandes, que sempre me

defendeu com uma protetora incondicional, sem nem mesmo permitir crítica de qualquer natureza, independentemente de quem a fizesse. Sinto sempre uma forte presença afetiva na minha vida, uma torcida empolgante a cada conquista, fortalecendo-me pelos caminhos trilhados e encorajando-me nos percursos no porvir.

À minha prima-irmã, Luciana Medeiros da Cunha, meu exemplo e inspiração e uma das minhas professoras alfabetizadoras, a pessoa que abriu a porta de seu apartamento em Natal para me acolher e me proporcionar a oportunidade de dar continuidade aos meus estudos. Com sua sensibilidade, sempre me escutou, me aconselhou, acreditou no meu potencial, até mais do que eu mesmo, me deu força para agir, me mostrou a importância do caminho percorrido e as oportunidades de iniciar novos projetos.

A toda a minha família, que sempre me incentivou no caminho dos estudos: desde minhas tias e primas professoras, meus primos/irmãos/amigos Marcelo e Fábio, que sempre estiveram junto a mim, apesar da distância, até minha tia Marfiza, que, apesar de analfabeta, sempre incentivou e contribuiu para a formação de muitos dos meus primos do interior que passaram pela sua casa, assim como a mim, a quem, recentemente, confidenciou o seu desejo e a vontade de ter estudado e o quanto achava bonito ver uma pessoa com educação e conhecimento.

Às minhas amigas da Geografia. A Cristiane Sara, pela força e incentivo e por me aconselhar durante as adversidades, sempre contribuindo para minha evolução como ser humano, inclusive no momento em que precisei pedir ajuda a outras pessoas. A Ana Beatriz Maciel, que, na seleção do mestrado, deu-me orientações e me incentivou a fazer o meu projeto de seleção, ajudando-me também a preparar minha apresentação e reservando tempo para me ajudar a ensaiar para a entrevista da seleção. A Juliana Raysa, que também trouxe contribuições para o meu projeto e que me ajudou na revisão do trabalho para a qualificação. A Janny Suênia, que se prontificou a fazer todos os mapas de que eu precisasse. São amigas que ganhei e que trouxe para minha vida. Mesmo distante, com o tempo corrido e com minhas mudanças de cidade, guardo-as em meu coração.

A todos(as) professores(as) que contribuíram para minha formação, desde a alfabetização, passando pelo Ensino Fundamental e Médio, até a Graduação de Geografia na UFRN. Não posso esquecer os que contribuíram para a minha formação continuada. Agradeço aos docentes do curso de Pedagogia da UFRN, aos do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP e da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, as duas últimas instituições onde me especializei. Longe de diminuir a importância de todos, gostaria de citar meu estimado professor de Geografia Elmar Anselmo, que me incentivou e me inspirou durante

todo Ensino Fundamental II e Médio.

Aos colegas professores das escolas por onde passei, desde os estágios curriculares até chegar à atual escola, o Instituto Ary Parreiras, agradeço pelos ensinamentos, bem como pelo acolhimento, apoio, amizade e parcerias. Em especial a José Aldemir, Wcerlância Tavares, Iole Sbrana e Amélio Pilon, amigos que me ensinaram bastante.

Ao Governo do Estado do RN, que me propiciou as condições necessárias para que pudesse cursar uma pós-graduação, concedendo-me o afastamento para estudos.

À Universidade Federal da Paraíba e ao Programa de Pós-graduação em Geografia-PPGG, por terem aberto as portas para a ampliação da minha formação, proporcionando-me condições para desenvolver meus conhecimentos

Aos professores(as) Marco Antônio Mitidiero Júnior, Mariana Rabêlo Valença, Jorge Ferreira de Lima Filho, Carlos Augusto de Amorim Cardoso, Emerson Ribeiro, Dirce Maria Antunes Suertegaray, Lenilton Francisco de Assis, Saulo Roberto de Oliveira Vital e a Paula Cristiane Strina Juliasz da USP, que ministraram as disciplinas cursadas durante a pós-graduação, assim como a todos os professores que participaram de aulas, cursos e palestras.

Aos colegas que percorreram esta etapa da minha trajetória ao meu lado, Gabriella Saraiva de Albuquerque, Katiana Lourenço Nunes, José Geraldo da Costa Neto, Herbert Costa do Rego, Junior Santos da Silva, Alexleide Santana Diniz Soares e Joanderson Fernandes Simões.

Às professoras Maria Adailza Martins de Albuquerque e Ana Cláudia Carvalho Giordani, que participaram da qualificação deste trabalho, pela leitura cuidadosa do texto e pelas contribuições na discussão. Assim como aos professores(as) Lenilton Francisco de Assis e Ana Carolina Marques, que aceitaram participar da banca de avaliação final do mestrado nos últimos dias do ano letivo de 2023, mesmo lutando contra a exaustão.

Ao meu professor orientador, Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho, muitíssimo obrigado por ter me aceitado como orientando em um momento complexo, acolhendo-me sempre com muita humanidade, compartilhando comigo muitos ensinamentos que levarei para a vida. Agradeço também por sua empatia, paciência e sua sensibilidade, que tiveram um papel essencial para o desenvolvimento e a conclusão deste estudo.

À sociedade brasileira, por ter investido na minha formação, da educação infantil à pós-graduação. Espero retornar o investimento empreendido.

A todos, meu muito obrigado!

RESUMO

A demanda por uma educação pública de qualidade, que solucionasse o fracasso escolar brasileiro, foi intensificada na última década do século XX, desencadeando a elaboração de políticas educacionais que vêm sendo influenciadas por uma agenda global, protagonizada pelos principais organismos internacionais e pela participação da iniciativa privada, a qual passou a enxergar na educação pública possibilidades lucrativas. A educação de tempo integral encontra-se, nesse contexto, descrita e passa a fazer parte das reformas se efetivando na legislação brasileira, sendo citada pela primeira vez na LDB 9.394/96, passando a compor as metas do PNE 2001-2010 e do PNE 2014-2024, e avigorado pela Medida Provisória nº 746, que estabeleceu a Política de Fortalecimento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa articulação desencadeou o aceleração da implantação da Educação em tempo integral em alguns estados do país. O estado do Rio Grande do Norte, nosso foco neste estudo, corroborou a política de implantação da Educação Integral no Ensino Médio por meio de seu Plano Estadual de Educação. De acordo com o exposto, foi sentida a necessidade de acompanhar e analisar de que modo o tempo integral seria articulado ao Novo Ensino Médio. Diante do objeto de estudo, tem-se como objetivo geral analisar o processo de implementação do tempo integral e do currículo a partir das percepções de professores de Geografia das escolas estaduais de Ensino Médio de Natal, RN. A fim de cumpri-lo, ficaram delimitados mais três objetivos específicos: elencar experiências históricas de educação em tempo integral no Brasil; analisar que mudanças esse modelo e o currículo do tempo integral promovem na rotina de trabalho de docentes; e identificar de que forma a implementação implica nas práticas de docentes da Geografia nos componentes eletivos. Para alcançá-los, a pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa para geração e interpretação dos dados, adotando como instrumentos a entrevista semiestruturada e a observação direta. Foi adotada também, em algumas etapas, a pesquisa documental. Consideramos, por fim, que este trabalho se justifica por sua contribuição para a compreensão do modo como tem se dado a implantação do tempo integral em escolas públicas do RN, valorizando a perspectiva de docentes da Geografia. Nesse sentido, percebe-se que o ensino em tempo integral não tem sido elaborado de acordo com a realidade brasileira e os obstáculos existentes, uma vez que desconsidera a falta de infraestrutura das escolas, a lógica de trabalho precarizado e controlado, onde amplia-se o número de atividades realizadas pelos professores, além da má qualidade das formações realizadas ou até mesmo a falta delas. Além disso, parece existir uma busca por esvaziar ainda mais o capital cultural da classe trabalhadora, a fim de mantê-la subserviente, o que podemos constatar pelo pouco interesse na formação cidadã pautada em conhecimento científico e em pensamento crítico.

Palavras-chave: Educação integral; Educação em tempo integral; Currículo; Ensino de geografia; Componentes eletivos.

ABSTRACT

The demand for quality public education to address Brazilian educational failures intensified in the last decade of the 20th century, leading to the development of educational policies influenced by a global agenda led by major international organizations and private sector involvement, viewing public education as a profitable venture. In this context, integral education emerged, becoming part of Brazilian legislation and mentioned for the first time in Law 9,394/96, subsequently included in the National Education Plan (PNE) 2001-2010 and PNE 2014-2024. It gained strength with Measure Provision No. 746, establishing the Policy for Strengthening the Implementation of Full-Time High Schools, sanctioned by Law No. 13,415 on February 16, 2017. This initiative accelerated the implementation of Full-Time Education in some states, with the focus of this study being the state of Rio Grande do Norte, which aligned with the Comprehensive Education policy for High School through its State Education Plan. Given this, there was a need to monitor and analyze how full-time education would be integrated into the New High School curriculum. The overall objective is to analyze the implementation process of full-time education and the curriculum from the perspectives of Geography teachers in state high schools in Natal, RN. Three specific objectives were delineated: list historical experiences of full-time education in Brazil, analyze the changes this model and the full-time curriculum bring to teachers' work routines, and identify how implementation affects Geography teachers' practices in Elective Components. To achieve these objectives, the research relied on a qualitative approach for data generation and interpretation, using semi-structured interviews and direct observation as instruments. Documentary research was also conducted at certain stages. In conclusion, this work justifies its contribution to understanding the implementation of full-time education in public schools in RN, valuing the perspectives of Geography teachers. It is evident that full-time teaching has not been tailored to the Brazilian reality and existing obstacles, overlooking school infrastructure issues, precarious and controlled work conditions, increased workload for teachers, and poor quality or lack of teacher training. Additionally, there seems to be an attempt to further diminish the cultural capital of the working class, maintaining subservience, as evidenced by the lack of interest in citizen education based on scientific knowledge and critical thinking.

Keywords: Integral education; Full-Time education; Curriculum; Geography education; Elective components.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da EETI Winston Churchill	28
Figura 2 – Fachada da EETI Atheneu Norte-Rio-grandense.....	29
Figura 3 – Fachada da EETI Professor Francisco Ivo Cavalcanti.....	31
Figura 4 – Direitos dos entrevistados	34
Figura 5 – Planta baixa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro	46
Figura 6 – Bloco principal e piscinas – fachadas Sudeste e Nordeste.....	49
Figura 7 – Planta baixa do Centro Integrado de Educação Pública	52
Figura 8 – Objetivos do Programa Bairro-Escola Nova Iguaçu.....	56
Figura 9 – Áreas de concentração do Programa Mais Educação	62
Figura 10 – Ginásio Pernambucano.....	70
Figura 11 – Mapa de abrangência do ICE.....	72
Figura 12 – Organização pedagógica do modelo	74
Figura 13 – Os quatro pilares da Educação para o século XXI da UNESCO.....	75
Figura 14 – As primeiras recomendações para infraestrutura das escolas.....	112
Figura 15 – Atividades desenvolvidas por Álvares	125
Figura 16 – Atividades desenvolvidas por Clarice.....	126
Figura 17 - Atividades desenvolvidas por Adélia.....	127
Figura 18 – Primeira estrutura curricular das Escolas de Tempo Integral do RN.....	134
Figura 19 – Itinerários formativos do Currículo Potiguar	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de informações da EETI Winston Churchill	27
Quadro 2 – Síntese de informações da EETI Atheneu Norte-Riograndense.....	29
Quadro 3 – Síntese de informações da EETI Professor Francisco Ivo Cavalcanti.....	30
Quadro 4 – Sujeitos da pesquisa e suas qualificações	32
Quadro 5 – Dias e formatos de entrevista	33
Quadro 6 – Macrocampos do ProEMI.....	66
Quadro 7 – Cadernos de orientação do ICE.....	76
Quadro 8 – Constatações das pesquisas do MNEM sobre o Novo Ensino Médio	78
Quadro 9 – Escolas de Ensino Médio implementadas no ano de 2017	100
Quadro 10 – Escolas de Ensino Médio implementadas no ano de 2018	102
Quadro 11 – Escolas de Ensino Médio implementadas no ano de 2019	105
Quadro 12 – Escolas de Ensino Médio implementadas no ano de 2020	106
Quadro 13 – Escolas de Ensino Médio implementadas no ano de 2022	107
Quadro 14 – Escolas de Ensino Médio implementadas no ano de 2023	108
Quadro 15 – Matrizes curriculares do RN – 2023.....	132
Quadro 16 – Eletivas elaboradas pelos professores de Geografia	144

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização dos CEEPs no RN.	115
Mapa 2 – Municípios do RN com Escolas em Tempo Integral até 2020.	116
Mapa 3 – Municípios do RN com Escolas em Tempo Integral até 2023.	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade e tempo de serviço dos entrevistados.....	32
Gráfico 2 – As maiores cidades do RN e a implantação do Ensino de Tempo Integral.....	109
Gráfico 3 – Número de matrículas nos últimos dez anos nas três escolas analisadas	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Infraestrutura da Rede Estadual de Educação do RN.....	110
Tabela 2 – Quantidade de aulas dos Componentes da BNCC nos Currículos do EMTI e Potiguar	137

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CE	Componentes Eletivos
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CEP/CCS	Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIACs	Centros Integrados de Apoio à Criança e ao Adolescente
CICs	Campos de Integração Curricular
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIRECs	Diretorias Regionais de Educação
EETI	Escola Estadual em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FFCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GV	Ginásio Vocacional
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
PJF	Programa Jovem de Futuro
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCENTRO	Centro de Ensino Experimental
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProEMI/JF	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro
PA	Pará
PE	Pernambuco
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PR	Paraná
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
ONGs	Organizações Não Governamentais
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
SEE	Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco
SEEC	Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte
SP	São Paulo
SISU	Sistema de Seleção Unificada

SUEM	Subcoordenadoria de Ensino Médio
TO	Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	20
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
2.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA.....	25
2.2 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	26
2.3 GERAÇÃO DE DADOS.....	32
2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	33
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS	36
3.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL X EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM DEBATE NECESSÁRIO.....	36
3.2 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL BRASILEIRA: EXPERIÊNCIAS DO SÉCULO XX.....	45
3.2.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	45
3.2.2 Ginásios Vocacionais	47
3.2.3 Escolas-Parque de Brasília.....	48
3.2.4 Programa de Formação Integral da Criança	50
3.2.5 Centros Integrados de Educação Pública	51
3.2.6 Centros de Atendimento à Criança e ao Adolescente	53
3.3 AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO XXI: DAS EXPERIÊNCIAS LOCAIS A UM PROJETO NACIONAL	54
3.3.1 Programa Bairro-Escola Nova Iguaçu.....	55
3.3.2 Escola Integrada de Belo Horizonte	58
3.3.3 “Sorocaba: Cidade Saudável, Cidade Educadora”.....	59
3.3.4 Programa Mais Educação	60
3.3.5 Programa Ensino Médio Inovador	65
4 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA.....	69
4.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O MODELO DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO	69
4.1.1 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	70
4.1.2 O modelo pedagógico do ICE – Escola da Escolha	73
4.1.3 Intersecções entre o Novo Ensino Médio e a Escola da Escolha	77

4.2 O CURRÍCULO ESCOLAR E O ENSINO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....	81
4.2.1 Uma introdução ao estudo do currículo	82
4.2.2 O currículo e a Educação em Tempo Integral.....	84
4.3 O CURRÍCULO E O ENSINO DE GEOGRAFIA	88
5 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO RIO GRANDE DO NORTE: A ARQUITETURA DA IMPLEMENTAÇÃO.....	96
5.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO.....	97
5.2 ESPACIALIZAÇÃO E INFRAESTRUTURA: ONDE, COMO E POR QUE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL?	109
5.3 TRABALHO DOCENTE, ÁREAS/TEMPO DE ATUAÇÃO E APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO.....	122
5.4 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO RIO GRANDE DO NORTE PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E OS COMPONENTES ELETIVOS.....	131
5.4.1 As disciplinas eletivas da Geografia: interdisciplinaridade e projetos	139
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES	163
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	163
ANEXOS	165
ANEXO A – CERTIFICADO DE APRECIÇÃO ÉTICA	165
ANEXO B – MAPAS ANUAIS DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DO RN.....	169

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A demanda por uma educação pública de qualidade, capaz de solucionar o fracasso escolar brasileiro, se intensificou durante a última década do século XX. Com isso, setores da sociedade passaram a defender com mais afinco não apenas a universalização da educação, mas a responsabilização do Estado e da sociedade civil diante dos problemas enfrentados. Assim, iniciou-se um intenso processo de influência sobre a opinião pública como instrumento de pressão para que se investisse mais no desenvolvimento de projetos e de programas de educação em tempo integral.

As mudanças econômicas, políticas e sociais, implementadas pelo viés neoliberal do Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, ampliaram a participação de setores empresariais e de organismos internacionais em discussões sobre como atender à demanda educacional. Desse modo, a iniciativa privada passou a ter maior interesse em influenciar as políticas públicas educacionais, utilizando como pretexto o princípio da proteção social, “vendendo-a” como parte fundamental para a implantação do Tempo Integral nas escolas, o que, argumentava-se, seria uma provável solução para os problemas da educação pública no Brasil.

A mídia corporativa e outros setores da sociedade civil, que eram contrários à adoção do tempo integral durante os projetos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, e Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, começaram a demonstrar mudanças nessa opinião a partir da ascensão do viés neoliberal, que assumia o estado mínimo como um propulsor para a economia. Uma vez que a formação escolar exerce influência na opinião pública, setores empresariais começaram a se envolver mais diretamente nas discussões em torno das reformas educacionais, assim como passaram a propor regimes de parcerias público-privadas.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9.394/96 – é aprovada e a educação em tempo integral é citada na legislação brasileira, especificamente em seu Art. 34, na LDB – parte do Ensino Fundamental. É indispensável destacar que a proposta de uma escola com tempo ampliado era, inicialmente, dedicada ao Ensino Fundamental, uma vez que esse era o nível prioritário, pois a obrigatoriedade escolar estava restrita a esse nível de ensino.

Diante disso, Darcy Ribeiro delega aos Planos Nacionais de Educação – PNE as metas de implantação e de expansão da proposta. Para ele, não é a lei que configura a realidade, pelo contrário, a realidade é que oportuniza princípios e diretrizes das leis. A realidade brasileira, claro, é muito complexa, por isso o antropólogo, conhecedor de seu país, sabia que um projeto

nacional necessitava que cada região tivesse condições, a seu tempo, de colocar em prática essas ideias.

O PNE 2001-2010 foi o primeiro documento a trazer o ensino em tempo integral de forma mais expressiva. Nesse Plano, a adoção do tempo integral deveria se dar progressivamente, considerando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Segundo Giolo (2012), esse PNE não foi capaz, porém, de estabelecer ações mais efetivas para que as mudanças esperadas ocorressem. Na contemporaneidade, a implantação do tempo integral no Brasil começa a se estabelecer de forma mais específica a partir dos interesses das empresas educacionais através do Ensino Médio, provavelmente com o objetivo de formar cidadãos para o trabalho precário, sem garantias.

Enquanto isso, o PNE 2014-2024 traz como orientação, em sua meta seis, “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (Brasil, 2014, p.97). Com isso, os PNE ampliam o debate e a discussão sobre o ensino em tempo integral e assumem a meta de implantar o tempo integral em pelo menos metade das escolas do país, com fins de atender a um quarto dos estudantes brasileiros em dez anos. Hoje, em meados do fim do último ano estipulado para que isso ocorresse, percebemos que as estratégias do plano não foram suficientes para que a meta fosse alcançada.

Para Silveira *et al.* (2022), a elaboração de políticas educacionais é influenciada por uma agenda global, protagonizada pelos principais organismos internacionais – OI, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Banco Mundial – BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL. Esses organismos intervêm nas políticas educacionais, tendo como meta adequar o projeto educacional dos estados, principalmente dos mais pobres, às demandas da economia neoliberal.

Tal intervenção ganha maiores proporções com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Em virtude disso, o governo de Michel Temer, que assume o poder, intensifica as intervenções neoliberais na máquina pública, assumindo o compromisso com o empresariado nacional e com os organismos internacionais, os quais passaram a dispor de mais força e de maior influência para promover a efetivação de programas e de políticas educacionais.

Dentre as reformas efetivadas, está a reestruturação curricular proposta pela Medida Provisória – MP nº 746, que estabeleceu a Política de Fortalecimento à Implementação de

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Isso desencadeou o aceleração da implantação da Educação em tempo Integral em alguns estados do país.

O Estado do Rio Grande do Norte, nosso foco neste estudo, corroborou a política de implantação da Educação Integral no Ensino Médio por meio de seu Plano Estadual de Educação, que assume como sua meta dois a implementação da educação em tempo integral para 50% das escolas da rede, atendendo a pelo menos 25% dos estudantes. Assim, a partir de 2016, começou-se a colocar em prática o modelo da Escola da Escolha do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, o que se fez, inicialmente, por meio de formações para apresentação do projeto.

Diante disso, a nossa primeira inquietação quanto ao tema ocorreu justamente durante uma formação promovida pelo governo do estado do Rio Grande do Norte, a qual se destinava a gestores e coordenadores pedagógicos, em 2017. Em uma das tardes do evento, durante uma formação direcionada para os profissionais que trabalhavam com o Novo Ensino Médio – NEM, foi apresentada parte da estrutura curricular que viabilizaria o tempo integral. Chamava a atenção a presença dos Componentes Eletivos, que dariam ao professor a oportunidade de formular, de maneira autônoma, ementas para que atendessem às demandas dos estudantes.

Diante disso, e tendo experienciado outras mudanças nos rumos da educação estadual em virtude de políticas públicas, sentimos a necessidade de acompanhar e analisar de que modo o tempo integral seria articulado ao NEM. Isso demandaria analisar o(s) currículo(s), sobretudo em relação aos Componentes Eletivos, a fim de que fosse possível discutir e compreender os desafios e as possibilidades advindas do novo modelo a ser implantado.

Assim, optamos pela realização de uma pesquisa exploratório-descritiva (Gil, 2012), com a finalidade de explorarmos o tema a partir da perspectiva de professores e outros profissionais que atuassem “no chão” de escolas públicas de Ensino Médio em Natal, RN. Desse modo, os dados foram gerados a partir de 11 entrevistas semiestruturadas, a partir das quais é possível tecer novas visões sobre nosso objeto de estudo: o processo da implementação da nova política de educação em tempo em integral e de seu currículo em escolas estaduais de Ensino Médio da cidade de Natal, RN.

Diante do objeto de estudo, adotamos como objetivo geral analisar o processo de implementação do tempo integral e do currículo a partir das percepções de professores nas escolas estaduais de Ensino Médio de Natal, Rio Grande do Norte – RN. A partir deste, consideramos como objetivos específicos: 1. elencar experiências históricas de educação em tempo integral no Brasil; 2. analisar que mudanças esse modelo e o currículo do tempo integral

promovem na rotina de trabalho de docentes; e 3. identificar de que forma a implementação implica nas práticas de docentes da Geografia nos Componentes Eletivos.

Nosso foco quanto ao componente curricular Geografia deriva de nossa experiência prática, mas também do fato de que, como propõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, “[...] estudar geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive”, o que “[...] contribui para a formação do conceito de identidade” (Brasil, 2017, p. 361). Dessa maneira, questionamo-nos se essa flexibilização curricular com novas disciplinas, entre elas os Componentes Eletivos vinculados à Geografia, pode contribuir para a construção e a consolidação do sentimento de pertença ao ambiente escolar e ao contexto social no qual vivem os estudantes. Pensando nisso, consideramos pertinente, em relação aos objetivos antes descritos, respondermos às seguintes questões: a) como se deu o processo de implementação do tempo integral e do currículo, a partir das percepções de professores nas escolas estaduais de Ensino Médio de Natal, RN? b) que outras experiências históricas de educação em tempo integral no Brasil podem ser destacadas para compreensão da reforma atual? c) quais mudanças esse modelo e o currículo do tempo integral promovem na rotina de trabalho de docentes? d) quais são as implicações atuais do modelo nas práticas de docentes da Geografia nos Componentes Eletivos?

As discussões teóricas sobre o processo de implementação da educação integral estão vinculadas ao sentido da formação, ou seja, ao conteúdo (o que ensinar) e a razão para eleger determinados componentes curriculares (por que ensinar). Nesse sentido, o currículo é considerado um campo de luta através do qual elegemos o que é importante para a formação e como isso se desdobrará na sociedade.

Há muitas críticas que nos fornecem subsídios para compreendermos a realidade atual, com as quais concordamos por observarmos os matizes neoliberais presentes na proposta de educação em tempo integral, dentre os quais a busca por “[...] incentivar o lucro, o estímulo à competição, a eficiência [...]” (Gadotti, 2009, p. 9). O seu objetivo seria “[...] formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica” (Kuenzer, 2017, p. 340).

Em relação ao contexto nacional, “[...] pautando-se na educação baseada em resultados, o grande empresariado brasileiro traz para o ambiente escolar as ideias de modificações que são implementadas nos âmbitos da produção, reorganizando o processo educativo” (Costola; Borghi, 2018, p. 1315), com intuito de construir escolas de cunho tecnicista, com base apenas na racionalidade e produtividade. Essa presença é assegurada por agentes que representam diretamente instituições privadas e que têm cada vez mais se articulado para dar rumo às

políticas públicas educacionais (Costola; Borghi, 2018).

Ao assumirmos essas críticas, afirmamos que a educação contextualizada e fundamentada na construção coletiva pode se caracterizar como o caminho para uma organização curricular autônoma e condizente com a realidade dos estudantes na atualidade e no porvir, “buscando um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora” (Kuenzer, 2017, p. 333). Mas, para que isso se efetive, é preciso criar inteligibilidade sobre a conjuntura da qual fazem parte outros modelos adotados, como ocorre agora com a implantação do tempo integral. Para opor aos interesses mercadológicos outros modos de pensar a educação, como uma construção coletiva, é preciso, ademais, contar com a criticidade dos docentes, que estão entre aqueles que mais sentem os reflexos de uma educação opressiva e tecnicista.

Apesar de tantas batalhas perdidas quanto a como assegurar educação pública de qualidade, consideramos que ainda existe campo de disputa aberto, dentro do qual professor pode exercer sua autonomia por meio de um trabalho significativo, reconhecendo seu papel fundamental na formação das consciências e de subjetividades de jovens estudantes.

Diante de todos esses aspectos, consideramos que este trabalho se justifica pela possibilidade de lançar luz sobre o que está acontecendo, além de construir meios de interlocução com professores atuantes na escola pública, para que se possa pensar a educação como meio para formação integral dos cidadãos. É preciso (re)conhecer a realidade para que se possa operar mudanças nela.

A fim de darmos continuidade a este trabalho, discorremos sobre sua organização, composta por cinco seções. Nesta primeira, apresentamos nossas considerações iniciais sobre a pesquisa realizada. Na segunda seção, discorremos sobre o trajeto metodológico da pesquisa, bem como sobre os instrumentos utilizados, deixando claros os nossos objetivos. Na terceira seção, discutimos a educação integral em tempo integral, historicizando as principais experiências de ampliação do tempo escolar no Brasil. Na quarta seção, debatemos a nova política de tempo integral e o modelo da “Escola da Escolha”, assim como descrevemos analisamos as relações entre o currículo e o tempo integral e o currículo e o Ensino de Geografia. Na quinta seção, analisamos o processo de implementação do tempo integral na Rede Estadual de Educação do RN e as implicações dessas mudanças para o trabalho docente, destacando as práticas e críticas de professores de Geografia responsáveis por Componentes Eletivos. Por fim, expomos as considerações finais, buscando apresentar as reflexões em torno do que foi exposto, com a finalidade de respondermos às nossas questões de pesquisa e de avaliar que objetivos foram atingidos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos nossa pesquisa quanto a sua natureza e aos instrumentos utilizados. Inicialmente descreveremos sua inserção no paradigma qualitativo (Minayo, 1994; Bardin, 1977; Gil, 2012). Em seguida, discutimos e caracterizamos o que torna o trabalho uma pesquisa exploratória e sua natureza documental. Posteriormente discorreremos sobre a análise de conteúdo segundo Laurence Bardin (1977). Por fim, tratamos do instrumento de pesquisa utilizado em uma das etapas da geração de dados: a entrevista semiestruturada.

2.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

A pesquisa tem natureza qualitativa, visto que os dados aqui analisados não são quantificáveis, mas sua adequada apreensão é perpassada pela subjetividade dos sujeitos materializada em textos. Segundo Minayo (1994), esse tipo de pesquisa tem como foco a experiência humana, o que se coaduna com a proposição de gerar compreensão acerca de como as reformas dos últimos anos focadas na implantação do ensino integral em escolas públicas do RN influenciaram a prática docente de professores de Geografia que lecionam Componentes Eletivos – CE, presentes no currículo do Ensino Médio, na perspectiva desses profissionais.

Isso posto, é possível acrescentar que, para Bardin (1977), a abordagem qualitativa busca incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas. Sendo assim, faz sentido a adoção desse paradigma nesta pesquisa, pois os currículos sofrem pressões do momento sócio-histórico em que são produzidos. Ademais, conforme realça Minayo (1994, p. 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, em ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

Em outras palavras, a pesquisa qualitativa atua no campo das inferências realizadas com base no produto das interações humanas. Dito isso, faz-se necessário informar que, para a condução do nosso estudo dentro desse paradigma, adotamos como modelo a pesquisa descritiva, a qual, segundo Gil (2012, p. 28), “[...] tem por objetivo primordial a descrição das

características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Esse direcionamento diz respeito ao fato de que, por meio de pesquisas descritivas, torna-se possível proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida.

Em face do nosso objeto de estudo e da necessidade de lançar novo olhar sobre ele, levantamos as seguintes questões: a) como se deu o processo de implementação do tempo integral e do currículo, a partir das percepções de professores nas escolas estaduais de Ensino Médio de Natal, RN? b) que outras experiências históricas de educação em tempo integral no Brasil podem ser destacadas para compreensão da reforma atual? c) quais mudanças esse modelo e o currículo do tempo integral promovem na rotina de trabalho de docentes? d) quais são as implicações atuais do modelo nas práticas de docentes da Geografia nos Componentes Eletivos?

Essas, por seu turno, se coadunam com o objetivo geral de *analisar o processo de implementação do tempo integral e do currículo a partir das percepções de professores nas escolas estaduais de Ensino Médio de Natal, RN*, bem como os seguintes objetivos específicos: 1. elencar experiências históricas de educação em tempo integral no Brasil; 2. analisar que mudanças esse modelo e o currículo do tempo integral promovem na rotina de trabalho de docentes; e 3. identificar de que forma a implementação implica nas práticas de docentes da Geografia nos Componentes Eletivos.

Para alcançá-los, utilizamos de maneira mais sistemática três instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada e observação direta. Esta, como corroboram Ludke e André (1986), apresenta como uma de suas vantagens o contato pessoal com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que eles atribuem à realidade e às suas ações.

Assim, a elaboração dos questionários e das entrevistas é subsidiada pelo contato direto com as instituições escolares e com os documentos que orientaram as propostas pedagógicas, caracterizando-se como parte do planejamento do contato pessoal com os docentes que têm participação nos Componentes Eletivos.

2.2 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em três escolas estaduais, localizadas no município de Natal, RN, cuja escolha foi realizada por três motivos principais: 1 – devido ao tempo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, (escolhendo escolas das primeiras portarias); 2 – pela adequação dos professores ao currículo; e 3 – por causa da viabilidade técnica da pesquisa, pois,

concentrando-nos em um mesmo município, prevenimos o surgimento de algumas variáveis. Esclarecido esse ponto, caracterizamos o lócus e os sujeitos da pesquisa.

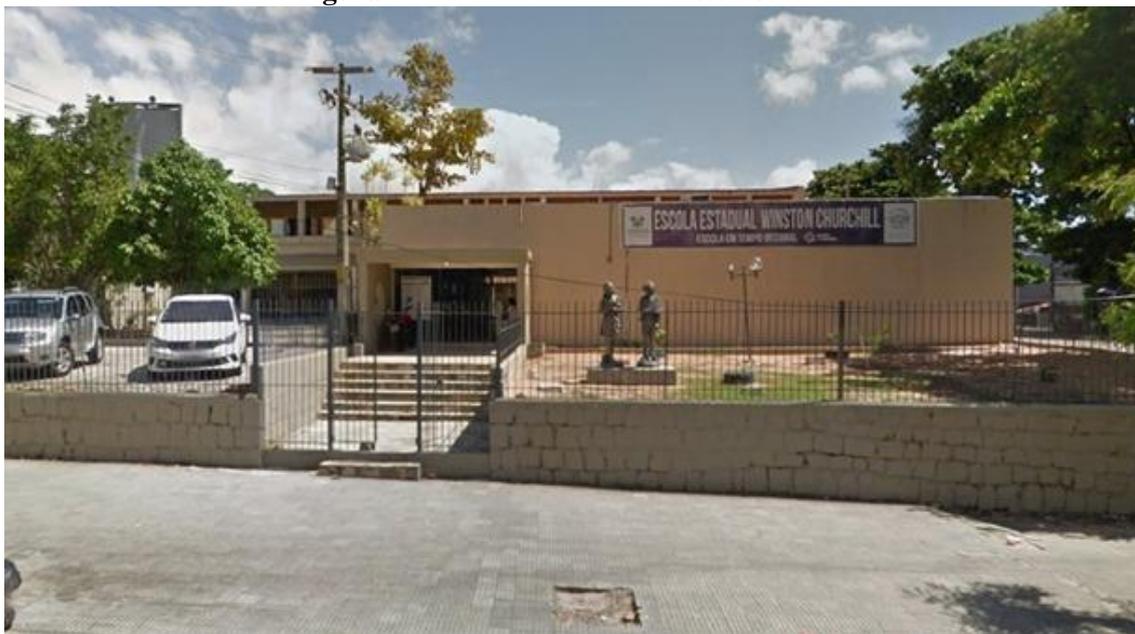
A primeira Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) Winston Churchill, fundada em 14 de abril de 1968. Sua construção, no bairro de Cidade Alta, foi financiada pelos ingleses e, como forma de agradecimento, recebeu seu nome em homenagem ao primeiro-ministro inglês Winston Leonard Spencer-Churchill. Os principais dados da unidade escolar foram compilados no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese de informações da EETI Winston Churchill

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA				
Endereço	Bairro	CEP	Latitude	Longitude
Av. Rio Branco, nº 500	Cidade Alta	59025-000	-5.7836326	-35.2060771
DADOS TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS				
Código INEP	Categoria administrativa	Dependência administrativa	Porte da escola	Etapas e modalidades
24058718	Pública	Estadual	Entre 201 e 500 matrículas	Ensino Médio de Tempo Integral
ASPECTOS PEDAGÓGICOS				
Número de professores	Número de alunos	Média geral ENEM / taxa de participação dos alunos	Número de reprovações	Número de abandonos
21	431	510,68 pts / 80%	0	0

Fonte: Catálogo de Escolas Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, 2023; Censo Escolar (INEP, 2022); ENEM (INEP, 2019).

Os dados coletados evidenciam que se trata da instituição de ensino pioneira no processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, e que, atualmente, comporta a maior quantidade de alunos no seu corpo discente (entre as três pesquisadas). Durante as visitas e entrevistas, observamos que o espaço escolar conta com uma boa estrutura física, como se pode vislumbrar já na fachada da escola, cuja foto se encontra na Figura 1.

Figura 1 – Fachada da EETI Winston Churchill

Fonte: G1-RN. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2021/10/26/ministerio-da-educacao-repassa-r-18-milhao-para-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-no-rn.ghtml>. Acesso em: 1 jun. 2023.

Segundo os dados do censo 2021, a infraestrutura dessa instituição conta com espaços de alimentação escolar para os alunos, energia elétrica fornecida pela rede pública, internet de banda larga, água proveniente da rede pública, esgoto da rede pública e fossa, além de lixo destinado à coleta periódica. Suas instalações incluem 12 salas de aula, laboratório de informática, sala de direção, sala de secretaria, sala de professores, sala de leitura, laboratório de ciências, duas quadras de esporte – uma coberta e outra descoberta –, biblioteca, cozinha, banheiros, refeitório, almoxarifado, despensa, pátio coberto, auditório e área verde. Seus equipamentos funcionais são televisão, DVD, copiadora, impressora, projetor multimídia/datashow e aparelho de som.

Já a Escola Estadual de Tempo Integral Atheneu Norte-Riograndense teve sua fundação em 3 de fevereiro de 1834, ainda na época do Brasil Império. Essa é a segunda instituição escolar mais antiga do país e, conseqüentemente, a mais antiga do Estado do Rio Grande do Norte, sendo apenas mais recente que o Ginásio Pernambucano – que foi o “laboratório” da formulação do modelo do novo tempo integral que agora está sendo implementado. Os principais dados da unidade escolar foram compilados no Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese de informações da EETI Atheneu Norte-Riograndense

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA				
Endereço	Bairro	CEP	Latitude	Longitude
Av. Campos Sales, nº 393	Petrópolis	59020-055	-5.7841934	-35.1983263
DADOS TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS				
Código INEP	Categoria administrativa	Dependência administrativa	Porte da escola	Etapas e modalidades
24057053	Pública	Estadual	Entre 201 e 500 matrículas	Ensino Médio de Tempo Integral
ASPECTOS PEDAGÓGICOS				
Número de professores	Número de alunos	Média geral ENEM / taxa de participação dos alunos	Número de reprovações	Número de abandonos
21	430	507 pts / 79%	0	0

Fonte: Catálogo de Escolas (INEP, 2023); Censo Escolar (INEP, 2022); ENEM (INEP, 2019).

Segundo Cascudo (1961), a escola Atheneu Norte-Riograndense foi pensada a partir dos modelos europeus de educação para atender à necessidade dos filhos de grandes latifundiários da província do RN, mais especificamente da família Albuquerque Maranhão. Apesar dessa origem, atualmente, o corpo discente é composto por alunos de todas as zonas da Grande Natal, oriundos das classes média e baixa. Realizando um comparativo entre essa unidade escolar e a Escola Estadual Winston Churchill, observamos uma clientela semelhante, formada por alunos de todas as zonas da cidade, com maior preponderância daqueles que moram na Zona Norte de Natal. A fachada da escola encontra-se na Figura 2.

Figura 2 – Fachada da EETI Atheneu Norte-Riograndense

Fonte: Google imagens (2023).

Segundo os dados do censo 2021, a infraestrutura dessa instituição conta com espaços de alimentação escolar para os alunos, energia da rede pública, acesso à internet banda larga, água da rede pública filtrada, esgoto da rede pública e lixo destinado à coleta periódica. Ainda segundo esse censo, suas instalações incluem 22 salas de aula, laboratório de informática, sala de direção, sala de secretaria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais, laboratório de ciências, duas quadras de esporte – uma coberta e outra descoberta –, biblioteca, cozinha, banheiros, refeitório, almoxarifado, despensa, dois pátios – um coberto e um descoberto –, auditório e área verde. Seus equipamentos funcionais são televisores, DVD, copiadora, impressora e projetor multimídia/datashow.

A Escola Estadual de Tempo Integral Professor Francisco Ivo Cavalcanti foi escolhida, a princípio, por se tratar de uma instituição que havia aderido ao modelo Escola da Escolha, destinada a um ensino de matriz propedêutica. No entanto, ao chegarmos em campo para a realização das entrevistas, descobrimos que a escola havia aderido a dois cursos e, como consequência, saiu do ensino de base propedêutica para um ensino de base profissional. Os principais dados da unidade escolar foram compilados no Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese de informações da EETI Professor Francisco Ivo Cavalcanti

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA				
Endereço	Bairro	CEP	Latitude	Longitude
Av. Coronel Estevam, S/N	Dix-sept Rosado	59052-000	-5.805316	-35.22757
DADOS TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS				
Código INEP	Categoria administrativa	Dependência administrativa	Porte da escola	Etapas e modalidades
24058254	Pública	Estadual	Entre 51 e 200 matrículas	Médio em Tempo Integral, Educação Profissional
ASPECTOS PEDAGÓGICOS				
Número de professores	Número de alunos	Média geral ENEM / taxa de participação dos alunos	Número de reprovações	Número de abandonos
17	200	501 pts / 80%	0	0

Fonte: Catálogo de Escolas (INEP, 2023); Censo Escolar (INEP, 2022); ENEM (INEP, 2019).

Diferentemente das escolas já mencionadas, essa instituição sofre com perdas gradativas de alunos, desde o momento da sua implementação. Notamos que o alunado difere das demais unidades escolares, principalmente quanto à condição social, acima da média, em comparação com outras escolas, o que será discutido mais adiante. Geograficamente, a escola está localizada

em um bairro periférico da Zona Oeste de Natal. A fachada da escola encontra-se na Figura 3.

Figura 3 – Fachada da EETI Professor Francisco Ivo Cavalcanti



Fonte: Google imagens (2023).

Segundo os dados do censo 2021, a infraestrutura dessa instituição conta com espaços de alimentação escolar para os alunos, energia da rede pública, acesso à internet banda larga, água da rede pública filtrada, esgoto da rede pública e lixo destinado à coleta periódica. Suas instalações incluem 23 salas de aula, laboratório de informática, sala de direção, sala de secretaria, sala de professores, sala de leito, laboratório de ciências, quadra de esporte descoberta, biblioteca, cozinha, banheiros, refeitório, almoxarifado, despensa, dois pátios – um coberto e outro descoberto –, auditório e área verde. Seus equipamentos funcionais são TV, DVD, copiadora, impressora, projetor multimídia/datashow e aparelho de som.

As três escolas mencionadas foram escolhidas para o estudo pois tiveram implantação do tempo integral entre 2017 e 2018. Sendo assim, essas instituições teriam maior probabilidade de desenvolvimento de disciplinas eletivas por parte de professores de Geografia ou que estão relacionadas ao ensino de Geografia, o que viabiliza a análise de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e o contato com as percepções deles em relação ao próprio fazer. Para tanto, foram convidados a participar da pesquisa, ao todo, nove professores e dois representantes da Secretaria de Estado da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte – SEEC/RN, os quais, no trabalho, tiveram seus nomes substituídos pelos de grandes escritores(as) brasileiros(as), Quadro 4.

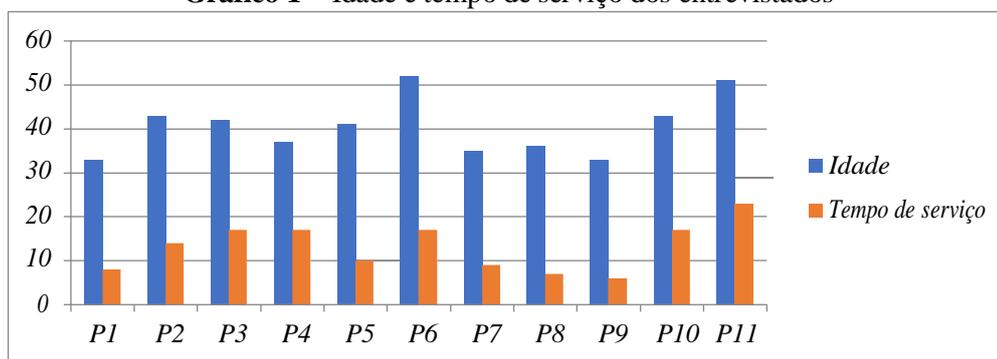
Quadro 4 – Sujeitos da pesquisa e suas qualificações

Sujeitos	Qualificações
Adélia	Professor(a) de Geografia – Especialista
Álvares	Professor(a) de Geografia – Especialista
Cascudo	Professor(a) de Geografia – Licenciado
Clarice	Professor(a) de Geografia – Especialista
Rachel	Pedagogo(a) – Licenciado
Machado	Professor(a) de Filosofia – Especialista
Lygia	Professor(a) de Letras/Espanhol – Licenciado
Mário	Professor(a) de Letras/Português – Mestre
Jorge	Professor(a) de Física – Especialista
Cecília	Professor(a) de Artes – Mestre
Cora	Pedagoga(a) – Mestre

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações cedidas.

Além dos professores de Geografia, é importante justificar a presença de outros profissionais, como coordenadores, gestores e até mesmo de componentes da equipe de implantação do tempo integral da SEEC, para que façamos uma constatação nas percepções dos entrevistados, onde buscamos comparar as visões entre os profissionais que desenvolvem as práticas nas escolas e responsáveis pela implantação do projeto no RN.

Dos 11 entrevistados, o que tem maior idade é o Machado, com 51 anos, também com o maior tempo de serviço (23 anos). A média de idade dos entrevistados é de 41 anos, e o tempo de serviço médio dos docentes é de 13 anos. O professor com menor tempo de contribuição é o Jorge, com seis anos, e quatro desses educadores têm 17 anos de serviço – Gráfico 1.

Gráfico 1 – Idade e tempo de serviço dos entrevistados

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, com base nas informações cedidas.

2.3 GERAÇÃO DE DADOS

Uma vez que pretendíamos deixar os entrevistados à vontade para desenvolver seus raciocínios e se expressarem livremente, sem, com isso, abandonarmos a pauta de nossa

pesquisa, optamos pela realização de entrevista semiestruturada. Isso se deu porque a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2009, p. 64-66).

As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, no mês de dezembro de 2022, sendo uma delas realizada em março de 2023 (Quadro 5). Todas foram gravadas em áudio, com a devida autorização, a fim de que seja possível retornar a esse material sempre que isso se fizesse necessário.

Quadro 5 – Dias e formatos de entrevista

Sujeitos	Dia, mês, ano	Formato do encontro
Adélia, Machado e Lygia	6 de dezembro/2022	Presencial
Cascudo	7 de dezembro/2022	Presencial
Jorge	8 de dezembro/2022	Presencial
Rachel	12 de dezembro/2022	Presencial
Álvares e Mário	13 de dezembro/2022	Presencial
Clarice	14 de dezembro/2022	Presencial
Cecília	29 de dezembro/2022	Remoto
Cora	3 de março/2023	Presencial

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Para que pudéssemos gerar os dados e analisá-los, além de ouvirmos mais de uma vez as gravações, fizemos a transcrição das falas, que foram agrupadas, posteriormente, conforme surgiam indícios de articulação entre elas e as questões que nos propusemos responder com esta pesquisa. Para tanto, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), uma vez que buscamos identificar nas falas de nossos entrevistados padrões, temas ou tendências comuns que revelassem suas impressões sobre o ensino em tempo integral e a forma como esse modelo afeta (ou afetou) seu dia a dia. Para tanto, seguimos com cuidado as três etapas propostas pelo autor: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos.

2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A pesquisa foi submetida à apreciação ética da Plataforma Brasil, estando o Certificado de Apreciação Ética de nº 59318022.8.0000.5188 devidamente aprovado e vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS) – Anexo B. Em seguida, foram realizados os primeiros contatos com os diretores

das escolas e com a equipe de Implantação do Programa de Educação em Tempo Integral, para apresentação da pesquisa e consentimento de sua participação (assinatura da carta de anuência).

Durante as entrevistas, os documentos foram devidamente apresentados e lidos conjuntamente, a fim de minimizar todas as possíveis dúvidas sobre a realização da pesquisa. De forma geral, os termos e documentos apresentavam o título, o pesquisador responsável, o objetivo, a justificativa e as dinâmicas do momento (explicitação das etapas).

Um dos documentos apresentados foi o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), considerado como um “convite” para que o participante compreenda a essência da pesquisa e tome conhecimento dos itens primordiais do estudo. Nesse documento, ficou claro que o entrevistado tinha direito de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Já o Termo de Confiabilidade foi assinado pelo pesquisador e pelo orientador, comprometendo-se a guardar sigilo absoluto dos dados coletados por um período mínimo de cinco anos. Dessa forma, asseguramos que as informações geradas somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou qualquer outra indicação que possam identificar os participantes da pesquisa e sua respectiva instituição.

Em seguida, foi apresentado o Termo de Autorização para gravação de voz e imagem, concedida mediante o compromisso do pesquisador de não divulgar o que fosse gravado, conforme quadro dos direitos apresentados no documento, como se lê na Figura 4. Cabe adicionar que as gravações em áudio têm uma média de 50 minutos por entrevista e que esse conteúdo foi transcrito para análise sem a identificação dos participantes.

Figura 4 – Direitos dos entrevistados

DIREITOS
<ul style="list-style-type: none">• Ter acesso a fotos e gravação dos áudios;• Ter a garantia que os áudios e/ou imagens coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa e outras; publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;• Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros);• Ter os áudios e/ou imagens obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;• Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse dos áudios e/ou imagens.

Fonte: CEP/CCS-UFPB.

Por fim, ciente da disponibilidade e da contribuição dos sujeitos de pesquisa, em dezembro de 2022, foram realizados encontros individuais entre pesquisador, professores e representantes da SEEC para a realização de um feedback a respeito do desenvolvimento e dos resultados da pesquisa. Isso reforça nosso compromisso com o fortalecimento das escolas e dos colaboradores que viabilizaram a realização deste estudo.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS

A seção se inicia com uma breve apresentação das concepções sobre educação integral em tempo integral, destacando-se autores como Gadotti (2009), Coelho (2004), Cavaliere (2007) e Guará (2006, 2009). Em seguida, abordamos os principais programas e projetos de educação em tempo integral no país.

Na sequência, discutimos sobre as principais experiências do século XX – CECR, Escola Parque de Brasília, os Ginásios Vocacionais – GV, Centros Integrados de Educação Pública – CIEP, Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC e os Centros Integrados de Apoio à Criança e do Adolescente – CIAC.

Por fim, discutimos as propostas para a ampliação do tempo escolar no final do século XX e no início do XXI, destacando: Programa Bairro-Escola Nova Iguaçu, Escola integrada de Belo Horizonte, Programa Mais Educação – PME e Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.

3.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL X EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM DEBATE NECESSÁRIO

A natureza de nosso objeto de estudo torna necessária a realização de uma discussão teórica a respeito do que, conceitualmente, distingue Educação Integral de Educação em Tempo Integral. Tais conceitos ensejam práticas distintas, mas, frequentemente, são confundidos e tratados como sinônimos. Essa reflexão se faz necessária a fim de que seja possível compreender as implicações da implementação do currículo direcionado à Educação em Tempo Integral.

Feitas essas ponderações, doravante discutimos perspectivas presentes em materiais de referência que abordam os conceitos anteriormente referidos. Para tanto, de início, procuraremos identificar e caracterizar concepções vigentes na escola pública brasileira até a implantação do NEM, mais precisamente até chegada da escola de tempo integral ao RN, a partir do modelo Escola da Escolha.

A princípio, faz-se necessário reconhecer o quanto é difícil definir Educação Integral e Educação em Tempo Integral, algo que é importante para que possamos chegar a uma compreensão adequada do que vem a ser a Educação Integral em Tempo Integral. Em parte, isso se deve às materialidades constituídas em diferentes conjunturas de tempos-espacos. Por

esse motivo, buscamos fundamentação em estudos realizados por Gadotti (2009), Coelho (2004), Cavaliere (2007) e Guará (2006, 2009), sobretudo pelas implicações para o entendimento das atuais tendências da Educação Integral em Tempo Integral.

Nesse sentido, o primeiro autor ressalta que é uma redundância falar de educação em tempo integral, visto que:

Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, 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. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre (Gadotti, 2009, p. 22-23).

Desse modo, a separação de uma educação que não seja total, na qual a educação integral do sujeito se limite à instituição escolar, passa a ser um equívoco. Nessa perspectiva, educamo-nos ao longo do tempo, independentemente dos contextos sociais em que estamos inseridos, e isso faz parte do nosso dia a dia, de modo que aprendemos não só durante experiências escolares, mas também por meio de vivências variadas em outras esferas sociais. Assim, considerar a possibilidade de educação em tempo integral sem a educação integral é algo que enseja reflexão, visto que o contexto educacional vai além da escola.

O princípio geral da educação integral é o da integralidade, isto é, o princípio da totalidade. Em outras palavras, como afirma Gadotti (2009, p. 98): “A educação integral implica na formação integral, integrada e integradora da realidade. Por isso, é também uma formação intertransdisciplinar e intertranscultural”. Nesses termos, a integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral, e não parcial e fragmentada, vislumbrando-se a possibilidade de integralizar a cultura, a saúde, o transporte, a assistência social, a fim 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. 98).

Nesse sentido, a educação integral deve compreender um conjunto de atividades diversificadas integrantes e integradas ao currículo escolar, possibilitando uma formação mais completa. Isso coaduna com uma concepção crítico-emancipadora em educação, a partir da qual são desenvolvidas atividades práticas capazes de articular os conhecimentos gerais, a cultura, a arte, a saúde, os esportes, o trabalho. “Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora” (Coelho; Hora, 2013, p. 9). Assim sendo,

é preciso prestar atenção aos efeitos que as matrizes político-ideológicas vigentes produzem no modo de se conceber modelos formativos.

Segundo Coelho (2004)¹, a educação integral foi abordada por diferentes ideologias do pensamento educacional e evidenciou-se por diversas perspectivas. Desse modo, a partir de um viés político-filosófico, identifica como movimentos político-sociais do país que influenciaram as concepções de educação integral, o Conservadorismo, o Socialismo e o Liberalismo.

Dito isso, merece destaque o fato de que o *Movimento conservador de educação integral*, que teve o Integralismo como movimento político-social, apresentou-se como um movimento de cultura. Nesse sentido, na ausência de definições precisas, é possível afirmar que seu conceito de cultura pode ser assim definido: “[...] um bem que podia ser transmitido por aqueles que o possuíam” (Cavalari, 1999, p. 42).

Segundo Coelho (2004, p. 7), “[...] os ideais defendidos pelo Integralismo e sua concepção político-filosófica de educação caracterizam-se por um alicerce político-conservador”. Dentro desse entendimento, os fundamentos orientadores da educação integral têm suas bases na espiritualidade, na disciplina e no nacionalismo cívico, envolvendo o Estado Integralista, a família e a religião, em uma ação educativa. É indispensável ressaltar, ainda, que a incorporação da dimensão religiosa à educação lhe conferia um caráter doutrinador.

Já o *Movimento socialista de educação integral*, desenvolvendo-se de forma contrária ao conservadorismo, foi proposto pelos anarquistas. Seus ideais surgiram com a Revolução Francesa em um movimento de oposição à burguesia. Nesse contexto, rejeitava-se qualquer proposta de educação oferecida pelo governo e se propunham, como pilares, a liberdade e a solidariedade entre os sujeitos. Uma educação para a liberdade, de acordo com Gallo (2002, p. 30), é

[...] então uma educação em que na própria atividade pedagógica, os alunos e os professores são iniciados num gradativo processo de convivência livre e autêntica. [...] E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma educação integral, em que o homem se percebe e se conhece em todas as suas facetas e características.

A partir dessa proposta, os trabalhadores devem conquistar sua liberdade por si próprios, buscando sua emancipação. Para isso, podem criar suas próprias escolas, diferentes das estatais ou religiosas, e o ensino pode ser oferecido a todos os sujeitos e em todos os níveis de escolaridade. Dessa forma, objetiva-se democratizar os conhecimentos produzidos pelos

¹ É importante reforçar que Coelho (2004) trata da educação integral a partir de uma perspectiva própria: educação x proteção; educação integral x currículo integrado e educação integral x tempo.

homens.

Partindo de um outro horizonte, o *Movimento de educação integral com bases liberais* propõe uma educação revolucionária e emancipadora, que contempla os aspectos físicos, morais e intelectuais dos alunos. Segundo Cavaliere (2004, p. 1), esse movimento visava à “[...] reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação”.

Suas bases foram alicerçadas no pensamento do educador Anísio Teixeira, nas primeiras décadas do século XX, quando ocorreu o movimento renovador de reforma educacional conduzido pelos Pioneiros da Escola Nova. No ano de 1932, eles lançaram o Manifesto, legitimado por um grupo de 26 educadores intelectuais que propuseram novos princípios e bases para uma reforma educacional brasileira na qual se ressalta a laicização, a obrigatoriedade do ensino, o Estado como mantenedor, a educação para ambos os sexos e a expansão da escola pública. Ainda destacam a importância de uma escola pública modernizada para as classes populares, em contraposição à escola tradicional e à sua organização tecnicista. Teixeira (1994, p. 162) considera que:

A escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos.

Por esse prisma, a escola, enquanto instituição pedagógica, é marcada pelo princípio da ação. Assim, diferentemente do instrucionismo, confere grande importância ao desenvolvimento humano em seu meio social, propondo uma educação que vai além do ambiente escolar. A escola passa a ser percebida, então, como a articuladora de ideias que unem o conhecimento de mundo com o científico, sem prescindir das outras esferas da vida.

Em vista disso, a concepção de educação integral defendida pelos liberais teve, no Manifesto dos Pioneiros, uma ampliação da ideia anteriormente descrita, o que se destacou em debates educacionais por todo o país. Cavaliere (2010) chama atenção para o fato de que a proposta de educação integral esteve presente em diferentes momentos históricos, ficando marcada nos campos políticos e servindo a múltiplas orientações ideológicas.

Segundo o mesmo autor, houve uma materialização das experiências de educação integral em tempo integral, o que expôs a ausência de uma única visão acerca de sua efetivação no Brasil. Reconhecendo esse aspecto, Cavaliere (2010) identifica pelo menos quatro concepções, com o adendo de que não representam projetos de escola coesos, por haver uma

espécie de embaralhamento filosófico nas propostas, dentre outros motivos. Em suma, são identificadas visões que caracterizam a educação em tempo integral como: *assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial de educação integral*.

A perspectiva *assistencialista*, predominante entre os projetos existentes no Brasil, compreende a escola de tempo integral como uma instituição voltada aos desprivilegiados da sociedade, cujo propósito deveria ser “[...] suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim [*sic*] a ocupação do tempo e a socialização primária” (Cavaliere, 2007, p. 1028). É necessário observar que essa perspectiva ainda persiste, sendo percebida, como se pode ver mais adiante, na análise, nos relatos de profissionais que acompanharam a implantação do tempo integral em Natal.

Num modelo assistencialista, busca-se, por meio de alguma atividade de profissionalização e de socialização, suprir necessidades dos estudantes quanto à sua formação. Ao propor a substituição da família, elege-se como mais relevante a ocupação do tempo e a socialização dos estudantes, não a construção de conhecimentos. Nesse sentido, Cavaliere (2007) teoriza acerca de rótulos que tal escola utiliza sem que se proponha uma reflexão acerca da aplicação e dos usos desses. De acordo com ele, “Com frequência [*sic*], utiliza-se o termo ‘atendimento’. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão ‘atendidas’ de forma semelhante aos ‘doentes’” (Cavaliere, 2007, p. 1028-1029).

Assim sendo, predomina uma visão de escola de tempo integral que a concebe como instituição direcionada a crianças, adolescentes e jovens das camadas populares com problemas de letramento, de socialização, de saúde, de moradia. Em outras palavras, trata-se de um espaço que supre as carências de alimentação, de lazer, de proteção, deixando em segundo plano a perspectiva formativa da educação integral.

Já na perspectiva *autoritária*, a escola de tempo integral se inspira no modelo dos antigos reformatórios para adolescentes que apresentavam problemas com delinquência. Nesse sentido, focaliza-se a prevenção do problema por meio de disciplina rígida e formação para o trabalho. Assim, a escola é compreendida como uma instituição de prevenção ao crime, pois essa visão expressa acolhimento e proteção às crianças, aos adolescentes e aos jovens com problemas sociais.

A perspectiva *democrática*, por sua vez, atribui à escola um papel emancipador. Nessa visão, o acréscimo do tempo escolar se torna essencial para o aluno, por se considerar que uma jornada ampliada de estudos pode resultar em melhoras no seu desempenho, o que configura um elemento importante para sua emancipação. Assim, pode-se dizer que: “O tempo integral

seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (Cavaliere, 2007, p. 1029).

Ainda de acordo com essa concepção, considera-se que a ampliação do tempo escolar seria uma estratégia para garantir uma formação mais completa. Dessa forma, aumenta-se a possibilidade de formação para exercício da cidadania, uma vez que a permanência parcial seria insuficiente. Apesar de esse posicionamento ser levado em consideração, é preciso destacar que não basta ampliar o tempo de permanência na escola, é necessária uma reorganização curricular do processo de ensino-aprendizagem e um outro olhar acerca da formação dos professores.

A perspectiva *multissetorial de educação em tempo integral*, a mais nova concepção, na perspectiva de Cavaliere (2007), ocorre a partir da parceria entre o Estado e as organizações não governamentais, considerando-se que o processo educacional pode ocorrer também fora da escola. Essa concepção é a que mais se aproxima do modelo adotado hoje, uma vez que não enxerga a responsabilidade pela qualidade da educação não dependente exclusivamente da escola, mas as atribuições são compartilhadas com as instituições parceiras. Esse pensamento também ocorre dentro e fora da escola, pois o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição, afinal:

As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (Cavaliere, 2007, p. 1029).

Assim, é possível perceber uma ligação com a perspectiva neoliberal de educação, em que o Estado se faz minimamente presente nas questões sociais, estimulando ações intersetoriais. A partir dessa visão, a ideia de educação integral em tempo integral aparece direcionada às experiências formativas que o sujeito pode ter ao longo de sua vida, e a formação integral passa a ser concebida como algo independente do tempo integral. Nesse sentido, as possibilidades de aprendizagens integram saberes escolares e formais aos saberes populares construídos por meio de outras vivências sociais.

Outra possibilidade de análise é apresentada por Guará (2006, 2009), quando concebe a educação integral no Brasil a partir de cinco concepções: a primeira é a Educação Integral como formação integral do ser humano; a segunda considera a Educação Integral como articulação de saberes a partir de projetos integrados; a terceira faz observações acerca da Educação Integral na perspectiva de tempo integral; a quarta tece considerações a respeito da Educação Integral

como ampliação da aprendizagem e do tempo de estudo; a quinta e última, por sua vez, traz a importância da Educação Integral x inclusão social.

Na visão da *Educação Integral como formação integral do ser humano*, a autora afirma que essa concepção é associada à formação integral, trazendo o sujeito para o centro da educação. Nesse sentido, “a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade” (Guará, 2006, p. 16).

Segundo Maurício (2009), essa visão de Educação Integral reconhece a pessoa como um todo, e não como um ser fragmentado, desenvolvendo as múltiplas dimensões do ser humano conjuntamente. Dessa forma, o foco do processo formativo é o ser humano e sua compreensão da sociedade na qual está inserido, como também de si.

A *Educação Integral como articulação de saberes a partir de projetos integrados*, nessa perspectiva, remete à ideia de projetos que articulam saberes desenvolvidos em diferentes contextos, tanto no âmbito da escola quanto em outros espaços. “O centro das preocupações com a aprendizagem está em permitir que as vivências e a ação pedagógica, organizada por projetos, leve à integração dos conhecimentos e saberes, tanto na esfera acadêmica quanto na vida social” (Guará, 2006, p. 17).

Compreende-se, pois, que a educação integral ocorre a partir da articulação dos saberes acadêmicos e comunitários, organizados sob o ponto de vista do currículo integrado e interdisciplinar. Outrossim, sua centralização focaliza os conhecimentos e saberes curriculares. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é vista como uma possibilidade teórico-metodológica de integração da realidade fragmentada pela ciência moderna.

Questionando esse paradigma que desagrega, fragmenta e formaliza os diversos campos do conhecimento em ciências específicas, estanques e sem visão de totalidade, esta concepção de educação propõe uma estreita articulação curricular que contemple o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral (Guará, 2009, p. 70).

A visão de educação integral aponta para os pensamentos educacionais de John Dewey, William Kilpatrick, Fernando Hernández, entre outros. Ocorre que, nela, defende-se a organização do trabalho pedagógico e do ensino, por projetos integrados, destacando a forma de organizar e desenvolver esse saber na escola e fora dela. Dessa forma, tal perspectiva se diferencia das duas primeiras, em que o projeto de educação integral se realizava primordialmente na escola.

A terceira concepção, a *Educação integral na perspectiva de tempo integral*, é também

uma experiência brasileira de ampliação do tempo escolar e de implantação do tempo integral nas escolas públicas. Trata-se de uma proposta de educação integral, com objetivo específico de melhorar as condições sociais. Para tanto, visa a ações diversas de acolhimento, de atendimento, de atenção e de proteção à criança e ao adolescente em condições de vulnerabilidade social.

O tempo ampliado passou a ser condição principal para o desenvolvimento do projeto de educação integral, que tem suas bases, no Brasil, com Anísio Teixeira e o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, na primeira metade do século XX. A ampliação do tempo escolar surge no contexto de uma difícil realidade social no Brasil, não apenas motivada por uma necessidade de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, mas, especialmente, por questões assistenciais e de proteção aos estudantes, decorrentes de pressões sociais.

Para Guará (2009), a quarta perspectiva, *Educação integral como ampliação da aprendizagem e do tempo de estudo*, é apresentada como consequência da necessidade de ampliação das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado às práticas educativas. Nesse sentido, configura-se pela articulação da escola com os parceiros, a fim de ampliar a educação no contraturno escolar. Assim, oferecem-se múltiplas vivências por meio de projetos sociais na comunidade. Essa perspectiva de educação integral tem se caracterizado como um efeito das tendências atuais de educação integral no país. Diante desse panorama, é necessário estender a jornada de estudos para alcançar mais e novas experiências de aprendizagem, extrapolando o âmbito da escola e adentrando o espaço da comunidade e da cidade. Com isso, a ideia é ter mais, diferentes e talvez melhores oportunidades de aprendizagem, através da parceria escola x comunidade.

A *Educação integral x inclusão social*, quinta e última concepção, é compreendida como uma educação integral que conjuga formação e proteção integral simultaneamente. Seu sentido e seu fundamento encontram-se na proteção integral da infância em situação de risco e vulnerabilidade social, uma vez que a população das escolas públicas que mais necessitam da educação integral é constituída, em parte, por um alunado cujas famílias estão em situação de extrema pobreza. Para Guará (2006), a Educação Integral precisa ser unida com a proteção social, com vistas a pensar em políticas públicas centralizadas para além da educação, pensando nas outras demandas dos sujeitos, por exemplo, uma sobrevivência digna e segura.

Essa perspectiva de educação integral também se fundamenta na ideia liberal e pragmática de educação, em que Dewey aparece como um dos principais expoentes. Sua ideia de educar e proteger a criança dos males provocados pelo avanço da sociedade capitalista aparece no contexto em que essa concepção se fazia perceber nas experiências educativas da

segunda metade do século XIX, nos Estados Unidos. Para Libâneo (2014, p. 3), “A ideia era a formulação de um currículo que reproduzisse na escola a vida social, mas sem os problemas da vida social criados pela própria expansão da industrialização e as formas de exploração do trabalho”.

Devido aos muitos significados atribuídos à expressão *educação integral*, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos, tais como: o indivíduo é um ser complexo e indivisível; o currículo é integrado independentemente do tempo integral; seu foco é a formação integral do indivíduo, em seus aspectos políticos, éticos, culturais, cognitivos e estéticos. “E, acrescentaríamos, somente é defensável, em uma versão escolarizada, se tiver como prática e horizonte um radical sentido público e democrático” (Cavaliere, 2014, p. 1214).

Sendo assim, o objetivo de toda escola deve ser uma educação integral, mesmo que não seja de tempo integral. É imprescindível ofertar uma educação de qualidade para todos os alunos, atribuindo-se um caráter inovador aos chamados projetos de escola em tempo integral. “Porque a escola burocrática, aquela que só cumpre normas, não inventa, não inova, não é rebelde” (Gadotti, 2009, p. 38). Além disso, como toda escola, a de tempo integral deve ter, entre outros objetivos: educar para e pela cidadania, criar hábitos de estudo e de pesquisa, cultivar hábitos alimentares e de higiene, suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares e ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

A Educação Integral não pode ser confundida com escola de tempo integral, tendo em vista que não adianta aumentar o tempo se não houver também a ressignificação dos tempos e dos espaços escolares. Nesse sentido, considera-se o tempo como referência à ampliação da jornada escolar, e espaço como referência aos territórios em que cada escola está inserida. Acerca disso, Moll (2012, p. 18) disserta: “Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global”.

Em suma, as concepções de educação integral e educação em tempo integral são vastas, e as experiências, no Brasil, tiveram, entre outros problemas, a descontinuidade e a não abrangência dos sistemas educacionais. Dessa forma, ficaram conhecidas como projetos isolados, soltos, sem linearidade, muitas vezes, apenas para fins eleitoreiros, e uma escola de qualidade inquestionável só é alcançada por meio de uma política pública continuada. Considerando o panorama apresentado, Gadotti (2009) aponta para a importância de saber até que ponto essas novas experiências e inovações educacionais estão realmente enraizadas nas comunidades, de modo que a sua continuidade seja garantida.

3.2 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL BRASILEIRA: EXPERIÊNCIAS DO SÉCULO XX

A cada dia, constatamos a necessidade de políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade da Educação Básica. Dentre as ações propostas, encontramos algumas que pretendem ampliar a jornada escolar na rede pública, como as atuais iniciativas de escolas de tempo integral. No entanto, observamos que a educação em tempo integral não é algo novo no nosso país, pois já esteve presente na nossa história educacional através de programas e projetos isolados ao longo do século XX.

Essas propostas têm acompanhado a educação brasileira em diferentes momentos e a partir de experiências distintas. Todavia, é com a redemocratização do país, na década de 1980, que surge o debate sobre a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, primeira referência à escolarização em tempo integral, reafirmada nos PNE de 2001 e no de 2014.

A proposta de ampliação do tempo escolar tem suas principais experiências na década de 1960, com o CECR, Salvador, BA, 1950, a Escola Parque de Brasília, Brasília, DF, 1960, os GV, São Paulo, 1961. No período do Regime Militar, mais especificamente na década de 1970, ocorre a intensificação da fiscalização das propostas educacionais.

Já na década de 1980, com a redemocratização do país, a Educação em Tempo Integral é posta novamente em discussão, com a proposta dos CIEP, Rio de Janeiro, 1980, o PROFIC, São Paulo, 1986, e CIAC, Brasil, 1990.

A justificativa para a adoção de programas e projetos que visava a promover uma educação em tempo integral alicerçou-se na ideia da baixa qualidade da educação pública e das desigualdades socioeducacionais. Nesse sentido, esperava-se que essas políticas públicas contribuíssem para diminuir a desigualdade educacional, bem como para melhorar os índices de aprendizagem da educação pública brasileira (Ribeiro, 2017).

Os projetos de educação em tempo integral iniciados por Anísio Teixeira no Brasil tiveram suas ideias abandonadas e deixadas de lado pela elite política burguesa do país (Gadotti, 2009). Assim, o entendimento do que ocorreu com essas experiências para analisar os desafios e as possibilidades de um projeto político nacional de educação em tempo integral é interessante.

3.2.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro

A primeira experiência analisada na pesquisa é a iniciativa de ampliação de educação

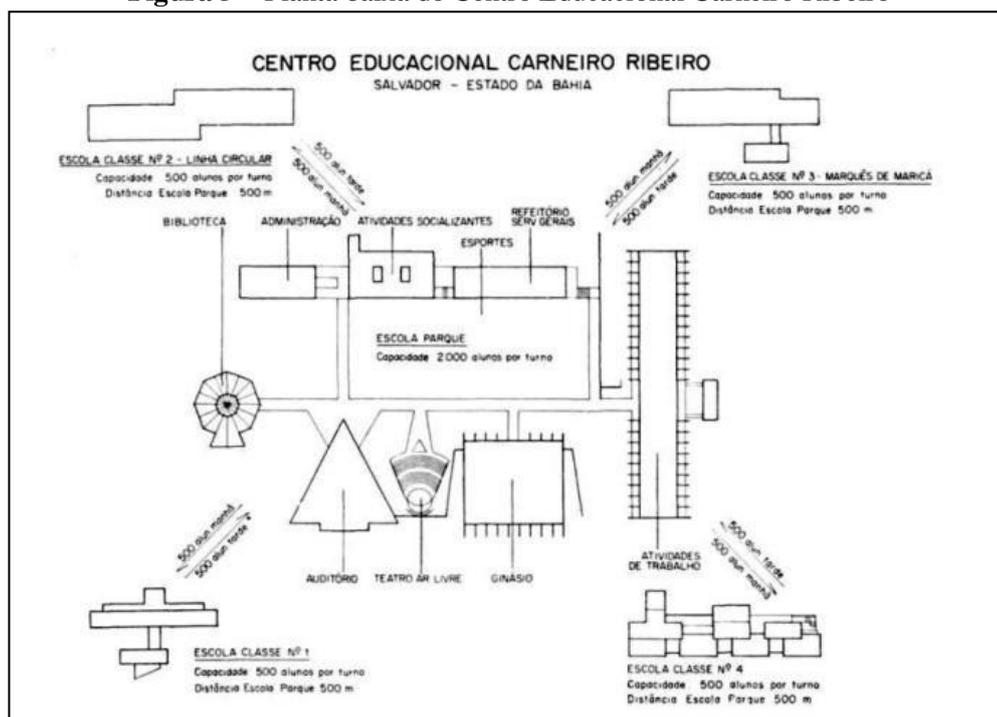
em tempo integral no CECR, idealizada por Anísio Teixeira e criada pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia. Vinculada ao INEP, durou dezenove anos, funcionando de 1950 a 1969. Cada centro tinha capacidade de atender em média quatro mil alunos, contando com quatro Escolas-Classe (mil alunos cada) e uma escola-parque com sete pavilhões destinados às práticas educativas complementares que ocorriam no contraturno. Assim, eram disponibilizadas atividades para o dia inteiro (Nunes, 2009).

As Escolas-Classe, segundo Eboli (1971), eram formadas por um conjunto de 12 salas planejadas para o ensino de Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Além disso, contavam com um gabinete médico e dentário, dependências para administração, o setor de Currículo, Supervisão e Orientação Educacional, jardim, horta e áreas livres.

Os alunos ficavam quatro horas de aula nesse setor, depois ocorria uma permuta dos discentes que compunham essas instituições, os que estavam nas escolas-parques iriam para as Escolas-Classe, e vice-versa, invertendo a ordem inicial. Com a troca dos turnos, os alunos iriam para a escola parque destinada às atividades de trabalhos manuais, educação artística, artes industriais, educação física e atividades socializantes.

Desse modo, podemos observar que a infraestrutura das escolas (Figura 5) era subdividida para organizar as atividades em ambientes distintos, cabendo à Escola-Classe o papel do ensino do currículo tradicional.

Figura 5 – Planta baixa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: Ébole (1971).

A estrutura das Escolas-Parque era organizada de forma que os alunos não fossem agrupados somente pela idade, mas pelas suas preferências. Segundo Nunes (2009), entre as atividades oferecidas, divididas em setores, podemos destacar:

- Setor de Trabalho – artes aplicadas (desenho, modelagem, escultura em madeira, metal, couro, alfaiataria, bordado, cestaria e flores, bijuteria, tapeçaria, tecelagem e confecção de brinquedos);
- Setor Artístico – canto, dança, música instrumental e teatro;
- Setor de Extensão Cultural e Biblioteca – leitura, pesquisa e estudo;
- Setor de Educação Física e Recreação – jogos, recreação e ginástica;
- Setor Socializante – grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja.

Esse modelo educacional tem como pano de fundo os princípios norteadores do *Playground Movement*, das *Platoon Schools* de Detroit e das *Laboratory Schools* de Chicago. No Sistema *Platoon*, por exemplo, a escola funcionava em “dois ‘pelotões’ que se revezavam, tendo cada qual, no respectivo turno oposto, atividades em salas especiais: auditório, ginásio, música, artes plásticas, literatura, biblioteca, ciência, geografia, artes manuais e recreio” (Rocha, 2002, p. 103).

Por fim, a comunidade escolar recebia ainda assistência material para comprar fardamento, livros e materiais didáticos. Em seu projeto, Anísio Teixeira também planejou moradia estudantil para acomodar 5% dos estudantes, considerados sem lar. Essa área infelizmente não se concretizou.

3.2.2 Ginásios Vocacionais

Ainda na década de 1960, outra experiência com atendimento em tempo integral ocorreu em São Paulo. Foram os chamados GV, os quais duraram de 1962 a 1969. Durante os oito anos, foram implantadas seis unidades, uma em cada cidade: São Paulo, Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul.

As escolas não foram criadas de uma só vez, em uma primeira etapa, em março de 1962, foram instalados os Ginásios Vocacionais “Oswaldo Aranha”, no Brooklin, na capital, “João XXIII”, em Americana, e “Cândido Portinari”, em Batatais, depois, em março de 1963, o “Chanceler Raul Fernandes”, em Rio Claro, e “Embaixador Macedo Soares”, em Barretos, e mais tarde, em março

de 1968, a última escola, em São Caetano do Sul, mencionada em poucos documentos como Ginásio Vocacional de Vila Santa Maria (não obtivemos informações se este era o nome da escola ou apenas referência a sua localização) (Tamberlini, 2016, p. 123).

Segundo Tamberlini (2001), um fator bastante interessante na implantação desse projeto foi que teve sua criação precedida de uma pesquisa de comunidade para elaborar um currículo amplo, integrado, com uma metodologia diferenciada e com a preocupação de propiciar o desenvolvimento dos alunos. As cidades escolhidas apresentavam características diversas (industrial, agrícola, cosmopolita, entre outras).

A autora coloca que a educação era entendida como um processo contínuo que visava à modificação de conceitos e de condutas, partindo do homem concreto no seu contexto social. Buscava-se, assim, uma visão plural, educando o aluno, a fim de fornecer-lhe mais do que instrução, uma formação. E o propósito do trabalho era elaborar novos conhecimentos, a partir da compreensão da complexidade do mundo, mostrando aos educandos a sua capacidade de mudar a realidade, de modo a prepará-los para serem sujeitos políticos, históricos e culturais. Dessa maneira, “no Vocacional o trabalho era concebido como princípio educativo” (Neves, 2010, p. 124).

Em sua fase final, Tamberlini (2016) aponta que o projeto foi “atacado” pela ditadura militar, pois baseava-se em uma proposta de educação que adotava a democracia como prática pedagógica, com forte participação da comunidade nas decisões gerais. O regime militar começou, então, um processo de desfiguração da experiência, tirando sua autonomia e força política, o que culminou com a invasão ocorrida, simultaneamente, nas seis escolas vocacionais, em 12 de dezembro de 1969.

Na ocasião, foram detidos todos os alunos, professores, funcionários e demais pessoas que se encontrassem nas unidades, durante oito horas. Nesse ínterim, os agentes policiais retiraram livros das bibliotecas, textos de estudo, relatórios e amplo material. Além disso, vários funcionários do setor pedagógico foram submetidos a interrogatório, e a professora coordenadora do projeto, Maria Nilde Mascellani, foi cassada e aposentada com base no AI-5. “Em 05/06/1970, por meio do Decreto 52.460, os Ginásios Vocacionais passaram a integrar a rede comum de ensino” (Tamberlini, 2016, p. 133).

3.2.3 Escolas-Parque de Brasília

Na mesma década de 1960, surgiram as Escolas-Parque de Brasília. A proposta

resgatava a ideia de educação integral do CECR, popularmente conhecido como Escola-Parque da Bahia. Em meados de 1957, Anísio Teixeira, já na função de Diretor do INEP, com o compromisso de elaborar o plano educacional de Brasília – DF, retomou a proposta de Escola-Parque implantada em Salvador e propôs a sua generalização para o sistema educacional da nova capital.

O plano de construções escolares previa a construção de 28 Escolas-parque, especificamente para o Plano Piloto. Todavia, devido às transformações políticas, econômicas e históricas, bem como a inúmeras dificuldades, apenas 5 foram construídas. A primeira, inaugurada ainda em 1960, foi a Escola-parque 307/308 Sul, a única que efetivamente contemplou os aspectos idealizados por Anísio Teixeira. Nos anos seguintes, as demais entraram em funcionamento. Em abril de 1977, as Escolas-parque 313/314 Sul e 303/304 Norte. Em 1980, a Escola-parque 210/211 Norte e, em 1992, a Escola-parque 210/211 Sul (Freitas; Wiggs, 2020, p. 4).

Conforme colocado pelas autoras, a única que manteve os parâmetros arquitetônicos idealizados foi a Escola-Parque 307/308 Sul, projetada pelo arquiteto modernista José de Souza Reis, tombada pelo governo do DF, em 2009 (Figura 6).

Figura 6 – Bloco principal e piscinas – fachadas Sudeste e Nordeste



Fonte: Máximo e Ferreira (2016, p. 2496).

No sentido de projeto estrutural, a proposta da Escola-Parque de Brasília ia ao encontro da proposta dos CECR, até porque partiu do mesmo idealizador, Anísio Teixeira, com a ideia de que, para fazer Educação em Tempo Integral, é necessário infraestrutura e investimentos. Assim, o projeto é constituído por três blocos, o principal, o auditório e as oficinas, além de

piscinas e quadras de esporte. A instituição foi tombada em 4 de agosto de 2004 e continua a desempenhar suas funções educacionais até hoje (Máximo; Ferreira, 2016).

Em 2014, foram inauguradas duas escolas que usam o nome de Escola-Parque, a Escola-Parque Anísio Teixeira, na região administrativa de Ceilândia, e a Escola-Parque da Natureza, em Brazlândia. Ambas são inspiradas na concepção de educação integral de Anísio Teixeira, mas não carregam a essência pedagógica nem possuem o modelo arquitetônico previsto no plano de construções escolares de Brasília (Freitas; Wiggs, 2020).

Pereira e Rocha (2011) afirmam que a escola estava sediada em um local privilegiado, em uma quadra do plano piloto. Com isso, a clientela da instituição era formada, em sua maioria, por alunos de classe média alta, pois na região residiam famílias de deputados, senadores, executivos e altos funcionários estatais. Constatamos, assim, uma das principais diferenças entre esse projeto e o de Salvador.

As semelhanças entre os dois projetos eram a jornada de oito horas diárias, em que os alunos revezavam entre as Escolas-Classe e a Escola-Parque, além da forma como os alunos eram agrupados: na Escola-Classe, de acordo com o grau de escolaridade; na Escola-Parque, pela idade e pelas aptidões. Por fim, outro ponto em comum eram as atividades práticas diversificadas oferecidas (campo do trabalho com artes, educação física e biblioteca).

Podemos concluir, então, que a perseguição ideológica a professores, a ruptura de uma democracia a favor do conservadorismo militar, a proliferação de escolas particulares, o desordenado crescimento demográfico da cidade e o alto investimento financeiro levaram a uma ruptura no modelo projetado. Essas questões indicam alguns fatores que provocaram a interrupção e os ajustes no sistema educacional inicialmente proposto para a capital (Pereira; Rocha, 2011).

3.2.4 Programa de Formação Integral da Criança

Em outro momento histórico brasileiro, com a redemocratização política, surgiram novas experiências, entre 1986 e 1993. Nesse período, em São Paulo, foi implantado o PROFIC, uma proposta inicialmente rejeitada pela rede estadual de ensino, apresentando dificuldades em sua implementação.

O PROFIC configurou-se como a primeira experiência em educação integral que se utilizou da parceria das prefeituras e entidades assistenciais (terceiro setor), principalmente no primeiro momento. Foi idealizado como um projeto de governo que envolveria mais de uma Secretaria de Estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Turismo), “o que

o diferenciou – como concepção e não como realização – de projetos precedentes ou contemporâneos” (Giovani; Souza, 1999, p. 72).

Ferretti, Viana e Souza (1991) afirmam que o PROFIC tinha uma concepção ajustada em duas vertentes: uma mais casual, aproximando-se de programas voltados para a área da saúde (Medicina Comunitária e de Atenção Primária à Saúde), e outra vista como um conjunto de teorias de comunidades oriundas da sociologia funcionalista norte-americana. “Esse programa se propunha ir além da função de instrução, agregando a proteção como uma missão institucional paralela” (Guimarães; Souza, 2018, p. 156).

O custo de implantação de programas de educação em tempo integral, tal qual o PROFIC, demanda uma quantidade de investimento bem maior que o do ensino regular e, com a falta de adesão e resistência muito alta dos atores (funcionários) envolvidos, desencadearam-se problemas maiores. Constatou-se então que as estratégias utilizadas para romper as resistências e a burocracia não foram bem aplicadas, trazendo uma série de empecilhos. Em contrapartida, as parcerias com as entidades assistenciais e com os municípios se mostraram como uma trajetória de possibilidades inovadoras.

3.2.5 Centros Integrados de Educação Pública

Outra política pública implantada na década de 1980 foi a dos CIEP, no Rio de Janeiro, fruto da redemocratização criada por Darcy Ribeiro, que trabalhou durante os dois governos de Leonel Brizola. Influenciado pelas ideias de Anísio Teixeira, ele pretendia colocar a educação nas prioridades da agenda de governo, já que tinham sido subtraídas no regime militar.

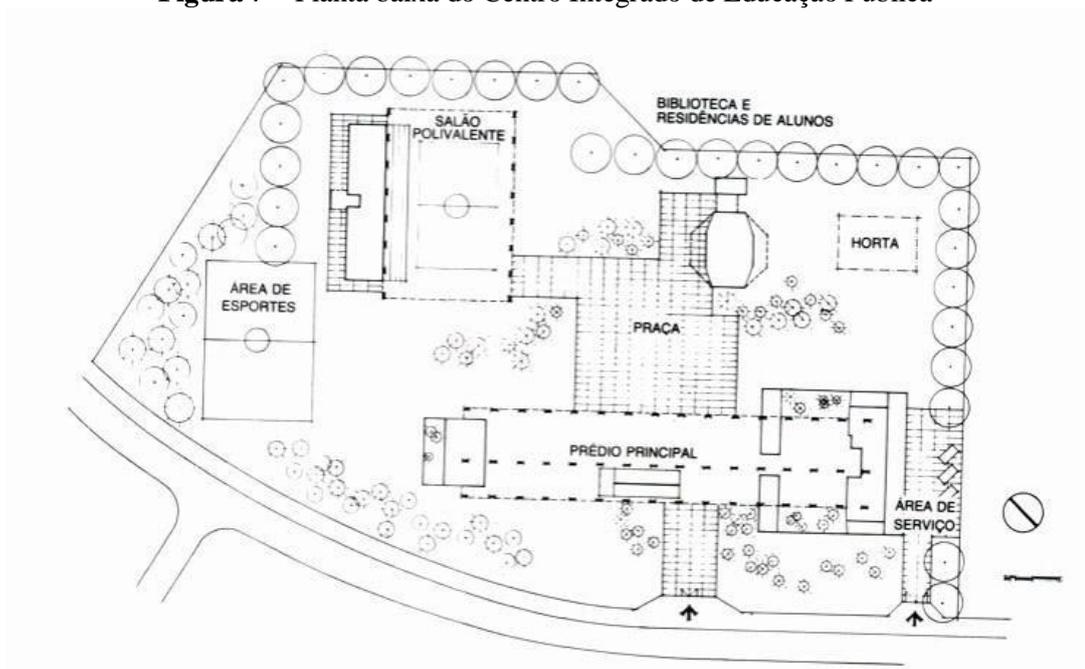
A construção do programa educacional do governo Brizola baseava-se nos números elevados de analfabetismo e evasão escolar do sistema educacional brasileiro. Darcy Ribeiro utilizou os dados do Censo Nacional de 1970 e 1980 para defender a implantação de um novo programa para a educação pública no estado do Rio de Janeiro (Moreira; Soares, 2019, p. 57).

A proposta pedagógica dos CIEP difere da organização do CECR, onde as atividades eram divididas em escolas-classe e escolas-parque. Nos CIEP, procurou-se juntar todas as atribuições no mesmo espaço, para promover maior interação entre as atividades educativas, uma vez que tinham o objetivo de proporcionar educação, esporte, assistência médica, alimentação e atividades culturais (Guimarães; Souza, 2018).

Em sua concepção inicial, considerava-se que todas as suas unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com organização escolar padronizada.

Dessa forma, objetivava-se evitar a diferença da qualidade entre as escolas, além de estabelecer um projeto arquitetônico uniforme (Figura 7). Nos centros, “deveriam funcionar uma nova proposta curricular pensada para o aluno permanecer 8 horas diárias com quatro refeições, atividades esportivas, culturais, atendimento médico e odontológico, além das disciplinas tradicionais curriculares” (Moreira; Soares, 2019, p. 58).

Figura 7 – Planta baixa do Centro Integrado de Educação Pública



Fonte: Ribeiro (1986).

O projeto arquitetônico dos edifícios é de autoria de Oscar Niemeyer, assim como as CECR. Os CIEP foram projetados trazendo, em sua estrutura física, a importância do investimento público em educação, uma vez que essa é necessária para as propostas pedagógicas de uma Educação em Tempo Integral.

O sonho de Darcy Ribeiro era que os CIEP oferecessem uma educação de qualidade, a fim de que fossem atrativos para a classe média, que pleitearia suas vagas (Bomeny, 2009). “Darcy Ribeiro valeu-se várias vezes de sua argumentação sociológica para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora” (Guimarães; Souza, 2018, p. 156).

No entanto, as mudanças de governo descaracterizaram a proposta de Escola de Tempo Integral dos CIEP. Nesse ínterim, foram trocadas as equipes pedagógicas que compunham o programa, modificando a proposta inicial. No caso do primeiro desmonte, prédios escolares ainda em fase inicial de construção foram abandonados (Moreira; Soares, 2019).

Apesar das críticas (o custo dos prédios, a qualidade da sua arquitetura, a sua localização e o tempo integral de oito horas), os CIEP ainda existem/resistem com esse nome. Durante o governo Fernando Collor de Melo, novas unidades passaram a se chamar Centros de Atendimento à Criança, que mudou de nomenclatura em 1992 para Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, já com outro projeto arquitetônico e pedagógico. Assim, de acordo com Menezes e Santos (2001), foram construídos 500 CIEP e 400 CIAC.

3.2.6 Centros de Atendimento à Criança e ao Adolescente

Os CIAC foram implantados em todo o Brasil, sendo a primeira política pública de educação em tempo integral em nível nacional. Instituídos em 1991, pelo então presidente Fernando Collor, fizeram parte do “Projeto Minha Gente”. Inspirados no modelo de Anísio Teixeira, os CIEP objetivavam promover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho (Menezes; Santos, 2001).

Em 1992, logo após o impeachment do presidente Collor, o projeto sofreu uma reformulação, passando a se chamar Centro de Atendimento Integral à Criança. A partir daí, o Ministério da Educação começou a articular ações, buscando parcerias com órgãos federais, estaduais, Organização Não Governamentais – ONGs – e organismos internacionais (Dib, 2010). Desse modo, verificamos um processo de descaracterização dos centros, que deixavam de ser apenas escolas e voltavam-se para a prestação de todos os serviços essenciais ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Ao manter as crianças envolvidas o dia todo nos CIAC's, o projeto tinha dois objetivos: oferecer àquelas famílias marginalizadas pela estrutura econômica, condições mínimas para que seus filhos frequentassem a escola, onde lhe era oferecido o que sua família não teria condições de proporcionar: comida, vestuário, (uniforme), assistência médico-odontológica, etc. e evitar que essas crianças se lançassem precocemente no mercado de trabalho (Dib, 2010, p. 66)

Durante o primeiro ano do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a Secretaria Especial do Ministério da Educação foi extinta e passou o controle dos centros para os estados e os municípios. “A literatura disponível sobre o assunto aponta que a maioria desses governos não preservou a proposta inicial, apenas aproveitou a estrutura física para manter alunos no sistema convencional de educação” (Guimarães; Souza, 2018, p. 160).

Ao historiar os principais projetos de educação de tempo integral no Brasil, percebemos que são experiências que contribuíram para a realização de propostas que eram tidas como impossíveis. Além disso, observamos que aspectos “como a instabilidade política, a insuficiência de mecanismos de fiscalização, prática da democracia, avaliação e informação por parte da sociedade civil, podem ter interferido nos rumos de cada projeto” (Guimarães; Souza, 2018, p. 161). Outro grande problema que ocorreu com essas políticas educacionais foi a sua utilização como parte de propaganda dos governos para fins políticos.

Assim, foi a partir da década de 1980, com a redemocratização do país, que se ampliou o debate sobre a educação em tempo integral, a qual passou a ser vista como caminho para melhoria da qualidade da educação pública do Brasil. Contudo, essas experiências educacionais compartilham “tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis” (Gadotti, 2009, p. 33).

3.3 AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO XXI: DAS EXPERIÊNCIAS LOCAIS A UM PROJETO NACIONAL

No final do século XX e início do XXI, algumas políticas educacionais se referiam à escola de tempo integral, ao preverem a ampliação da jornada escolar dos estudantes do Ensino Fundamental, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública (Brasil, 1996, 2001). Dessa forma, ganharam espaço políticas públicas as quais buscavam implantar programas de tempo integral nas escolas, de acordo com a agenda política neoliberal, apresentando ações, tais como: a privatização e a descentralização, parcerias, a extinção de órgãos, o mercado livre educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional e o controle da qualidade. Cabe frisar que esses termos fizeram parte dos discursos oficiais (Lima, 1996).

Essas políticas neoliberais, segundo Junckes (2016), não ofereceram condições para a escola de tempo integral se desenvolver, e a responsabilidade de organizar propostas que viabilizassem a ideia passou aos governos municipais e estaduais. Assim, algumas experiências isoladas foram se concretizando em regiões do Brasil, através de projetos governamentais que sofriam alterações, bastando uma mudança de governantes e/ou de gestores educacionais.

As orientações dos organismos internacionais (o BM e a Unesco) tenderam a sobrepor as funções da escola, o que acentuou a ineficiência dos sistemas de ensino, bem como a desvinculação com as necessidades do sistema produtivo. Com isso, embasou-se o discurso utópico de que a escola em tempo integral seria o tipo mais adequado de instituição escolar.

O pacote de reformas elencadas pelo Banco Mundial que tem como estratégia essa ação não pode ser visto como a melhor alternativa para a melhoria da qualidade do ensino no país, uma vez que outros fatores estão atrelados nessa tarefa, tais como: os processos pedagógicos, o currículo, a relação escola/comunidade, formação continuada dos professores, melhores condições de trabalho docente e outros (Guimarães; Souza, 2018, p. 164).

No entanto, as demandas e as pressões sociais que exigem uma melhoria no sistema público de ensino têm apontado a escola de tempo integral como a solução para o problema da qualidade da Educação Básica no Brasil. O principal exemplo dessa realidade são as muitas experiências efetivadas em estados e municípios recentemente, como é o caso de Americana – SP (1990), Apucarana – PR (2001), Palmas – TO (2004), Belo Horizonte – MG (2005), Nova Iguaçu – RJ (2006), Santa Catarina – RS (2004), Minas Gerais – MG (2004), Maranhão – MA (2007), Pará – PA (2012) e outras. Porém, o que se percebe é que muitos desses casos vêm ocorrendo de forma improvisada, sem infraestrutura adequada para oferecer atendimento a uma quantidade de alunos, nem mesmo em período parcial (Guimarães; Souza, 2018).

Segundo Gadotti (2009), as “Experiências recentes fundamentadas no conceito de tempo integral e de educação integral estão retornando ao cenário das políticas públicas com muita vitalidade, sobretudo em nível municipal, em pequenas e grandes cidades de todo o país”. A seguir, discorreremos melhor sobre algumas dessas experiências que o autor nomeia como “Inovações educacionais em processo”, as quais surgem com ideais da Escola Cidadã e da Cidade Educadora. Para ele, “as recentes experiências, fundadas na concepção cidadã de educação, representam uma alternativa viável, negadora e superadora do projeto neoliberal capitalista de escola pública” (Gadotti, 2009, p. 58).

3.3.1 Programa Bairro-Escola Nova Iguaçu

A cidade de Nova Iguaçu – RJ teve a iniciativa de implantar o ensino em tempo integral com base nos princípios da Cidade Educadora, dispondo da cidade como espaço de aprendizagem. O projeto foi lançado em parceria com o Instituto Paulo Freire, o qual ajudou a desenvolver o conteúdo, a forma e a metodologia para a sua implantação, execução e avaliação. Para dar suporte, foi construído um sistema municipal de educação, o plano municipal de educação, a formação profissional, a gestão democrática, a educação integral e a avaliação.

A Escola Cidadã, como movimento e como abordagem curricular, está fortemente enraizada no movimento de educação popular comunitária que, nos anos de 1980, era

traduzido pela expressão “escola pública popular”, implementada na gestão de Paulo Freire e de Mário Sérgio Cortella no Município de São Paulo (1989-1992). Podemos observar seus objetivos a seguir na Figura 8.

Figura 8 – Objetivos do Programa Bairro-Escola Nova Iguaçu

Objetivo geral
<ul style="list-style-type: none"> • A formação global dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem ofertados na cidade por meio dos diferentes atores sociais, saberes, equipamentos e instituições.
Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> Y Favorecer a constituição de competências referentes à leitura e compreensão do mundo, por meio da aquisição e aprimoramento de conhecimentos linguísticos diversificados; Y Promover a compreensão e a valorização da pluralidade cultural existente nos espaços de vivência; Y Promover a valorização do diálogo e do respeito ao próximo; Y Favorecer a construção da autonomia e de valores solidários; Y Promover vivências e aprendizagens significativas para todos os envolvidos nos projetos e propostas educativas na cidade; Y Garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação envolvidos nos diferentes projetos e propostas; Y Favorecer a atuação crítica dos conselhos escolares nas discussões sobre a Educação na cidade de Nova Iguaçu.

Fonte: Nova Iguaçu (2008, p. 11).

O programa buscava, com esses objetivos, promover a formação de competências diferenciadas ao mesmo tempo em que educasse para a cidadania ativa. Assim, favoreceria a participação crítica no cotidiano do bairro e da cidade, tornando os sujeitos críticos e participativos.

Nesse sentido, era relevante assegurar uma escola aberta para a comunidade que favorecesse novas experiências educativas, com vistas à compreensão do mundo através da leitura, ao pluralismo cultural e à construção da autonomia. Para tanto, cumpria criar novos espaços e estratégias de gestão participativa da escola com uma rede de parceiros no âmbito da Educação Cidadã.

As atividades pedagógicas das oficinas eram organizadas em cinco campos do conhecimento: acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, arte e cultura, meio ambiente, alimentação e saúde. Além disso, priorizavam-se as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, para aprofundar os conteúdos. Nas oficinas de esporte e lazer, predominavam as práticas corporais lúdicas, objetivando o resgate da cultura esportiva local. Nas de arte e cultura,

observa-se que o fazer artístico-cultural é trabalhado através da percepção e da compreensão do mundo por um olhar artístico. As de meio ambiente traziam temas socioambientais e as ações educadoras da Agenda 21 na escola. Nas oficinas de alimentação e saúde, focava-se a conscientização de hábitos higiênicos.

O Programa Bairro Escola foi uma iniciativa que surgiu para superar os obstáculos sociais da cidade através da educação, considerando os espaços educativos para além dos limites da sala de aula. Dessa forma, esse lugar é de relacionamento, de discurso, de comunicação, constituição de personalidade e de formação humana (Moraes, 1984).

A proposta de Nova Iguaçu é que a escola vá para o bairro durante a semana e o bairro vá para a escola nos finais de semana, fortalecendo a participação dos pais e da comunidade. Esse é também o conceito da Escola Cidadã que fundamentou o projeto de Nova Iguaçu desde 2005 (Gadotti, 2009, p. 72).

Assim, a educação vai além da escola e transforma a cidade de Nova Iguaçu numa Cidade Educadora, com a incorporação dos Parceiros do Bairro-Escola e com a participação da comunidade. Dessa forma, todos aprendem, ensinam e praticam cidadania. Vale frisar, ainda, que tal concepção é fundamentada também pelo conceito de Escola Cidadã.

As Cidades Educadoras são compreendidas como uma proposta integradora desenvolvida pela cidade, almejando educação formal, não formal e informal para todas as pessoas. Construídas com um compromisso político, público e ativo, alicerçam-se no respeito às famílias e às escolas, assim como também aos municípios, às associações, às indústrias culturais, às empresas, às instituições e às entidades coletivas. Aspira-se, com isso, a uma educação que transpasse a escola para a cidade, a fim de desenvolver um pensamento crítico, a capacidade de compreender problemas e incentivar a participação política, buscando uma educação voltada para a cidadania.

Segundo Gadotti (2009, p. 63), apenas “Podemos falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade”. A Escola Cidadã supõe a existência de uma Cidade Educadora e de uma Educação Integral. Para que isso aconteça, é necessária a presença de mecanismos como a Gestão Democrática, o Conselho de Classe, o Conselho fiscal e outros, a fim de levar para dentro da escola os interesses e as necessidades da população, considerando o potencial educativo da cidade. Os princípios de Escola Cidadã, Cidade Educadora e Educação integral também estão na base da experiência dos projetos das cidades de Osasco e Sorocaba.

3.3.2 Escola Integrada de Belo Horizonte

Em 2007, com o intuito de contribuir com a melhoria da qualidade da educação, foi criado o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte – MG, contando com a participação das diferentes esferas de governo, das escolas, de instituições de ensino superior e de ONGs. O objetivo era garantir nove horas diárias de atendimento educativo desenvolvido em cada escola, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, culturais, esportivas e de lazer, buscando promover uma formação cidadã. Embasado na proposta política e pedagógica do Projeto Escola Plural de 1994, buscava ampliar a proposta curricular para tentar solucionar o problema do fracasso escolar (Belo Horizonte, 2002).

De certa forma, a Escola Integrada é uma ampliação da Escola Plural, apoiando-se no mesmo princípio de oferecer às crianças de Belo Horizonte uma educação com qualidade social. A continuidade do programa Escola Plural, defendida pelo prefeito Fernando Pimentel, mostra como é importante não interromper o que está dando certo, mesmo mudando a administração municipal. A descontinuidade administrativa é uma das causas do nosso grande atraso educacional (Gadotti, 2009, p. 80).

Em 2007, o projeto de escola integral passou de um plano piloto com seis escolas para 29, de um total de 187 escolas municipais, resultando em uma reformulação da proposta pedagógica. O projeto foi denominado, então, Programa Escola Integrada. A mudança do nome justifica-se pela necessidade de avaliar a concepção de tempo integral para a ideia de escola integrada, considerando a educação um direito de todos e abrangendo todas as dimensões formativas do sujeito (Belo Horizonte, 2007).

Cardoso (2012) assevera que a Secretaria Municipal de Educação anunciava que atendia a milhares de estudantes, números superiores à realidade. O programa não foi universalizado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte nem nas escolas onde funciona, pois apenas uma parcela dos estudantes frequenta as atividades da Escola Integrada. Cumpre mencionar também que não existe espaço físico para atender a todos os alunos, já que os espaços além da escola apresentam situação de indisponibilidade ou inadequação em muitos bairros da cidade.

O projeto, além da escola, considera o espaço da comunidade, ampliando a jornada escolar diária de quatro horas e vinte minutos para nove horas, organizada em dois momentos. No primeiro, ocorre o desenvolvimento das ações pedagógicas pelos docentes da instituição escolar em sala de aula; no segundo, com duração de quatro horas e quarenta minutos, organizam-se oficinas.

Gadotti (2009) destaca que o programa dispõe de duas oficinas diariamente, de uma

hora e meia cada, para grupos de 25 alunos. Essas atividades incluem informática, xadrez, dança, língua estrangeira, práticas de esporte, brincadeiras, noções de direitos humanos, além do auxílio aos deveres de casa. Para atender à demanda, conta-se com a participação de monitores, que são alunos das universidades. Na coordenação, há um “professor comunitário”, o qual é responsável pelo programa em cada escola.

Dessa forma, o Programa Escola Integrada objetiva ampliar a função da escola com experiências desencadeadoras do desenvolvimento humano, social e cultural de crianças, adolescentes e jovens belorizontinos (Belo Horizonte, 2007). Para isso, é fundamental a relação escola-comunidade, uma vez que se faz necessário o apoio da comunidade para que as parcerias aumentem e se fortaleçam.

Por fim, é indispensável destacar que o Programa Escola Integrada sofreu influência direta da Prefeitura de Belo Horizonte, da Fundação Itaú Social e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Segundo Saviani (2007), o compromisso dessas agências financeiras é com uma pedagogia focada em resultados, estando essas abordagens também presentes na dinâmica de outras políticas educacionais.

3.3.3 “Sorocaba: Cidade Saudável, Cidade Educadora”

O município de Sorocaba está localizado no interior do Estado de São Paulo. Com uma população de 687.357 habitantes, é a quarta cidade mais populosa do interior do estado, segundo o IBGE (2020). Em 2007, o Programa Cidade Educadora foi implantado no local através de um projeto de cooperação técnica entre o governo brasileiro e a Unesco.

O Programa “Sorocaba: Cidade Saudável, Cidade Educadora” objetivava qualificar os espaços e serviços disponibilizados à população, colaborando para o aperfeiçoamento social, cultural e ambiental da educação. Segundo Gadotti (2009, p. 93), “A proposta da ‘cidade saudável e educadora’ expressa o empenho na construção de uma cidade melhor e mais humana, com maior qualidade de vida para todas as pessoas e para a conservação de todo o ecossistema”.

Os projetos de infraestrutura urbana do programa de Cidades Educadoras em Sorocaba, muitos deles aplicados por ONGs, apostam na urbanização como forma de ampliação da participação do cidadão na cidade por meio de uma série de projetos que devem interligar todas as secretarias, conforme defende a Carta de Barcelona (Santos; Soares, 2010, p. 184).

Dentro dessa proposta, o município tem de promover a integração entre as pessoas e delas com os espaços, por meio de ações de planejamento urbano, a fim de fazer com que os

sujeitos possam desfrutar da cidade. Segundo Santos e Soares (2010), o programa “Cidade Educadora de Sorocaba” é assessorado pelo Instituto Paulo Freire, que, junto à Secretaria de Educação, desenvolve a Escola Cidadã, um dos projetos fundamentais da Cidade Educadora.

Seus eixos centrais são três: o fortalecimento da gestão democrática, com a formação inicial e continuada dos conselhos escolares, dos colegiados e da Associação de Pais e Mestres; a busca do fortalecimento do protagonismo infantojuvenil, criando condições para a participação ativa e criativa dos alunos; a formação para a construção do projeto eco-político-pedagógico, alicerçado no “Programa Sorocaba: Cidade Saudável, Cidade Educadora” (Santos; Soares, 2010).

Como consequência, o município desenvolveu um conjunto de ações voltadas para a educação integral, tais como: o Programa Escola Cidadã, o Projeto Sabe Tudo, o Programa Amigos do Zippy e o Programa Caravana da Cultura, tentando implantar a educação integral através do tempo integral. Nesse sentido, de acordo com Moll (2009, p. 36):

A ampliação da jornada, na perspectiva da educação integral, auxilia as instituições educacionais a 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.

Mostrar e discutir essas experiências introduzidas a partir da concepção de Educação Integral em Tempo Integral com essas novas bases teóricas, é necessário para que o processo continue avançando. Para Gadotti (2009), as inovações educacionais, como as de Nova Iguaçu – RJ, de Belo Horizonte – MG, de Osasco – SP, de Sorocaba – SP e de Apucarana – PR, foram acompanhadas pelo Ministério da Educação na busca de exemplaridade na implantação da educação integral. Esses exemplos foram fundamentais para a construção de um programa modelo nacional, o Programa Mais Educação – PME, que fomenta a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducacionais, principalmente no chamado contraturno escolar, objetivando a formação integral dos alunos.

3.3.4 Programa Mais Educação

As políticas de Educação em tempo integral foram retomadas com as condições possíveis neste momento histórico e graças ao reconhecimento de política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais. Sua estratégia tem um caráter nacional

e é comprometida com sua viabilidade e seu financiamento. Além disso, é desenhada na perspectiva da diversidade e da riqueza sociocultural no país, assim como em termos de diversidade de projetos educativos escolares e de suas muitas conexões com suas comunidades (Leclerc; Moll, 2012).

Nesse sentido, percebe-se que os princípios formativos proferidos no decorrer do século XX por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, tendo em vista a ampliação do tempo escolar para equalizar as oportunidades de aprendizagem, não se confirmam em grande parte das experiências de escola de tempo integral no Brasil. Esses intelectuais tinham como premissa o investimento na estrutura física e pedagógica das escolas, com projetos bem elaborados, pautados na formação especializada de profissionais de diversas áreas de conhecimento, qualificando a formação das crianças e jovens de maneira ampla e diversificada (Junckes, 2016, p. 11).

As propostas de ampliação do tempo escolar retomam suas forças em 2007, a partir da instituição do PME. Com isso, houve a expansão de experiências diversas de escolas de tempo integral no território nacional. Nesse sentido, constatamos um avanço em relação ao PNE 2001/2010 com o PNE 2014/2024, que apresenta uma meta específica no que tange à oferta da Educação Integral: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (Brasil, 2014, p. 3). Contudo, as pesquisas educacionais que avaliam tal programa não trazem resultados otimistas no que diz respeito à sua contribuição na qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Ribeiro (2017), o PME apresenta-se como uma estratégia criada pelo governo para implementar, em todo o país, a educação integral em tempo integral, no intuito de melhorar a qualidade da educação pública nacional e minimizar as desigualdades educacionais e sociais. Dessa forma, exprime um caráter socioeducativo, pois busca, ao mesmo tempo, através de suas atividades, formar e proteger integralmente crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Sendo assim, podemos dizer que é um programa que veio resgatar e provocar na sociedade brasileira o interesse pela discussão sobre essa temática.

O Artigo 1º do Decreto nº 7.083/2010, que regulamentou o PME, define o objetivo do projeto da seguinte forma:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de Educação Básica em tempo integral (Brasil, 2010, p. 1).

O currículo, na perspectiva do PME, tem seus fundamentos principais nas disciplinas acadêmico-científicas, mas não se limita a elas, uma vez que está organizado a partir de dois tipos de saberes: os saberes comunitários e os saberes escolares. O primeiro “representa o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais” (Brasil, 2009, p. 37). O segundo “se constitui além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar, também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos” (Brasil, 2009, p. 43).

O documento “Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral” lista onze áreas de saberes comunitários que devem ser relacionadas às áreas e disciplinas do saber escolar, de forma que se favoreça a construção do conhecimento. Por sua vez, as áreas de saberes escolares levam em consideração a organização do currículo escolar no Ensino Fundamental, como observado na Figura 9.

Figura 9 – Áreas de concentração do Programa Mais Educação

<p>Áreas de saberes comunitários</p> <ul style="list-style-type: none"> • alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, calendário local, habitação, corpo vestuário, curas/rezas, expressões artísticas e narrativas locais.
<p>Áreas de saberes escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura); <input type="checkbox"/> Ciências da Natureza e Matemática - matemática e as ciências; <input type="checkbox"/> Sociedade e Cidadania - filosofia, ciências humanas, história e geografia.

Fonte: Documento Rede de Saberes Mais Educação (2009).

Vale ressaltar que o saber popular ou comunitário não pode, no contexto da educação escolar, sobrepor-se ao espaço e ao papel do saber científico. No entanto, ao passo que não se deve limitar a educação escolar a esses saberes, nem os colocar no currículo, senão como elementos decorativos, também é um erro que não se deve cometer. Então, para inserir o saber comunitário na composição do currículo escolar, precisamos “acreditar nesse tipo de saber, no seu potencial educativo, na importância da integração entre saber comunitário e saber escolar, na aprendizagem significativa e em contexto, dentre outras decorrências” (Ribeiro, 2017, p. 121).

Buscando articular governo, escola e sociedade, o PME ofertava reforço escolar e atividades artísticas e/ou esportivas para os alunos que tinham baixo rendimento e que corriam o risco de evasão. As oficinas, inclusive aquelas de Língua Portuguesa e Matemática, eram ministradas por voluntários, que poderiam ser selecionados na própria comunidade, e, mesmo que se priorizassem estudantes universitários em formação na área afim, não se faziam exigências quanto a qualquer formação específica (Penteado, 2014).

As temáticas propostas para as atividades destinadas aos estudantes atendidos eram: Acompanhamento pedagógico; Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; Cultura, artes e educação patrimonial; Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa; Educação econômica; e Esporte e lazer. As pesquisas sobre o funcionamento do PME ressaltam que um dos principais problemas do programa se encontra nos profissionais que atuam no contraturno escolar, caracterizados como oficineiros, visto que, para Ribeiro (2017, p. 123):

Embora o capoeirista, o contador de história, o instrutor da banda fanfarra, o estudante universitário, dentre outros, tenham um saber experiencial importante, não possuem o saber didático, pedagógico e nem científico adequado, em relação à área com a qual estão trabalhando, de modo a discutir e analisar criticamente os saberes comunitários trazidos pelos alunos. A formação do educando ficará, desse modo, comprometida.

Esses profissionais muitas vezes não têm formação pedagógica, logo não costumam conseguir fazer relação de suas atividades com a prática educacional desenvolvida no ensino regular, salvo poucas exceções. Segundo Soares, Brandolin e Amaral (2017, p. 1073), “o voluntariado do PME, na maior parte dos casos estudados, não é formado por pessoas engajadas num movimento social em prol da educação ou de uma sociedade solidária”, buscam apenas experiência e/ou renda. Quanto a essa problemática, o PME destaca a importância da qualificação dos profissionais da educação e prevê, além de cursos de formação inicial e continuada, a possibilidade da ampliação da carga horária dos professores numa mesma escola, contemplando o ensino em tempo integral. No entanto, observamos que, na maioria das vezes, isso não corresponde à realidade (Brasil, 2014).

Conforme Silva (2013, p. 239), “[...] as condições gerais em que se processa a implementação do programa são precárias e acabam dependendo, muito mais, da ‘boa vontade’ dos sujeitos envolvidos e das circunstâncias locais das escolas do que da ação efetiva do poder público”. Um dos motivos para que essa realidade se imponha é a insuficiência de recursos financeiros, o que resulta em falta de espaço físico e de recursos materiais, na carência de

profissionais formados e capacitados, na inexpressividade das discussões sobre a proposta de Educação Integral, além da falta de organização curricular que contemple a ampliação de atividades a serem desenvolvidas de acordo com a necessidade específica da educação escolar.

Como observado, são utilizadas inúmeras justificativas para o abandono da organização de um projeto de educação integral que demande investimentos públicos, como os das Escolas-Parque ou dos CIEPs, com organização do espaço escolar em torno de projetos arquitetônicos grandes e de qualidade, tratando a escola como instituição total. “A idealização da cidade educadora esbarra na ausência de equipamentos culturais e instituições que provoquem ou sejam chamadas a provocar um movimento cultural na perspectiva de uma cidade educadora” (Soares; Brandolin; Amaral, 2017, p. 1067).

Dessa maneira, o PME não atende aos anseios de qualidade para a Educação Básica e não serve de parâmetro para novas políticas públicas de tempo integral. Percebemos que o programa se dedica ao atendimento de parte da população, de forma precarizada, dependente de parcerias com a sociedade civil. Isso se deve ao fato de que conta cada vez menos com o apoio do governo, o qual, ao fazer essas propostas, “deveria se preocupar com o processo de implementação, proporcionando debates para que [...] se tornem mais eficazes e sejam apropriadas pelos docentes que as viabilizarão na prática” (Castellar, 2006, p. 3).

A retomada da defesa da criação de escolas de tempo integral é apontada como tentativa de enfrentar os graves problemas educacionais e sociais existentes no Brasil. Nesse sentido, o PME configurou-se, a princípio, como uma das estratégias do governo federal no âmbito da construção de uma agenda da educação integral no país (Moll, 2012). Tal proposta, nesse contexto, ainda não se caracterizava como um direito de todos os brasileiros, tão pouco demonstrava ser uma política de respeito ao pleno desenvolvimento da pessoa, ou seja, de formação integral (Brasil, 1988).

Assim, nos últimos anos, a sociedade civil pressionou o governo brasileiro por qualidade da educação pública, fazendo-o assumir um compromisso de promover melhorias nos indicadores educacionais do país. Nesse sentido, dentre as ações de enfrentamento realizadas, estão as parcerias público-privadas que o neoliberalismo coloca como possível solução para as problemáticas da nossa educação. Uma vez que o Estado não consegue solucionar sozinho a questão, as empresas, com seus métodos de eficiência e produtividade, contribuem para fazê-lo.

3.3.5 Programa Ensino Médio Inovador

O Programa Ensino Médio Inovador e o Programa Mais Educação foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. Em ambos, utilizou-se a ampliação do tempo escolar enquanto política pública nacional para promover a educação integral. Enquanto o PME, em 2007, atendia ao Ensino Fundamental, o ProEMI, em 2009, atendia ao Ensino Médio. Os dois programas partiam da reestruturação curricular das suas etapas de ensino para fazer uma intervenção na Educação Básica nas escolas públicas.

O ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, em seu Artigo 1º, que deixa explícito o seu objetivo geral: “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio não profissional”. Para isso, apresenta mais dez objetivos:

- I – expandir o atendimento e melhorar a qualidade do Ensino Médio;
- II – desenvolver e reestruturar o Ensino Médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais;
- III – promover e estimular a inovação curricular no Ensino Médio;
- IV – incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V – fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI – promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII – desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII – criar uma rede nacional de escolas de Ensino Médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores.
- IX – promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de Ensino Médio.
- X – incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema com as redes públicas de Ensino Médio estaduais.

Assim, o ProEMI tem como proposta garantir o acesso à educação para os jovens da rede pública de ensino, procurando assegurar-lhes o direito a um Ensino Médio de qualidade, além de buscar a universalização dessa modalidade. Nesse sentido, propõe um redesenho curricular com a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas de Ensino Médio regular. Dias (2016, p. 80) complementa essa ideia, dizendo que:

O Programa Ensino Médio Inovador estabelece, além de alterações curriculares inovadoras pelo Projeto de Redesenho Curricular (PRC), o aumento do tempo de permanência dos alunos em sala de aula, estimulando

assim uma carga horária anual mínima de 3.000 horas, sendo 2.400 horas de atividades obrigatórias, além de 600 horas que serão implementadas gradativamente. Importante notar que, atualmente, o Ensino Médio público regular possui cerca de 800 horas de atividades educativas.

A proposta do ProEMI altera o currículo escolar através da ampliação do tempo, com múltiplas atividades, como disciplinas optativas, oficinas, trabalhos de campo, grupos de pesquisa, seminários. Dessa forma, aumenta-se a carga horária diária do estudante, passando das atuais 800 horas para 2.400 horas de atividades anuais obrigatórias e mais 600 horas que seriam implementadas paulatinamente.

De acordo com Silva (2018), o programa, tanto estrutural como operacionalmente, tem dois momentos. No primeiro, que vai até 2010, o projeto político-pedagógico se baseava no processo de formação humana, no “entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura”. Para tanto, deveria estar sustentado em 22 indicativos, os quais seriam princípios orientadores da reformulação curricular. Com isso, de forma geral, buscava-se estimular a prática de pesquisa científica, a vivência artístico-cultural, bem como instituir a interdisciplinaridade, o letramento, a participação estudantil e os direitos humanos (Brasil, 2009, p. 9).

Já o segundo momento surge em 2011, quando o programa assume os macrocampos, que consistem em um “conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (Brasil, 2011, p. 14). Desse modo, foram atribuídos ao ProEMI oito macrocampos, conforme observamos no Quadro 6.

Quadro 6 – Macrocampos do ProEMI

Macrocampos	Objetivo
Acompanhamento pedagógico	Desenvolver atividades articuladas aos componentes curriculares, tendo como referência os objetivos constantes no Projeto Político-Pedagógico, elaborado a partir do diagnóstico realizado pela escola.
Iniciação científica e pesquisa	Desenvolver atividades que integram teoria e prática, assimilando a organização e o desenvolvimento de conhecimentos científicos nas áreas das ciências exatas, da natureza e humanas.
Cultura corporal	Desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento, a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo.
Cultura e Arte	Desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, bem como atividades relacionadas à apreciação e análise da produção artística.
Comunicação e uso de mídias	Desenvolver os processos relacionados à comunicação e as ações deverão encaminhar e propor vivências que permitam ao jovem acesso às diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação.
Cultura digital	Criar condições e espaços necessários para que o jovem tenha acesso às

Macrocampos	Objetivo
	ferramentas, aos instrumentos e às informações que possibilitem aprender a cultura digital e suas diferentes modalidades de comunicação.
Participação estudantil	Desenvolver ações de incentivo à atuação e organização da juventude nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política.
Leitura e Letramento	Criar possibilidades de leitura e produção de textos, analisando diversos gêneros que possibilitem ao estudante utilizar, desenvolver e apreender estratégias para a compreensão da leitura e a organização da escrita em formas mais complexas.

Fonte: Brasil (2011).

Os macrocampos propostos se estruturavam como um conjunto de sugestões e/ou prescrições para o currículo do Ensino Médio, limitando o formato pedagógico que o programa federal poderia ter. Nesse sentido, padronizavam as ações do MEC e as avaliações, deixando de ser um processo indicativo para se tornar prescritivo ao demarcar as fronteiras para o Projeto de Restruturação Curricular – PRC.

Segundo Silva (2018), o ProEMI, ao longo dos anos, passou por diversas adaptações estruturais, resultado das demandas constatadas nas avaliações aplicadas pelas secretarias de educação estaduais para que o programa melhor se adaptasse aos sistemas públicos. Assim, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) propôs a inclusão e o respectivo financiamento de outros projetos e iniciativas dos estados e das instituições privadas parceiras, o que foi aprovado pelo MEC em 2012, surgindo o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro – ProEMI/JF.

O Projeto Jovem de Futuro – PJF, criado em 2007 pelo Instituto Unibanco, tinha como objetivo elevar o rendimento estudantil e capacitar os jovens para atender às demandas imediatas do mundo do trabalho. Para tanto, norteava-se na “tecnologia de gestão escolar”, dando apoio financeiro e técnico às escolas públicas de Ensino Médio. Seu propósito com isso era promover a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Instituto Unibanco, 2015).

O Instituto Unibanco, com o seu novo modelo, ProEMI/JF, oferecia capacitações a gestores e técnicos das Secretarias de Educação para apropriação das diretrizes da “Gestão Escolar para Resultados”. O seu processo de centralização e de controle do trabalho docente tornou-se, então, o eixo estrutural do Programa, com a “supervisão direta e intensiva” e a realização de exames comparativos, visando a acompanhar os níveis de aprendizagem (Silva, 2018).

Com o golpe de estado em 2016, chamado de impeachment da presidente Dilma Rousseff, o empresariado nacional e os organismos internacionais passaram a dispor de mais

força e de maior influência para promover a efetivação de programas e de políticas educacionais. Desse modo, o MEC publicou um novo documento-orientador do ProEMI, a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Com isso, apresentou mais uma mudança no redesenho curricular, substituindo os macrocampos pelos Campos de Integração Curricular – CIC's. Essa Medida Provisória criou as bases para a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que se refere à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

É preciso deixar claro que, desde a oficialização do ProEMI, os institutos e as ONGs que representam o empresariado já vinham participando da articulação das políticas educacionais no Brasil, através do Movimento Todos Pela Educação – TPE. Uma vez que, para os estados participarem do projeto, teriam de aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o neoliberalismo se manifestava no campo educativo e da qualificação.

Dessa forma, observamos que ocorre um processo de silenciamento e desvirtuamento teórico do ProEMI, do seu sentido social e político inicial, que deveria ser atribuído ao Ensino Médio, bem como da sua limitação operacional. Nesse sentido, o ProEMI, junto com o Programa de Gestão por Resultados, forma as bases para o Ensino Médio em tempo integral, que surgem dentro dessa lógica empresarial.

4 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA

Nesta seção, discutimos de forma mais detalhada a forma como a política da Educação em Tempo Integral se efetivou ao longo do tempo, assim como suas implicações quanto à elaboração do currículo. Nesse sentido, em primeiro lugar, tecemos o panorama em torno da parceria estabelecida com o ICE, esmiuçando, na sequência, o modelo proposto por ele, denominado Escola da Escolha. Por fim, abordamos as mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017 – Institucionalização de um Novo Ensino Médio. Abordamos também o currículo, visto que seu redesenho, conforme proposto pela reforma, é considerado uma solução para superar as problemáticas educacionais brasileiras. Por fim, tratamos do currículo da Geografia escolar na educação brasileira.

4.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O MODELO DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO

As reformas educacionais das últimas décadas têm se intensificado para atender a uma lógica mercadológica, a qual reconfigura muitas das políticas implementadas em vários países da periferia global, a exemplo da assunção de novas formas de organização elaboradas para o setor educacional. Desse modo, a política de ampliação da Educação em Tempo Integral está agregada a uma agenda vasta de medidas aplicadas pelo Estado brasileiro, desencadeando a restrição dos direitos sociais básicos do cidadão.

Para Silveira *et al.* (2022), a educação pública brasileira passou a ser um lugar ocupado por empresas privadas, cuja participação o Estado viabilizou de forma direta e indireta, ao criar mecanismos legais para ações desses interesses do empresariado. Dessa forma, as diretrizes legais normatizam as parcerias público-privadas para definir a direção das políticas de educação, uma vez que o setor público é colocado como incapaz.

Com isso, o regime de parcerias público-privadas ganha força. Assim, além dos empresários, dos políticos e da mídia, está sendo fundamental a participação e o financiamento de instituições como a Fundação Itaú-Social – 1993, o Instituto Ayrton Senna – 1994, a Fundação Lemann – 2002, o Instituto Unibanco – 2002, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – 2003 e o Movimento Todos pela Educação – 2006, entre muitos outros que vêm surgindo a cada dia. Tais parcerias e os fatores dessa conjuntura devem ser considerados para analisar a política que tem sido executada.

Segundo Carvalho (2017, p. 58), essas organizações “[...] vêm assumindo um papel crescente na formulação de políticas públicas, na execução de ações e na coordenação (monitoramento/controle de metas e resultados)”. Desse modo, constatamos que, (in)diretamente, a educação está sendo redimensionada por essas organizações, as quais atendem a interesses do mercado. Nesse sentido, para exemplificar e caracterizar um modelo que está sendo usado como referência por todo o país, apresentamos o caso do ICE e do seu modelo Escola da Escolha.

4.1.1 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

No início dos anos 2000, criou-se o ICE, originado a partir da revitalização de um dos mais antigos colégios do Brasil, o Ginásio Pernambucano, localizado na Rua da Aurora, no bairro de Santo Amaro, na cidade do Recife, Pernambuco – PE (Figura 10). Esse projeto mobilizou empresários e educadores, conduzidos pela Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano e em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – SEE.

Figura 10 – Ginásio Pernambucano



Fonte: Flickr. Disponível em: <https://flic.kr/p/8B6uQt>. Acesso em: 01 mar. 2023.

A restauração física do edifício histórico foi aceita pelo Governo do Estado e custeada pela iniciativa privada, tendo à frente o engenheiro Marcos Magalhães, que convidou outros parceiros privados para o projeto. A reforma/restauração, de acordo com Magalhães (2008), durou dois anos e meio e teve investimento de quase três milhões de reais.

O Ginásio Pernambucano era considerado, no século XIX, uma das melhores escolas do Estado de Pernambuco, por onde passaram personalidades de peso, a exemplo de Ariano Suassuna, Clarice Lispector e Assis Chateaubriand. Originou-se do Liceu Provincial, em 1825, fundado no Convento do Carmo e, apenas em 14 de maio de 1855, tornou-se Ginásio.

Seu modelo pedagógico original, inspirado no Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, que, por sua vez, era baseado no sistema educacional francês, tinha 12 disciplinas: Latim, Grego, Francês, Inglês, Alemão, Desenho, História e Geografia, Matemática, Filosofia Racional e Moral, Ciências Naturais, Língua e Literatura Nacional, Eloquência e Poética (Henry-Júnior, 2011 p. 76).

Seu padrão de excelência comparava-se ao Colégio Pedro II, mas baixou a qualidade com o fim da matrícula seletiva e consequente democratização do acesso da população à educação pública. Outro fator determinante nesse processo foi a falta de investimento na qualidade do ensino nas escolas públicas do Brasil, a partir da década de 1960, fase de transição na educação do país. O Ginásio Pernambucano passou, então, a não se diferenciar do resto da rede, chegando a um processo de abandono e degradação.

O projeto de recuperação da qualidade do ensino tinha por objetivo criar um novo paradigma na educação pública do país: uma nova escola pública de Ensino Médio em tempo integral capaz de conciliar a universalização com a qualidade, baseada em uma pedagogia eficaz e em uma gestão comprometida com resultados (Henry Júnior, 2011, p. 78).

Segundo o mesmo autor, em 2004, nasceu o projeto do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano – CEEGP, ancorado na parceria entre o Governo de Pernambuco e o recém-criado Instituto ICE. Os resultados exitosos dos primeiros indicadores oficiais de desempenho estimularam seus idealizadores. O projeto piloto, então, foi ampliado para o conceito de um programa a ser progressivamente desenvolvido em outras escolas da rede pública estadual, o Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO.

O PROCENTRO, desde então, começou o processo de replicação de seu modelo, expandindo-o para outras 12 escolas da rede estadual. Primeiro, em 2005, foi implantado na escola da cidade de Bezerros e, em 2006, mais 11 escolas foram contempladas. Depois disso, em 2007, outras 7 escolas receberam o modelo e, em 2008, somaram-se a elas mais 13. Sendo assim, chegou-se a um total de 33 escolas que implantaram esse modelo durante o período descrito (Magalhães, 2008).

O governo de Pernambuco não renovou o Termo de Cooperação Técnica com o ICE e

aprovou a Lei Complementar nº 616, de 20 de junho de 2008. O dispositivo criou o Programa de Educação Integral, que renomeou os antigos PROCENTRO, que passaram a ser chamados de Escolas de Referência em Ensino Médio. Vale destacar, no entanto, que foram quatro anos de um intenso laboratório educacional, o que permitiu ao ICE elaborar seu modelo de Escola da Escolha e difundi-lo por todo o país.

Atualmente o ICE conta com parceiros financiadores de grande nome no mercado, grupos como Banco Itaú, Natura, Jeep, Fiat, Odebrecht, EMS, Instituto Conceição Moura, Instituto Sonho Grande, Viven – Cidadãos para um Amanhã Melhor, Espírito Santo em Ação, entre outros. Além disso, é assistido tecnicamente por dois parceiros, o Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e o STEM-Brasil. Assim, fica claro que existe um aumento na relação do empresariado com a educação, configurando um fortalecimento do setor privado em detrimento do setor público, o que se encontra, hoje, praticamente em todo o país (Figura 11).

Figura 11 – Mapa de abrangência do ICE



Fonte: ICE Brasil. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

Como podemos observar na Figura 11, o instituto não está presente em apenas quatro estados brasileiros (Santa Catarina, Bahia, Pará e Roraima). Além disso, percebe-se que diversificou seu atendimento para outros seguimentos: o modelo criado pelo ICE era inicialmente voltado para o Ensino Médio, mas hoje também trabalha com a Educação em Tempo Integral para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e com a educação profissional.

4.1.2 O Modelo Pedagógico do ICE – Escola da Escolha

O modelo Escola da Escolha foi idealizado pelo ICE, com o objetivo de desenvolver uma educação integral de excelência, que preparasse o estudante para a vida, atuando na construção de valores, crenças e ideais para conviver com as problemáticas do século XXI. Assim sendo, “O jovem e seu projeto de vida” torna-se o centro do projeto educativo, que fora mantido com a reforma do Ensino Médio promovida durante o período em que o MEC esteve sob auspícios do ex-ministro da Educação Mendonça Filho, o qual também foi relator da reforma na Câmara². O político se alinha a uma agenda neoliberal³, com abertura da educação às organizações privadas, as quais passam a definir os rumos das políticas educacionais no país, inclusive do ponto de vista pedagógico e curricular.

O jovem e seu projeto de vida é o eixo central do modelo da Escola da Escolha, o qual prepara o aluno para desenvolver habilidades que lhe permitam refletir sobre o mundo onde vive e/ou pretende viver, quais seus sonhos/ambições e como deseja estabelecer o cumprimento das suas metas. O projeto de vida faz parte da formação diversificada do seu currículo, trabalhada de forma integrada com as disciplinas da BNCC.

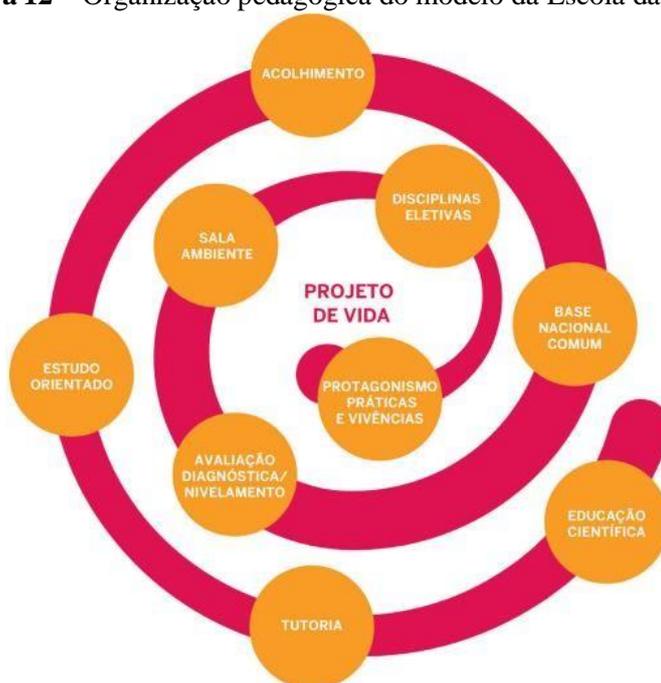
Assim, os estudantes constroem seus projetos de vida, exercitam seu protagonismo e incrementam suas habilidades e competências no dia a dia. Além disso, aprofundam os conhecimentos e trabalham com várias temáticas, enriquecendo seu repertório cultural e estimulando a criatividade, com as Eletivas. O protagonismo também é trabalhado com os clubes, para que os estudantes aprendam os temas que eles mesmos escolhem. Eles ainda dispõem da liderança de turma e do estudo orientado, com a tutoria dos professores que os acompanham de perto, para incentivar cada um a construir o seu projeto de vida.

Nesse sentido, a participação é obrigatória para todos os segmentos da escola, que devem permanecer lá o dia todo, trabalhando para o desenvolvimento de todos os alunos. Dessa forma, o ICE considera a estrutura de tempo integral fundamental para garantir a esse jovem essas possibilidades. A organização se materializa, então, em torno do projeto de vida do aluno, como observamos na Figura 12.

² Cf. GAZETA DO POVO. Mendonça Filho, ex-ministro de Temer, é o relator da reforma do Ensino Médio na Câmara. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/mendonca-filho-ministro-temer-relator-reforma-ensino-medio-camara/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

³ Cf. KOEPEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, 2020.

Figura 12 – Organização pedagógica do modelo da Escola da Escolha



Fonte: ICE Brasil. Disponível em: <http://sistemas.sed.ms.gov.br/pesquisa/escoladaautoria/2-MP%20PRINCIPIOS%20EDUCATIVOS.pdf> . Acesso em: 2 mar. 2023.

O protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional são os quatros princípios pedagógicos fundamentais do ICE, segundo o caderno Modelos Pedagógicos – Princípios Educativos.

O protagonismo juvenil caracteriza-se pela formação de jovens capazes de dominar os conhecimentos produzidos pela humanidade ao se apropriarem deles. Assim, o estudante deve ser capaz de conhecer-se, de compreender a realidade em que está inserido, de fazer escolhas autônomas e de posicionar-se. Esse protagonismo, além de se apresentar como princípio educativo, é tratado como metodologia, uma vez que se concretiza por meio de práticas e vivências.

Dessa maneira, na escola, é necessário idealizar os alunos como fonte e não como receptores e/ou pessoas que transmitem o que os adultos dizem ou fazem. Com isso, deve-se dispor de meios para que eles sejam escutados e participem das atividades, não apenas enquanto projeto ou ações isoladas, mas também procurando desenvolver atividades que vão além dos seus interesses individuais, na escola, na comunidade e na sociedade.

Já o segundo princípio, os “quatro pilares da educação”, surge no início da década de 1990, resultado do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da Unesco. A Comissão, intitulada “Educação: um tesouro a descobrir”, de 1996, traz uma concepção de práticas pedagógicas que busquem o aprendizado ao longo da vida, possibilitando

a todos o desenvolvimento dos talentos individuais e coletivos. Jacques Delors, em 1998, no livro *“Educação: um tesouro a descobrir*, definiu essa prática pedagógica como o desenvolvimento das aprendizagens indispensáveis para a educação do século XXI: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer, assim compreendidos, conforme Figura 13.

Figura 13 – Os quatro pilares da educação para o século XXI da UNESCO

Aprender a ser	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste em criar as condições do indivíduo relacionar-se melhor consigo mesmo enquanto condição para relacionar-se com os outros e com as suas circunstâncias naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais.
Aprender a fazer	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriza-se a competência pessoal que torna o indivíduo apto a enfrentar novas situações e não apenas a restrita qualificação profissional.
Aprender a conviver	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste em desenvolver a compreensão e aceitação progressiva de si próprio e do outro e a percepção da interdependência entre os seres humanos no sentido do convívio, do trato, da realização de projetos comuns e da preparação para aprender a gerir conflitos no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da convivência pacífica.
Aprender a conhecer	<ul style="list-style-type: none"> • Supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.

Fonte: ICE, 2016.

O terceiro princípio educativo do ICE é a pedagogia da presença, que deve fazer parte das ações de toda a equipe escolar, ultrapassando as salas de aula. Fundamentado na relação entre quem educa e quem é educado, faz-se presente na vida do aluno por meio de vínculos afetivos, de respeito e de reciprocidade. Para tanto, compartilha-se o tempo, as experiências e os exemplos, para ampliar e desenvolver autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança.

Por fim, de acordo com o princípio da “educação interdimensional”, o ser humano deve ser preparado para alcançar o seu desenvolvimento total (inteligência, sensibilidade, responsabilidade pessoal e espiritualidade). Para tanto, visa-se a capacitá-lo para elaborar pensamentos autônomos e críticos, bem como para formular seus próprios juízos de valor e agir nas diferentes circunstâncias da vida. Dessa maneira, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, tanto para o exercício da cidadania quanto para sua qualificação para o trabalho. Apesar disso, como salienta Monteiro (2021), não existe proposta de currículo

integrado, independentemente da modalidade de ensino.

A proposta do ICE encontra-se em oito cadernos, que expressam os princípios educativos e sedimentam a concepção e a orientação do modelo Escola da Escolha em todas as instâncias do processo voltado à educação. No Quadro 7, apresentamos os temas de cada material e o que se discute em cada um deles.

Quadro 7 – Cadernos de orientação do ICE

Caderno 1: Introdução às bases teóricas e metodológicas do Modelo Escola da Escolha	Aponta a proposta pedagógica da Escola da Escolha, destacando o contexto e a motivação que originou as bases para a concepção de um modelo com inovação em conteúdo, método e gestão.
Caderno 2: Tecnologia de Gestão Educacional – Princípios e Conceitos – Liderança Servidora e Motivação – Planejamento e Operacionalização	Explicita as bases do modelo de gestão com orientações sobre o planejamento e a operacionalização desse modelo de gestão, discorrendo sobre os seguintes princípios e conceitos: Ciclo virtuoso, Educação pelo trabalho, Descentralização, Delegação planejada, Ciclo de melhoria contínua e, por fim, Níveis de resultados e parceria.
Caderno 3: Modelo Pedagógico: princípios educativos	Discorre sobre os princípios educativos da gestão e pedagógicos, trabalhando os temas: o protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional.
Caderno 4: Modelo Pedagógico: conceitos	Expõe os eixos temáticos que servem de sustentação do modelo Escola da Escolha: sociedade, escola e currículo, educação, infância e juventude.
Caderno 5: Modelo Pedagógico: metodologia de êxito da parte diversificada do currículo	Aponta as metodologias de êxito da proposta e mostra como colocá-las em prática. Os componentes curriculares do caderno estão organizados considerando: o projeto de vida, o protagonismo, disciplinas eletivas e o estudo orientado.
Caderno 6: Modelo Pedagógico: instrumentos e rotinas.	Expõe instrumentos e rotinas do modelo pedagógico, tais como: os processos de avaliação da aprendizagem; a organização pedagógica; o conselho de classe e o guia de aprendizagem.
Caderno 7: Modelo Pedagógico: ambientes de aprendizagem	Aborda os ambientes de aprendizagem, tais como: os espaços de convivência, as salas temáticas, os laboratórios e a biblioteca, por exemplo.
Caderno 8: Modelo Pedagógico da parte diversificada do currículo: práticas educativas	Trata de como se apresenta e para que serve a parte diversificada do currículo, a saber: 1) acolhimento e 2) tutoria.

Fonte: ICE (2016).

Os cadernos trazem a base para o trabalho pedagógico e de gestão que o ICE aponta como metodologias de êxito. Com isso, têm como objetivo dar suporte às instituições assistidas na implementação do projeto, buscando promover um processo inovador, baseado, conforme já vimos, no projeto de vida como ponto central. A partir daí, visa-se a desenvolver os princípios educativos do Instituto.

Monteiro (2021) analisou esses oito cadernos do Modelo Escola da Escolha, buscando compreender as seguintes categorias: Ensino Médio Integrado, Formação Humana Integral,

Formação de Professor, Educação Profissional, Tecnologia e Trabalho. Sua análise “[...] evidencia a não materialização de um currículo integrado e, conseqüentemente, de uma formação integral dos estudantes de modo a prepará-los para a vida e para sua atuação no mundo do trabalho” (Monteiro, 2021, p. 47).

Constatamos, assim, que o Modelo do ICE abarca um conjunto de metodologias engessadas na busca por resultados. Seus oito cadernos se constituem como manuais de instrução e tomam como foco a empregabilidade e a meritocracia. Segundo Monteiro (2021), tais cadernos contribuem para segmentar conteúdos e disciplinas em nichos diferentes, facilitando, embora de forma mecânica, o fazer docente. Apesar dessas ressaltas, o NEM seguiu essa concepção, que foi difundida por todo o país.

4.1.3 Intersecções entre o Novo Ensino Médio e a Escola da Escolha

Ao longo dos últimos anos, a sociedade brasileira vem pressionando o poder público em relação à qualidade da educação, levando-o a propor uma reforma a pretexto de melhorar a qualidade do atual Ensino Médio. No entanto, tal reforma foi realizada apressadamente e sem consulta pública, através de uma MP, o que por si só já diz muito do caráter autoritário do governo ilegítimo de Michel Temer. Nesse sentido, a Medida Provisória nº 746, de 2016, foi transformada no Projeto de Lei nº 34, de 2016, originando a Lei nº 13.415/2017.

A reforma do Ensino Médio promove mudanças na LDB, focando principalmente a organização curricular, a jornada escolar ampliada e a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Nesse sentido, a Lei nº 13.415/17, em seu artigo 24, § 1º, diz: “A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017”. (Brasil, 2017, p._)

O Programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral foi criado pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. De acordo com esse dispositivo, cada estado do país fica submetido a mudanças para ir ao encontro das normas do programa. Por meio da elaboração de normas legais e de leis complementares, deve-se regulamentar o funcionamento administrativo e pedagógico do modelo, prestando contas junto ao governo federal.

Conforme essa portaria, na resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, os estados deveriam fazer sua adesão com a finalidade de promover ações

para a melhoria da qualidade, do acesso e da permanência dos adolescentes no Ensino Médio. Ademais, assim, receberiam os recursos do programa, os quais são ambicionados pelas entidades ligadas ao setor financeiro e empresarial que buscam uma fatia maior a cada dia. Como apontado por Adrião e Domiciano (2018, p. 12), “É certo afirmar que o destino dos recursos de MDE do governo federal foi em grande medida para o setor privado”.

Segundo Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4262): “[...] dentro de um contexto de ensino público precarizado, realidade atual da maioria das escolas do país, somado às políticas de diminuição do papel do Estado, surge a ideia do modelo gerencialista de administração escolar como caminho de salvação”. No entanto, o que observamos são falhas e ampliação das problemáticas existentes.

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio – MNDEM⁴, em dezembro de 2022, elaborou uma carta para o GT de transição do Governo Lula 3, a fim de contribuir com o futuro mandato. Tratando-se da educação, o texto trouxe evidências oriundas de pesquisas realizadas com estudantes, professores, gestores escolares e que atuam em Secretarias de Educação, cujos resultados foram apresentados e divididos em seis categorias (Quadro 8).

Quadro 8 – Constatações das pesquisas do MNEM sobre o Novo Ensino Médio

CATEGORIAS	CONSTATAÇÕES
Trabalho docente	Desvalorização e intensificação do trabalho docente; dificuldades em garantir aos docentes uma jornada de trabalho em uma mesma escola; atribuição de componentes curriculares que não estão relacionados à sua formação inicial; redução de carga horária e/ou exclusão de algumas disciplinas; avaliação negativa dos livros didáticos por área do conhecimento; necessidade de contratação de um número maior de profissionais pelas redes de ensino.
Itinerários Formativos	Inviabilidade nas condições reais das escolas e dos próprios docentes; dificuldades de escolha dos Itinerários Formativos e das Disciplinas Eletivas; variedade quanto à possibilidade de escolha do Itinerário Formativo entre os diferentes estados e escolas; terceirização do Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional para instituições privadas ou manifestação dessa intenção; formação precarizada, haja vista não assegurar, sequer, uma habilitação profissional; ocupação de parte significativa da carga horária designada aos Itinerários Formativos pelo componente curricular Projeto de Vida.
Diminuição da carga horária da Formação Geral Básica (FGB)	Diminuição da carga horária ou até desaparecimento de disciplinas/conteúdos de formação geral, causando descontentamento; manifestação dos/das professores/as de que há dificuldade de aprofundar conteúdos importantes na formação básica; subtração de uma formação mais abrangente, dificultando, inclusive, o acesso a

⁴ O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) foi criado em janeiro de 2014, na Unicamp, e teve sua formação oficializada em ato que ocorreu no dia 24 de março desse mesmo ano, na Faculdade de Educação da USP. Inicialmente era composto por várias entidades de representação do meio acadêmico e científico e outras representações da área da educação, como sindicatos e movimentos sociais.

CATEGORIAS	CONSTATAÇÕES
	subsídios para a escolha e o preparo para a continuidade dos estudos em nível superior; diluição dos conhecimentos de ciências humanas, que acaba resultando em temáticas de autoajuda ou de cunho religioso; currículo fragmentado e sem conexão entre formação geral básica e componentes dos Itinerários Formativos.
Ampliação da jornada escolar (tempo integral)	Organizações curriculares distintas entre os estados; cansaço e desmotivação dos estudantes, especialmente nas escolas de turnos integrais de sete a nove horas diárias; aumento, em algumas escolas, da evasão e do abandono dos estudantes, assim como a redução de matrículas; desmotivação dos estudantes devido à ampliação para quatro anos do Ensino Médio noturno, tanto por postergar o acesso ao ensino superior quanto por dificultar ainda mais a conclusão da Educação Básica; dificuldades enfrentadas também no que diz respeito ao transporte escolar; falta de estrutura física, a saber, salas de aula, biblioteca, laboratórios, refeitórios, ginásios e quadras de esporte, bem como espaços de convivência/sociabilidade e descanso.
Carga horária cumprida na modalidade EaD	Pouca efetividade; definição, pelos estados, de normas locais para oferta de parte do currículo escolar nessa modalidade; oferta das Disciplinas Eletivas e das atividades de orientação de estudo, majoritariamente, a distância, pela própria escola ou por meio de contrato efetivado com instituição privada para oferta do itinerário de formação técnica e profissional; empobrecimento da vivência escolar e precarização do processo de ensino-aprendizagem devido à falta de relação face a face entre docentes e discentes; favorecimento da mercantilização e padronização didática, que dialoga pouco com as realidades das juventudes e com as diversidades produtivas; processo inicial da capacidade de interação pelo uso de tecnologias, bem como da “plataformização” de aulas, o que incide desfavoravelmente na melhoria da qualidade.
As dificuldades em compreensão das orientações e dos conceitos	Elaboração de normatizações estaduais inconsistentes e confusas, articuladas a elementos de caráter impositivo; ocorrência de formação continuada incipiente e/ou precarizada, muitas vezes ofertada de modo on-line pelas redes estaduais aos profissionais da educação, incluindo conteúdos de baixa consistência científica e epistemológica; ausência e/ou precariedade de materiais de apoio dedicados à implementação; interpretação diversa e difusa por parte dos profissionais acerca de muitos conceitos e orientações referentes à nova política (itinerários formativos, trilhas de aprendizagem, rotas de aprofundamento, projeto de vida etc.), abandono de grande parte das experiências acumuladas no processo de implantação do projeto piloto, endossando a falta de sentido da proposta para profissionais e estudantes das escolas analisadas.

Fonte: Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/carta-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-ao-gt-transicao-educacao>. Acesso em: 1 jun. 2023.

Apesar das propagandas, que trazem uma narrativa de êxito do NEM, observamos, pelo exposto das constatações das pesquisas desenvolvidas pelo MNDEM, quais problemas das redes públicas de educação levaram à reformulação da modalidade de ensino. Nesse sentido, vale ressaltar que a falta de professores qualificados e o elevado índice de abandono e evasão escolar foram fatores, dentre outros, usados para justificar o redesenho. No entanto, além de

não terem sido solucionados, os problemas foram, por vezes, ampliados.

O ponto principal colocado pelos reformistas era que o currículo não era atrativo e interessante para os alunos e que a mudança partiria da flexibilização e diversificação curricular. Dessa forma, a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu alterações na LDB, estruturando o Ensino Médio em duas partes: uma fixa, correspondente à BNCC, formada por linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e outra flexível, formada por cinco itinerários formativos constituídos por quatro áreas da base mais o itinerário formação técnica e profissional.

Essa reforma trouxe como proposta um novo currículo, flexível, mais atrativo e diversificado, para solucionar toda a problemática histórica da última etapa da Educação Básica, o que não se deu como o esperado, como constatam Adrião e Domiciano (2018) e Carvalho e Rodrigues (2019). A razão disso está no fato de que o currículo, em si, não resolve os problemas reais enfrentados diariamente, a exemplo de: infraestrutura, plano de carreira para professores e abandono escolar causado pela necessidade de trabalhar (Lourenço, 2021).

Desse modo, não é apenas a mudança promovida pela flexibilização do currículo que irá resolver os altos indicadores de fracasso escolar, a baixa qualidade do ensino e os baixos indicadores de rendimento escolar. A solução parte de um processo de entendimento histórico dos seus problemas sociais, econômicos e políticos, para compreender o momento atual em sua totalidade.

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 36).

Nessa perspectiva, a flexibilização do Ensino Médio é utilizada para desresponsabilizar o Estado no que concerne à oferta de uma educação de qualidade universal. Simultaneamente, “[...] naturaliza e promove a desigualdade ao adequar a oferta educacional a diferentes e deficitárias realidades escolares sob o argumento de atender à diversidade” (Moura; Benachio, 2021, p. 176).

Essa reforma não deve ser pensada fora do contexto político de flexibilização e desregulamentação dos avanços sociais. O reducionismo marcado pelo enxugamento dos conteúdos obrigatórios, pela alteração da estrutura curricular, é, em contrapartida, condescendente com as pressões provenientes de setores fundamentalistas sobre as escolas e a

sociedade, atingindo até a autonomia docente através da censura (Krawczyk; Ferretti, 2017).

Nesse sentido, as políticas educacionais, são moldadas de acordo com o modo de produção capitalista vigente na sociedade, influenciadas cada vez mais pelos segmentos empresariais, na busca por estabelecer políticas educacionais com o apoio do Estado. Com isso, é estabelecido um currículo mínimo com formação técnica/profissionalizante voltada ao mercado de trabalho, em vez de uma formação integral do sujeito. Por essa razão, o currículo tem sido desenhado e instrumentalizado com finalidades que nem sempre estão voltadas à promoção do conhecimento. As políticas curriculares se voltam, dessa maneira, à melhoria econômica, a questões políticas, a problemas alheios à escola e a sua função social.

A reforma do Ensino Médio deve ser entendida em um aspecto amplo, como um conjunto de reformas aprovadas (trabalhista, previdenciária e Ensino Médio). Nesse contexto, tal medida traz para a educação os valores neoliberais, como austeridade fiscal, privatizações, individualidade, livre escolha, lógica concorrencial, atacando os direitos dos trabalhadores brasileiros e precarizando o trabalho docente.

Essa é uma reforma radical e profunda, na qual governos e grupos reacionários são patrocinados por empresários cujo interesse é moldar as políticas públicas educacionais para as classes populares, na tentativa de mantê-las numa posição de subalternidade. Assim, o campo ultraconservador, que historicamente se põe como antagonista da educação pública, cada vez mais se embrenha nas políticas para a educação, fazendo seu *lobby* por meio de assessores políticos para vender serviços de assessoramento, formações pedagógicas e materiais didáticos.

Nesse corolário, a reforma surge como uma promessa de melhorias em relação à qualidade da educação pública. O novo currículo, diversificado e flexível, seria mais atrativo e desengessaria a estrutura curricular, evitando o excesso de disciplinas. Porém, como se percebe, o que ocorreu foi um direcionamento do Ensino Médio para atender aos interesses do mercado, intensificando o processo de precarização da educação pública.

4.2 O CURRÍCULO ESCOLAR E O ENSINO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Qualquer discussão que envolva mudanças que incidam, direta ou indiretamente, sobre os aspectos relacionados à seara pedagógica é atravessada pelo currículo. Isso se dá em razão de este ser uma das bases para a organização e a orientação das atividades escolares, visto que, dentre outros aspectos, é por meio desse instrumento que são definidos os objetivos da educação. É o currículo, por exemplo, que define o que e como os estudantes devem aprender. Desse modo, passamos a discutir esse conceito.

4.2.1 Uma introdução ao estudo do currículo

O currículo é um conceito que tem múltiplas definições, com aspectos e teorias distintas, sendo objeto de inúmeras produções científicas enquanto campo do conhecimento. Seu estudo abrange desde a etimologia do termo à sua expressão como campo teórico e prático. É a expressão de uma ideia de educação que se determina pelas forças políticas e socioculturais em uma escala ampla da sociedade.

Para subsidiar essa discussão sobre currículo, fundamentamo-nos, principalmente, nas ideias de autores como Forquin (1993), Apple (1989, 1997, 2003, 2005, 2006), Sacristán (2000), Moreira e Silva (2002) e Goodson (2013). Para a concepção de currículo, sempre há uma determinação baseada em diversos interesses sociais, políticos e econômicos. Sendo assim, sua organização se dá conforme as necessidades da sociedade, primordialmente as econômicas.

O currículo escolar tem muitas definições, desde um arranjo sistemático de disciplinas até a organização de uma série de práticas educativas – seleção e organização de conteúdos, definição de objetivos, metodologias, além de avaliações. Todavia, o currículo é espaço de conflitos de interesses sociais e culturais diversos. Nessa perspectiva, reflete a compreensão educativa institucionalizada e a função social da escola, sendo diretamente influenciado por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais (Candau; Moreira, 2007).

Dessa forma, o currículo vai além do conhecimento escolar e adentra em diferentes aspectos da cultura, ele é político, uma vez que ocorrem relações de poder com a seleção dos conteúdos escolares, que não utilizam critérios alheios e neutros. Assim, os currículos trazem consigo os conhecimentos socialmente acumulados que certos grupos sociais dominantes por meio dos quais manifestam sua visão do mundo. Nesse sentido, de acordo com seus interesses, separam e ordenam conhecimentos válidos, descartando outros.

O campo de estudos do currículo ganhou força nos Estados Unidos na década de 1920. Impulsionado pelo processo crescente de escolarização, ocorreu um movimento de construção, desenvolvimento e testagem de currículos pelo poder público, que encontrou seus fundamentos no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). Nessa perspectiva, o currículo é concebido como “[...] uma especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (Silva, 2005, p. 12).

O autor complementa, ainda, que o modelo de Bobbitt ganhou notabilidade com a obra de Ralph Tyler, *Princípios básicos de currículo e ensino* (1949). Assim, estabeleceram-se os estudos em torno da organização e desenvolvimento do currículo meramente técnico e prescritivo, apresentando-se um caráter instrumental, apolítico e ateu. Com isso, surgiram

as bases da concepção tradicional de currículo, que vão influenciar o campo do currículo nos Estados Unidos e em diversos países, entre eles, o Brasil.

Os padrões tecnocráticos dos modelos tradicionais de currículo começaram a causar insatisfações na década de 1960, período marcado por movimentos socioculturais e políticos, como o de direitos das mulheres, liberdade sexual e contracultura. Nesse contexto, surgiram novas teorias em vários campos do conhecimento, com o marxismo, a fenomenologia e a hermenêutica, mas também com as teorizações na área da educação.

Essas teorizações emergiram nos Estados Unidos com o *Movimento de Reconceptualização*, que se subdivide em duas correntes. A primeira teve como base a teoria crítica e a neomarxista, cujos principais expoentes são Michael Apple e Henry Giroux; já a segunda, de tradição humanista e hermenêutica, é representada principalmente por Willian Pinar. Esse movimento também floresceu em outros países, a exemplo da Inglaterra, com a *Nova Sociologia da Educação*, cujo teórico mais conhecido é Michael Youg; da França, em que se destacam Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet; e do Brasil, cujo maior expoente é Paulo Freire (Silva, 2002).

Essas concepções propiciaram a formação das bases teóricas críticas de currículo, que perpassam a concepção de um conjunto de conteúdos e objetivos a serem ensinados, embora se questione sobre como o conhecimento é tratado na forma de conteúdos, assim como a maneira como estes são construídos e objetivados nos currículos escolares. “O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma, um território político” (Silva, 2002, p. 147).

Segundo a análise marxista, o currículo coopera para a reprodução das desigualdades de classe, fazendo com que exista uma relação entre a organização econômica e o modo como o currículo está organizado. Nessa perspectiva, as contribuições mais significativas são de Michael Apple, que discute o currículo com base nos conceitos de hegemonia e de relações de poder, de Henry Giroux, que trata o currículo como política cultural, e de Basil Benstein, que o discute como código e reprodução cultural (Silva, 2002).

Michael Apple situa o currículo no centro das teorias educacionais e liga-o às estruturas mais amplas, enfatizando, assim, seu caráter político. Para o teórico, a educação não é neutra, mas um ato político, que busca compreender a articulação entre conhecimento e poder. Em suas palavras, “as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação” (Apple, 1982, p. 12).

Desse modo, o conhecimento do currículo escolar não é uma montagem de conteúdos neutros, mas “sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo” (Apple, 2001, p. 53). Tal seleção norteia a estruturação curricular, determinando a carga horária das disciplinas, a sua importância e até a sua retirada das orientações.

Segundo Silva (2002), as teorias pós-críticas de currículo originaram-se nas abordagens pós-moderna e pós-estruturalista nos anos 1980. Tais teorias levam em conta o multiculturalismo na formulação das propostas curriculares na escola. Nesse sentido, o mapa do poder amplia-se para novas questões, como raça, etnia, gênero e sexualidade, introduzidas na análise da produção das diferenças e desigualdades, sem se limitar ao campo de relações econômicas do capitalismo.

Desse modo, as teorias pós-críticas não buscam a superação da análise crítica. No entanto, expandem o entendimento sobre a dominação e o poder para além das questões de classe social. Assim, amplia-se nossa compreensão sobre o currículo e torna-se impossível imaginá-lo de forma ingênua e desvinculada das relações sociais de poder. Nesse sentido, é importante compreender as relações estabelecidas com as políticas públicas de tempo integral.

4.2.2 O currículo e a educação em tempo integral

O currículo legitima o que a humanidade considera merecedor de ser preservado e transmitido do patrimônio cultural e intelectual. A partir de uma lógica mais ampla, sua composição, organização e desenvolvimento formam uma concepção de educação com interesses individuais e sociais. Assim, é um artefato sociocultural e histórico indispensável para o processo de planejamento, desenvolvimento e construção socioeducacional (Forquin, 1993).

Como artefato sociocultural, pode expressar ideais de uma educação integral em tempo integral, uma vez que ele delimita e planeja quais são os conhecimentos e atividades que deverão compor o currículo dessas escolas (Limonta, 2014). Assim, a sua elaboração e orientações, até chegar à escola, passam por muitas instâncias do poder administrativo. Nesse sentido, percebemos que a relação currículo x educação integral em tempo integral se encontra também ligada às políticas públicas e, dessa forma, aos interesses governamentais e corporativistas.

Os agentes teóricos que desenvolvem os currículos agem de forma a servir aos interesses sociais e econômicos, com o intuito de manter determinadas estruturas políticas e sociais. Dito

isso, a educação contribui para a desigualdade social existente. “As políticas educacionais e culturais, e a visão de como as comunidades deveriam operar, e de quem deveria ter poder, serviram como mecanismos de controle social” (Apple, 2008, p. 103).

Segundo Sacristán (2000), o currículo prescrito é um projeto comum para uma sociedade e por ela definido através de um tipo de normalização cultural e política. Nesse sentido, a educação é utilizada como ferramenta para controle do poder e manutenção do sistema, fazendo pouco ou nada para melhorar a realidade econômica ou cultural das pessoas que têm pouco ou nenhum poder. O autor ainda coloca que as escolas não apenas controlam as pessoas, mas também preservam e distribuem o que se considera “conhecimento legítimo”, o conhecimento que “todos devemos ter”.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2002, p. 7-8).

É fundamental compreender as escolas como parte de relações com outras entidades de poder maior, instituições políticas, econômicas e culturais. Sendo assim, são condicionadas a propiciar desigualdades estruturais de poder e de recursos, o que é reforçado e reproduzido no ambiente escolar através de suas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas.

Segundo Apple (2008, p. 104), “Juntamente com outros mecanismos de preservação e distribuição cultural, as escolas contribuem para o que se tem chamado de reprodução cultural das relações de classe nas sociedades industriais avançadas”. Dessa forma, podemos dizer que não são necessariamente forças progressistas, pois o papel de reprodutora de desigualdades possui destaque dentro das escolas. Além disso, cada vez mais, observamos que os neoliberais estão discutindo os currículos escolares, deixando às claras que as grandes corporações descobriram o poder de resistência e organização social da educação.

Ao contrário do que algumas pessoas pensam, a definição do currículo não ocorre passivamente, mas através de conflitos e disputas entre grupos sociais distintos e governos, tornando-o um instrumento de interesses econômicos, políticos, culturais, entre outros. A disputa por essa ou aquela configuração curricular determina as finalidades de um sistema educacional, com seus pressupostos.

Sacristán (2000) defende que a ideia de uma concepção globalizadora de educação exige

dos currículos modernos, além das áreas clássicas do conhecimento, outras como: educação ambiental; para o consumo; para o trânsito; educação científica; que previna contra as drogas; técnica; para as questões socioemocionais; entre outras. Assim, elabora-se um currículo amplo, com atividades pedagógicas que vão além das disciplinas até chegar às necessidades pessoais e sociais dos sujeitos contemporâneos.

Envolvendo diferentes naturezas de conhecimento, esse currículo precisa ser replanejado, pensando na ampliação dos tempos e espaços escolares – o autor não menciona a ampliação, mas constata-se essa necessidade devido ao crescimento de conhecimentos diversos.

Como vimos anteriormente, o modelo da Escola da Escolha realmente propõe um currículo prescrito que se dobra à quantidade de disciplinas presentes nas matrizes curriculares do Ensino Médio. Dessa forma, dificulta-se o trabalho docente e a organização das atividades escolares, que devem abarcar uma diversidade grande de conteúdos complexos, o que demanda uma articulação desses componentes que são inseridos com as disciplinas clássicas.

A educação integral em tempo integral precisa construir caminhos que busquem um currículo integrado, no qual os conteúdos da BNCC – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia e Sociologia – se articulem e sejam integrados com os novos componentes. Estes, por sua vez, devem ser atividades interdisciplinares, projetos de pesquisa, oficinas, ateliês pedagógicos, isto é, outras práticas educativas, que possam ser realizadas na escola e que vão ao encontro dos conteúdos da base. Com isso, servirão para complementá-los, buscando alcançar uma concepção globalizadora de educação.

Segundo Souza (2010), tal currículo, em uma perspectiva de educação integral, deve ser construído tecendo as diferentes áreas do conhecimento. Para tanto, deve buscar atividades curriculares que enriqueçam as vivências dos alunos, inserindo novos conteúdos e linguagens, que convirjam com seus interesses, conhecimentos e valores, mas também com as necessidades sociais e históricas.

O currículo integrado, para Pacheco (2001 e 2005) e Ramos (2005), não pressupõe a inexistência da estrutura curricular por disciplina a negação destas. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento. Neste sentido, a ideia de integração curricular tem como concepção de educação a perspectiva omnilateral e politécnica do indivíduo, tendo como eixos articuladores dessa formação a ciência e a cultura (Limonta, 2014, p. 130).

Desse modo, o currículo integrado na escola em tempo integral propõe uma totalidade concreta. Assim, a organização dos conhecimentos e o ensino-aprendizagem ocorrem com os

conceitos trabalhados em sistemas de relações dinâmicas e dialéticas para a construção dessa totalidade, que possibilita o diálogo entre as disciplinas, buscando um possível pensamento relacional, e não apenas restrito ao componente curricular.

Segundo Gadotti (2009), o currículo deve ser diversificado e comportar, em sua proposta, a ciência, a tecnologia, a religião, a filosofia, a arte e a cultura, campos do conhecimento indispensáveis para desenvolver suas ações, pensamentos, desejos, sentimentos e crenças. A organização curricular deve ser planejada para a formação humana, logo deve contemplar o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, considerando não apenas os aspectos intelectuais ou cognitivos, mas também afetivos, corporais, simbólicos, éticos, entre outros. Assim, a educação integral em tempo integral precisa abarcar a integralidade do ser humano.

Segundo Galian e Sampaio (2012), as discussões sobre a educação integral em tempo integral e as exigências do mundo contemporâneo questionam as implicações para a escola de um currículo que possa correspondê-las. A ampliação de temas diversos torna difícil delimitar as possibilidades do trabalho educativo escolar e contemplar, de forma equilibrada, as necessidades na seleção e composição do currículo da escola básica.

Um arranjo curricular fundamentado no princípio da formação integral do ser humano é a perspectiva da educação em tempo integral em que acreditamos. Mas, para que possa vingar, faz-se necessário que o currículo contemple experiências, saberes, procedimentos e atitudes que compõem os diversos campos do conhecimento humano, assim como as relações pessoais e comunitárias.

A organização de um currículo e o trabalho pedagógico escolar com os ideais de uma educação integral em tempo integral, com essa diversidade de exigências, é uma tarefa desafiadora, uma vez que requer um equilíbrio entre as demandas do mundo econômico, as de formação pedagógica e as socioculturais. Assim, a elaboração de políticas educacionais e de programas curriculares constituem um desafio a ser enfrentado.

Nesse sentido, Galian e Sampaio (2012, p. 419-420) complementam dizendo que a ampliação do tempo escolar “Não poderia se tratar, portanto, de simplesmente manter a escola como sempre foi e preencher os novos períodos com atividades quaisquer, não diretamente ligadas a este fim”. No caso, se a motivação for por uma política socioeducacional para retirar crianças e jovens das ruas para ocupá-los, talvez possa ser uma boa solução. No entanto, essa não é uma escola que trabalha em uma perspectiva de formação integral cidadã.

Como já mencionamos na terceira seção, a educação integral em tempo integral não é um consenso em termos de políticas educacionais, e suas configurações curriculares não são homogêneas. Isso decorre da influência do *Conservadorismo, Liberalismo e Comunismo*, os

três movimentos político-filosóficos fundamentais para a formação de uma multiplicidade de concepções diferentes de educação integral (Coelho, 2004).

Para perceber esse aspecto, basta retomar as experiências relatadas, como Programa Bairro-Escola Nova Iguaçu, Escola Integrada de Belo Horizonte, Sorocaba: Cidade Saudável, Cidade Educadora, Programa Mais Educação e Programa Ensino Médio Inovador. Sendo assim, cabe destacar que essa ampliação do tempo de permanência das crianças relaciona-se com a busca da aprendizagem para todos, a qual necessita de uma reconfiguração de tempos, espaços e saberes.

O currículo tem uma grande importância nas políticas educacionais e de formação dos estudantes, o que, por conseguinte, afeta as práticas escolares e as atividades pedagógicas; seu objetivo é tornar concretos os ideais educativos nos espaços educacionais e é por meio dele que concepções, finalidades educativas e a própria concepção de educação integral em tempo integral se expressa. Dessa forma, um ideal formativo que articula concepções e propostas educacionais voltadas a atender a esse ou aquele ideal, determina a concepção de educação e a configuração curricular a ser adotada, variando de acordo com suas finalidades.

Os desafios políticos da educação integral em tempo integral necessitam que o poder público invista, em primeiro lugar, na escola, em sua estrutura física e em seus arranjos materiais, pois a sua falta dificulta, ou até mesmo inviabiliza, a organização curricular e o fazer pedagógico. Além disso, deve investir realmente nos profissionais que trabalham nas escolas, em especial nos professores, com formações de qualidade, tempo para planejar e pesquisar, carga horária de dedicação exclusiva e bons salários.

A partir do que foi colocado até o momento sobre as concepções de currículo e constando que a educação integral em tempo integral está correlacionada às políticas de governo, sendo assegurada por meio do currículo escolar, entendemos que o desenvolvimento do currículo prescrito ocorre a partir de uma relação de correspondência com a política educacional.

A implantação das políticas de educação em tempo integral no contexto educacional brasileiro necessitará de mudanças significativas em todo o sistema de ensino, desde a concepção de currículo até sua organização e práticas pedagógicas. É indispensável, portanto, a reflexão sobre diferentes concepções e práticas curriculares que podem agrupar-se para uma educação integral em tempo integral.

4.3 O CURRÍCULO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A Geografia, enquanto ciência, vem passando por transformações teóricas, metodológicas e epistemológicas nos últimos 50 anos. Essas mudanças ocorrem em vários países, como Inglaterra, França e Estados Unidos e Brasil, desencadeando, de alguma forma, modificações na Geografia escolar e acarretando novas concepções para o ensino acadêmico e escolar dessa disciplina, tal e qual, para o currículo.

Segundo Rocha (1996), a Geografia surge primeiro como disciplina escolar, para, em seguida, oficializar-se no meio acadêmico, o que ocorre não apenas no Brasil, mas também em outros países. Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, a Geografia passou a compor o currículo da instituição, entretanto o ensino era baseado na enumeração e na memorização de nomes de solos, rios, serras, montanhas, climas, estados, capitais, cidades.

Outro importante momento para a Geografia escolar no Brasil foi a fundação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFCL/USP, em 1934. Até então, as pesquisas realizadas eram basicamente as da Comissão Geográfica e Geológica do Estado de São Paulo, existente desde 1886. Esse período foi denominado de “pré-história da Geografia” no Brasil, em que os primeiros pesquisadores não eram formados nas ciências geográficas, e sim estudiosos de temas próximos ao espaço. Mesmo assim, eles serviram de referência para a primeira geração de geógrafos brasileiros (Cacete; Paganelli; Pontuschka, 2007).

A Geografia no Brasil, desde a sua institucionalização como ciência até o presente, vai incorporando nas práticas pedagógicas as transformações de caráter epistemológico, teórico e metodológico dos currículos. No âmbito escolar, estabelece uma relação com a respectiva ciência por meio dos conceitos, métodos e teorias geográficas.

Os conteúdos disciplinares são organizados a fim de atender às concepções hegemônicas da própria ciência e correspondem a um tempo e espaço específicos, articulados às concepções pedagógicas de organização do currículo e organização do ensino (Cacete; Paganelli; Pontuschka, 2007, p. 113).

A disciplina escolar Geografia é fruto das transformações do movimento da ciência geográfica, das mudanças no ambiente escolar e das concepções hegemônicas. As atualizações dos currículos dessa disciplina escolar, no país, podem ser agrupadas em três grandes momentos, conforme veremos a seguir.

O primeiro – Geografia Tradicional –, de caráter positivista e funcionalista, sucedeu da década de 1930 até meados da de 1970. Nessa abordagem, que solidificou grande parte dos conteúdos em nossos currículos escolares, o professor requer do sujeito apenas a reprodução

das temáticas regulamentadas. Dessa forma, tal ideia

caracteriza pela estruturação mecânica dos fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, de modo a fornecer aos alunos uma descrição das áreas estudadas, seja de um país, de uma região ou de um continente (Cavalcanti, 1998, p. 20).

Vale ressaltar que o material didático e os currículos escolares ainda utilizam o recorte regional para ensinar Geografia, e muitos professores ainda trabalham nessa perspectiva. Quanto a isso, Silva (1996) complementa afirmando que, durante o período de 1930 a 1970, o ensino de Geografia era compartimentalizado na estrutura Natureza-Homem-Economia. Dessa forma, baseava-se no padrão N-H-E, consolidando um modelo de explicação do mundo alicerçado na descrição das características das regiões.

Posto isso, gerou-se uma abordagem fragmentada moldada pelas especialidades da Geografia, com o estudo compartimentando relevo, clima, vegetação, localização, população e atividade econômica. Essa fragmentação do conhecimento marcou o ensino de Geografia no Brasil e levou à divisão entre as chamadas Geografia Física e Geografia Humana, consolidada na Geografia Tradicional. Essa lógica fragmentada herdamos dos estudos da geografia francesa, difundidos por Pierre Deffontaines (1934-1935) e Pierre Monbeig (1935-1946), que vieram a contribuir com a criação dos cursos de Geografia da Universidade de São Paulo, à medida que François Ruellan o fez na Universidade do Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro (Rocha, 1996).

O segundo momento, período de ruptura que a Geografia Crítica travou com a Geografia Tradicional, começou nos anos 1970, indo até a metade dos anos 1990. Foi marcado pela incorporação de novos conteúdos aos currículos, em decorrência do debate com o marxismo. Nesse sentido, houve uma revisão das bases teóricas e metodológicas da ciência geográfica, propondo o ensino de uma Geografia Nova, alicerçada em fundamentos críticos. Na década 1980, intensificaram-se as discussões dos fundamentos dessa ciência e seu papel, e professores ligados a AGB apontavam a necessidade de trabalhar temas novos, limitando, assim, a discussão pedagógica aos conteúdos (Moreira, 2007).

A Geografia Crítica surge contestando a Geografia Tradicional Positivista e a Geografia Nova de fundamentação teórica Neopositivista, assim como as teorias críticas e pós-críticas contestam as teorias curriculares tradicionais fundamentadas no tecnicismo, no pragmatismo e no empirismo. Dessa maneira, podemos destacar que existe uma similaridade entre a teoria do Currículo Tradicional e a Geografia Tradicional e a teoria do Currículo Crítico e a Geografia

Crítica, com bases teóricas norteadas, respectivamente, pelo positivismo/empiricismo e pelo marxismo/dialética. Porém, não podemos dizer que existe uma teoria pós-crítica da Geografia, da mesma forma que se faz nas teorias pós-críticas de currículo, com suas bases no pós-modernismo e no pós-estruturalismo.

Dito isso, a inserção de novos temas ligados à vida levou a um entusiasmo necessário para o delineamento de uma Geografia Crítica. Essa ampliação das temáticas conduziu a ciência geográfica a temas que não eram seus objetos de análise, tais como: papel do Estado, das multinacionais, dos blocos econômicos, da imprensa, das relações internacionais, da burguesia, da luta de classe, da economia e da política. Em outras palavras, praticamente todos os assuntos passaram a fazer parte das aulas de Geografia (Silva, 2006).

Foi necessário, pois, abandonar e repensar os temas tratados pela Geografia Tradicional. Além disso, acrescentaram-se os conteúdos novos para “um ensino de Geografia voltado para criticidade do aluno, para formação de cidadãos plenos, não consiste pura e simplesmente em renovar os mesmos temas da geografia tradicional, mas, principalmente, em repropor tudo” (Vesentini, 1992, p. 65).

Desse modo, nos anos 1980, o ensino de Geografia, as orientações curriculares, os professores e os novos autores de livros didáticos foram marcados por essas concepções. Assim, a Geografia Crítica deixou de se comprometer com o Estado e com os capitalistas na construção dos conteúdos escolares. Outro aspecto importante nesse processo é que permaneceu a lógica conteudista, com a revalorização dos conteúdos em detrimento de novos procedimentos de ensino-aprendizagem.

Por fim, o terceiro momento, com o socioconstrutivismo, começou na segunda metade da década de 1990 e se estende até o momento atual. A partir de então, os geógrafos e os professores de geografia passaram a buscar nas elaborações dos novos currículos escolares um diálogo maior com a pedagogia. Hoje, convivemos com a influência dos três momentos.

No final da década de 1980 e ao longo dos anos 1990, aumentaram as discussões sobre o papel da Geografia na escola. Com isso, procurava-se trazer as atribuições dessa ciência e dos seus conteúdos no processo de ensino-aprendizagem o debate pedagógico. Essas discussões conteudistas e pedagógicas fundamentavam-se em construir uma alfabetização em Geografia, oportunizando o desenvolvimento das habilidades de observar, descrever, relacionar, interpretar, analisar e criticar (Silva, 2006).

Nesse momento, construíram-se as condições para a elaboração dos conceitos da Geografia, uma vez que os conteúdos passaram a contribuir com a formação de um raciocínio geográfico. Assim, tornaram-se instrumentos para atingir determinados objetivos, e não o fim

em si mesmos. Agora, cria-se a preocupação de construir um método que leve o aluno a pensar e a ler o espaço geográfico, a aprender a ler o mundo. Para tanto, o professor deixa de ser considerado o detentor do conhecimento e assume o papel de mediador do processo de alfabetização geográfica.

Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, nos anos 1990, e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2002, 2004 e 2006, realizadas pelo MEC, ampliou-se o debate entre pesquisadores e professores no que concerne ao ensino de Geografia e aos seus currículos. Esses debates apresentaram duas posições: a primeira, a favor do projeto oficial com o ensino de Geografia na forma mais específica; a segunda, contra esse projeto, defendendo mais autonomia do ensino dessa ciência em relação às proposições oficiais (Cavalcanti, 2002).

Tais reformas curriculares têm convergências teórico-metodológicas positivas entre os inúmeros grupos que pensam das mais variadas formas sobre o caráter de uma proposta oficial de ensino para Geografia. Suas principais características, por meio das quais as novas propostas curriculares orientam o ensino de Geografia, são: o Construtivismo; a “Geografia do aluno”; a seleção de conceitos geográficos básicos; os conteúdos procedimentais e valorativos (Cavalcanti, 2002).

A elaboração de uma proposta curricular numa perspectiva construtivista aparece nas novas formulações que o MEC vem apresentando. Nessa concepção, o ensino é tratado como processo de construção de conhecimentos, enquanto o aluno assume o papel de sujeito ativo. Sendo assim, o ensino de Geografia deve considerar o estudante um sujeito de saberes já elaborados em sua vivência. Segundo Castellar (2005, p. 38), no Construtivismo,

O conhecimento é visto não como mera cópia do mundo exterior, mas como um processo de compreensão da realidade, a partir das representações que as pessoas têm dos objetos e fenômenos (significados), em consonância com seus próprios conhecimentos e experiências (ações). Portanto, a aprendizagem, nessa perspectiva, consiste em conjugar, confrontar ou negociar o conhecimento entre o que vem do exterior e o que há no interior delas.

Com essa base teórica, é indispensável propor procedimentos diante dos quais o aluno tenha de desenvolver habilidades como observar, classificar e comparar. A autora entende que a construção do conhecimento ocorre em um processo de interação entre o sujeito e o objeto, entre o conhecimento existente e o conhecimento novo. Para Straforini (2006), é o melhor do conhecimento já produzido para trabalhar a aprendizagem.

No processo de ensino-aprendizagem em Geografia, é indispensável saber que a

aprendizagem envolve a compreensão, uma vez que aprender sem compreender não constitui conhecimento verdadeiro. Assim, é fundamental buscar os fundamentos da Geografia e suas explicitações metodológicas para que ocorra o ensino-aprendizagem (Pontuschka, 2007). Nesse sentido, é indispensável compreender o desenvolvimento das ideias que permeiam nossa realidade, bem como o construtivismo, uma vez que é uma tendência pedagógica influente no ensino da Geografia, pois considera que o processo de construção do conhecimento é indissociável da compreensão da realidade.

Os PCN propõem uma mudança na perspectiva em relação aos conteúdos curriculares: em vez de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, relacionado a conhecimentos do tipo conceitual, o documento recomenda um ensino em que o conteúdo seja um meio para que os alunos desenvolvam suas capacidades, habilidades e atitudes. Nesse sentido, segundo Coll (1996), os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais.

Os conteúdos conceituais referem-se ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios, bem como à capacidade intelectual para atuar com ideias, símbolos, imagens e representações, a fim de organizar a realidade. Já os conteúdos procedimentais dizem respeito ao saber fazer, que é capaz de ajudar na tomada de decisões e na realização de uma série de ações, com o intuito de atingir uma meta. Por último, os conteúdos atitudinais remetem à formação de valores, atitudes e convicções.

Segundo Cavalcanti (2002), os conteúdos procedimentais e os atitudinais devem ser trabalhados pelos professores de Geografia, pois o ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, intelectual, afetivo, social, moral, estético e físico. Assim, precisa ir além da construção de conceitos, buscando desenvolver capacidades e habilidades que permitam aos indivíduos usarem seus conhecimentos para desenvolver atitudes, valores e convicções.

Vesentini (2004) segue na mesma perspectiva, defendendo que, no ensino da Geografia Crítica, não se devem trabalhar apenas conteúdos conceituais, mas também atitudes e procedimentos para desenvolver habilidades. Essa abordagem não se limita, assim, a uma renovação do conteúdo, mas implica valorizar determinadas atitudes e habilidades. Para isso, é necessária a adoção de novos procedimentos didáticos, como “dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais etc.” (Vesentini, 2004, p. 228).

Giroto (2016) coloca que, para entendermos o ensino de Geografia e o seu currículo na

atualidade, é importante compreender uma série de reformas educacionais que são efetivadas no país, pautadas em princípios mercadológicos. Ocorre que, “para muitos autores, os PCN’s representam mais uma etapa deste movimento de reforma neoliberal do Estado e precisam, portanto, ser interpretados nesta relação” (Giroto, 2016, p. 427).

Para o autor, a lógica de elaboração dos PCN contrariava muito os processos que tiveram desenvolvimento de currículos durante a década de 1980, com muitas mudanças. Dentre elas, há o “especialista competente”, que se tornou a figura central na definição dos currículos, isto é, “intelectuais orgânicos que organizam e defendem os objetivos e interesses do grupo social ao qual estão vinculados” (Silva, 2018, p. 187). Assim, esses indivíduos assumem um papel importante para a égide neoliberal, visto que organizam e defendem a sua hegemonia, participando e elaborando currículos que ampliam sua influência e até impedem e/ou atrapalham a participação mais ampla dos sujeitos da educação, desmobilizando o debate dentro das estruturas da sociedade.

Para Giroto (2016), a construção da BNCC representa a continuidade dessa lógica neoliberal nas políticas públicas educacionais, nas quais se articulam interesses na educação pública. No entanto, precisamos entender a relação existente entre a elaboração da BNCC e os interesses de grupos econômicos sobre a educação brasileira no momento atual. O autor ainda defende que é inapropriado pensar em uma mudança curricular sem discutir amplamente as diferentes intenções que o currículo possui, sem o debate sobre investimento em educação e sem o diálogo com as situações concretas das condições estruturais.

Segundo Cavalcanti (2019), as políticas neoliberais destacaram orientações para a educação escolar, bem como para o ensino de Geografia. Com isso, houve a implementação da pedagogia de resultados, buscando a ampliação de vagas e a diminuição do analfabetismo, no entanto, sem a promoção de processos formativos mais amplos. Os desafios são muitos, porém as renovações ocorrem em diversos lugares do país, mesmo diante das dificuldades.

Apesar do cenário desanimador, os esforços se consolidam em pesquisas e publicações, em parcerias entre universidades e escolas, à procura de um caminho para seguir com a formação de jovens e crianças pelo país. Mesmo assim, as investigações empíricas constataam mudanças nas práticas pedagógicas de muitos professores, destoando do modelo tradicional, mesmo havendo diversos casos em que os problemas estruturais das escolas causam as limitações do seu trabalho pedagógico (Cavalcanti, 2019).

Nesse sentido, podemos observar, de um lado, renovações e, de outro, cristalizações no ato pedagógico, como aulas expositivas, falta de planejamento, relação aluno-professor formal, livro didático como fonte única, utilização de mapas de forma inadequada e limitada. Sendo

assim, percebemos a necessidade de mais formações e de uma formação continuada, uma vez que a inicial por vezes é deficitária.

Concluimos, então, que a Geografia escolar procura construir uma fundamentação teórico-metodológica para dar significado a sua prática e que as novas propostas que vêm aparecendo têm bases na Geografia acadêmica, assim como em outros campos do conhecimento, como a psicologia, a didática e a pedagogia. Assim, o próprio ensino de geografia passa ser objeto de estudo da ciência, em diferentes perspectivas, o que permite que se desenvolvam e disseminação novas formas de ensinar.

Apesar disso, não se pode desconsiderar que as políticas educacionais recentes transformam a escola em diferentes dimensões. Ao mesmo tempo em que há transformações curriculares, emergem ações para transformação da organização do tempo escolar. Desse modo, a escola de tempo integral se estabelece como um modelo “ideal” a ser atingido nos documentos normativos recentes sobre Educação Básica no Brasil. O PNE, por exemplo, tem como uma de suas 20 metas a ampliação da oferta de escolas em tempo integral e do número de matrículas nessas escolas.

Diante dessas mudanças, cabe aos estados estabelecer políticas específicas para responder às normas federais. Desse modo, o RN, que iniciou o processo de implantação desse tipo de escola a partir de 2016, sofreu forte influência de experiências realizadas em outros estados da Região Nordeste, notadamente Pernambuco.

Feitas essas considerações, podemos nos aprofundar nas particularidades da escola em tempo integral no RN.

5 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO RIO GRANDE DO NORTE: A ARQUITETURA DA IMPLEMENTAÇÃO

O trabalho que desenvolvemos aqui é uma perspectiva sobre o processo de implementação da Escola em Tempo Integral a partir da experiência de professores que atuam na Rede Estadual de Ensino do RN. Nossa intenção inicial é compreender de que maneira os mecanismos legais e epistemológicos fundamentam propostas articuladas à cultura e de que modo isso se desenvolve no âmbito das instituições de ensino que nos serviram de *loci*. A partir disso, podemos conhecer algumas práticas educativas adotadas por docentes de Geografia, no âmbito do ensino em tempo integral na cidade de Natal, RN, e analisar as suas perspectivas acerca o processo de implementação da Escola em Tempo Integral no que tange aos componentes curriculares que lecionam. Ademais, buscamos analisar qual é a importância da realização de formações continuadas diante do cenário atual.

A título de recapitulação, entrevistamos 11 profissionais, cinco homens e seis mulheres, entre 33 e 52 anos. Desse grupo, nove professores atuam no Ensino Médio e dois na SEEC/RN. A ideia é ter uma visão panorâmica do processo de implementação, conduzida pelo olhar dos profissionais que vivenciaram/vivenciam o processo.

Nesse sentido, consideramos a percepção dos profissionais uma condição *sine qua non* para qualquer pesquisa realizada que tenha em seu bojo contextos educacionais. Em primeiro lugar, porque é a partir das práticas que identificamos os dispositivos mais sutis de operacionalização; em segundo lugar, porque são os profissionais aqueles que melhor conhecem a própria realidade e, portanto, têm muito a contribuir para que possamos delinear qualquer problematização relacionada ao ensino-aprendizagem.

Assim, como não poderia deixar de ser, o caminho escolhido para trilhar a discussão toma por base as falas dos profissionais que entrevistamos, as quais revelam como pautas pertinentes ao nosso objeto de estudo: o processo da implementação da nova política de educação em tempo em integral e de seu currículo em escolas estaduais de Ensino Médio da cidade de Natal, RN.

Dessa forma, trabalharemos as seguintes subseções: “*A implementação da Escola em Tempo Integral no Rio Grande do Norte*”; “*Especialização e infraestrutura: onde, como e por que Escola em Tempo Integral?*”; “*Trabalho docente, Áreas/Tempo de atuação e Apoio Pedagógico Especializado*” e, finalmente, “*As Orientações Curriculares do Rio Grande do Norte para a Educação em Tempo Integral e os Componentes Eletivos*”. Nesse sentido, ao passo que descrevemos a implementação do tempo integral nas escolas do RN, destacamos algumas

falas dos nossos entrevistados e analisamos o que nos revelam sobre suas percepções do processo e das implicações dele para a prática docente.

5.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

O Programa de fomento à implementação de escolas em Tempo Integral foi criado pelo MEC, com a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. O dispositivo tem como propósito apoiar os entes da federação na implementação da proposta pedagógica de escolas de Ensino Médio em tempo integral em suas redes de ensino. Quanto à finalidade dessa implementação, afirma-se que:

Art. 2º O Programa tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação – SEE que participarem do Programa (Brasil, 2016, n.p.).

A referida portaria está amparada no PNE, Lei nº 13.005, de 10 de outubro de 2014, trazendo, em sua Meta 6, “[...] apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender a 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (Brasil, 2014, p.1). Por seu turno, o Plano Estadual da Educação do Rio Grande do Norte, Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, assume que a Educação Integral deve ser encarada como estratégia. Estando em consonância com a lei federal, a Meta 2 do Plano Estadual objetiva o oferecimento de “[...] educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (Rio Grande do Norte, 2016).

O enredo da reforma educacional endereçada à rede estadual de ensino básico do Rio Grande do Norte teve sua origem no Projeto RN Sustentável, que consiste num plano de reestruturação do Estado do Rio Grande do Norte, financiado em maior parte com recursos oriundos de um empréstimo junto ao Banco Mundial no ano de 2013 (Silva; Silva, 2021, p. 4).

Assim, a SEEC/RN, desde 2013, vinha colocando em prática uma reforma gerencial durante o Governo Rosalba Ciarlini, 2011 a 2014. Segundo Cora, “[...] a SEEC já vinha reestruturando uma reforma na educação com programas prioritários gerencialistas, presente com planos de metas estratégicas, avaliações em todos os níveis, índices de eficiência e

produtividade, entre outros”. Isso confirma a perspectiva de Figueiredo e Aguilar (2021), para quem as reformas educacionais das últimas décadas apresentam estreitamento com a globalização econômica, o que se percebe pela adoção de critérios relacionados à eficiência estabelecidos com base nos interesses mercadológicos.

Nesse contexto, a SEEC/RN tinha de cumprir suas metas estratégicas do Plano Estadual de Educação – 2015 a 2025. Sendo assim, em 2017, foram estabelecidas parcerias público-privadas, e houve a implantação do tempo integral, tendo o NEM como propulsor. O ICE foi o responsável pelo modelo a ser colocado em prática no Rio Grande do Norte, a Escola da Escolha. Segundo Castro (2022), a Secretária de Educação do RN, na época, a professora Dra. Cláudia Santa Rosa, tomou conhecimento sobre a MP nº 746/2016, a partir do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, em um seminário no Amazonas, do qual ela e a equipe da Subcoordenadoria de Ensino Médio do RN – SUEM/RN haviam participado.

A ex-secretária e a equipe da SUEM começaram, pois, uma pesquisa sobre a elaboração dos referenciais curriculares e o processo de implantação das escolas de tempo integral, observando como se dava esse processo nos estados vizinhos: Ceará, Paraíba e Pernambuco. Com base nisso, percebeu-se a possibilidade de estabelecer parcerias com institutos e fundações que faziam investimento social privado (Castro, 2022). Nesse momento, o RN começou a atuar em regime de parceria com tais instituições, primeiro para a construção do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Ensino Médio, com o financiamento do Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável – Projeto Governo Cidadão (Castro, 2022). Assim, o estado obteve recursos, via empréstimo, e, em contrapartida, necessitou cumprir as metas nos prazos determinados pelos bancos.

Ainda sobre as relações das parcerias com os institutos, a ex-secretária expôs que a SEEC/RN acordou a parceria com o ICE, que foi patrocinado pelo Instituto Sonho Grande e pelo Instituto Natura. Além disso, estabeleceu-se um convênio com o Instituto Unibanco para outro grupo de escolas, o qual atenderia cerca de 140 escolas (Castro, 2022). Dessa forma, o processo de implementação da política de tempo integral, seu acompanhamento e fiscalização se integraram a essa intervenção do privado na esfera pública. Isso ocorreu na medida em que as relações entre a escola e a SEEC/RN foram estabelecidas por essas organizações, que possuíam agentes com salas próprias na estrutura do governo estadual.

Já em 16 de setembro de 2017, foi publicada a Portaria nº 1245/2017-SEEC/GS, que instaurou a Equipe de Implantação do Programa de Educação em Tempo Integral na SEEC/RN, a qual se ocuparia de ajudar as escolas públicas a fazer as transições necessárias para a oferta do ensino em tempo integral. Fica em evidência, no documento, como veremos adiante, o

interesse de contemplar apenas o Ensino Médio:

Art. 2º A Equipe de Implantação do Programa de Educação em Tempo Integral atenderá às Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, inseridas no Programa de Educação em Tempo Integral, desenvolvendo a concepção, planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e gestão escolar, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade, assegurando a criação e a implementação de políticas públicas para o ensino em Tempo Integral no Ensino Médio (Rio Grande do Norte, 2017).

Desse modo, a equipe de implantação, no RN, voltou-se exclusivamente ao Ensino Médio, sem trabalhar de forma conjunta com o Ensino Fundamental. Essa decisão se tornou relevante na medida em que foi problematizada na fala de nossos entrevistados, sendo relevador de suas perspectivas sobre o ocorrido.

Na fala seguinte, fica nítido o incômodo com a separação/diferenciação que se fez quanto à implantação por equipes e projetos distintos no Ensino Fundamental e no Médio. Embora apenas o último esteja no nosso escopo no momento, é preciso dar voz aos nossos sujeitos e refletir sobre as implicações dessa ruptura entre os níveis de ensino, um claro incômodo para aqueles que atuam nas escolas pesquisadas. Nesse sentido, a professora Cecília expõe que “[...] o processo nas escolas de Ensino Fundamental é mais complicado devido ao apoio reduzido, tanto de apoio técnico dado pelos parceiros, formações, acompanhamento, avaliações, etc.”.

Essa distinção entre Ensino Fundamental e Ensino Médio parece encontrar ressonância no fato de que apenas o último é responsabilidade exclusiva do governo do estado. Apesar disso, é de se estranhar que não haja um projeto unificado, visto que um segmento dá continuidade ao outro. Diferentemente das metas dos PNE, que priorizavam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, essas reformas priorizam o tempo integral no Ensino Médio.

Feitas essas ponderações, precisamos tratar, de maneira mais detalhada, de como se deu a implantação do tempo integral no Ensino Médio, ao menos nas escolas que constituem o lócus da pesquisa.

O Ensino Médio, ao contrário do Ensino Fundamental, contou com todo um assessoramento e acompanhamento por parte da Equipe de Implantação do Programa de Educação em Tempo Integral, instituída pela Portaria nº 1245/2017, bem como pelas instituições parceiras, principalmente o ICE. Isso se coaduna com o que estabelece o Artigo 9º: “A equipe deve se organizar para assumir, no futuro, o papel de multiplicadores nas formações no Modelo de escola no plano de expansão” (Rio Grande do Norte, 2017). Por força dessa mesma portaria, no RN, houve a instauração de 18 Escolas Estaduais em Tempo Integral –

EETI, que funcionariam no novo regime de permanência, e a equipe de implantação do programa atuaria nas unidades escolares descritas no Quadro 9.

Quadro 9 – Escolas de Ensino Médio implementadas no ano de 2017

MUNICÍPIO	ESCOLA	DECRETO
Natal	EETI Winston Churchill	Nº 26.603, de 03/02/2017
Natal	CEEP Prof. João Faustino Ferreira	Nº 26.617, de 03/02/2017
Natal	EETI Prof. Reginaldo Teófilo	
Extremoz	CEEP Hélio X. de Vasconcelos	Nº 26.614, de 03/02/2017
São G. do Amarante	EETI José Moacir de Oliveira	Nº 26.608, de 03/02/2017
Parnamirim	CEEP Profa. Lourdinha Guerra	Nº 26.615, de 03/02/2017
Parnamirim	EETI Dom Nivaldo Monte	Nº 26.606, de 03/02/2017
Alto do Rodrigues	CEEP Profa. Maria R. Gonçalves	Nº 26.616, de 03/02/2017
Santa Cruz	EETI Francisco de A. Dias Ribeiro	
Angicos	EETI Francisco Veras	Nº 26.612, de 03/02/2017
Currais Novos	EETI Tristão de Barros	Nº 26.610, de 03/02/2017
Lagoa Nova	EETI Angelita Félix Bezerra	Nº 26.609, de 03/02/2017
Currais Novos	EETI Capitão Mor Galvão	
Areia Branca	EETI Des. Silvério Soares	Nº 26.602, de 03/02/2017
Mossoró	EETI Francisco Antônio de Medeiros	Nº 26.604, de 03/02/2017
Umarizal	EETI 11 de Agosto	Nº 26.611, de 03/02/2017
Pau Dos Ferros	EETI Dr. José Fernandes Melo	Nº 26.605, de 03/02/2017
João Câmara	EETI Francisco de Assis Bittencourt	Nº 26.607, de 03/02/2017
Poço Branco	EETI Estudante José Francisco Filho	Nº 26.613, de 03/02/2017

Fonte: Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN – Documentações cedidas pela SUEM-SEEC/RN. Organizado pelo autor, 2023.

Dessas escolas, a EETI Professor Reginaldo Teófilo acabou não formando turmas e fechou, enquanto as demais foram acompanhadas pela equipe de implantação em parcerias com o ICE, o Instituto Sonho Grande e o Instituto Natura. O estado organizou essa parceria com instituições colaborativas em todas as áreas, o que permitiu que todos os profissionais das escolas passassem por formações oferecidas, principalmente pelo ICE (Costa, 2020, p. 32).

A equipe de implantação, junto à SUEM/SEEC-RN, orientou-se pelos direcionamentos oferecidos pelo instituto, mas também pelas portarias que eram publicadas pelo MEC, as quais foram citadas por Cecília durante a entrevista:

- Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016⁵;
- Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017⁶;
- Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018⁷;
- Portaria MEC nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019⁸.

O estado optou, desse modo, pelo modelo de implantação simultâneo, o qual é descrito na Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, como podemos perceber na transcrição do Capítulo IV, Artigo 7º, Inciso VI:

Propor a conversão para a nova proposta de educação em tempo integral das escolas selecionadas com o intuito de aderirem ao Programa nas seguintes formas:

- a) Modelo de implantação simultâneo, ou seja, com a conversão de todas as turmas de todas as séries do Ensino Médio de uma escola ao mesmo tempo; ou
- b) Modelo de implantação gradual, com a conversão de uma série por ano, começando pela 1ª série e chegando a todas as séries do Ensino Médio ao final de 3 (três) anos.

Parágrafo único. A SEEC pode escolher ter parte das escolas da sua rede no modelo simultâneo ou parte no modelo gradual (Brasil, 2016, p. 24).

Para Cecília, “[...] era fundamental para o próprio governo estadual seguir normatizações do Ministério da Educação para fazer as suas próprias normas”. Percebemos que, apesar da responsabilidade delegada aos institutos parceiros, as publicações do MEC deveriam alicerçar o plano de implementação estadual. Assim sendo, os institutos ficaram na incumbência de coordenar, orientar, avaliar e capacitar a Equipe de Implantação da Rede Estadual de Educação do RN por três anos, durante o tempo estipulado para a manutenção das parcerias, de forma que o programa se pautou pela abordagem oferecida pelo instituto.

Cabe ressaltar que, em 2018, por meio da Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, foi revogada a Portaria nº 1.145 do MEC, de 10 de outubro de 2016. Com isso, foram retiradas as opções de implantação gradativa do tempo integral nas escolas com mais de uma modalidade. Assim, a SEEC continuou a escolher escolas a partir dos critérios determinados pelo ICE e a

⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74111-portaria-empti-1145-2016-revogada-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2023.

⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74121-portaria727-2017-empti-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2023.

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-empti-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2-o-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file#:~:text=Gabinete%20do%20Ministro-,PORTARIA%20N%C2%BA%201.023%2C%20DE%204%20DE%20OUTUBRO%20DE%202018,unidades%20escolares%20para%20o%20Programa..> Acesso em: 25 jul. 2023.

⁸ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/arquivos-nova-ensino/4_portaria-no-2-116-de-6-de-dezembro-de-2019_empti_4-adesao.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

promover a conversão total, o que ocorreu sem que houvesse consulta às comunidades escolares. Passaram, então, a fazer parte do quadro de escolas em tempo integral mais 11 instituições, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Escolas de Ensino Médio implementadas no ano de 2018

MUNICÍPIO	ESCOLA	DECRETO
Natal	EETI Atheneu Norte Riograndense	Nº 27.858, de 10/04/2018
São G. do Amarante	CEEP Doutor Ruy Pereira dos Santos	Nº 27.834, de 02/04/2018
Natal	EETI Prof. Francisco Ivo Cavalcanti	Nº 27.859, de 10/04/2018
Macaíba	EETI Alfredo Mesquita Filho	Nº 27.856, de 10/04/2018
Parnamirim	EETI Dr. Antônio de Souza	Nº 27.857, de 10/04/2018
Nova Cruz	EETI Rosa Pignataro	Nº 27.836, de 02/04/2018
Ceará Mirim	CEEP Ruy Antunes Pereira	Nº 27.835, de 02/04/2018
Macau	EETI Profa. Clara Tetéo	Nº 27.860, de 10/04/2018
Caicó	EETI José Augusto	Nº 27.861, de 10/04/2018
Mossoró	CEEP Francisco de Assis Pedrosa	Nº 27.832, de 02/04/2018
Mossoró	EETI Aida Ramalho Cortez Pereira	Nº 27.833, de 02/04/2018

Fonte: Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN – Documentações cedidas pela SUEM-SEEC/RN. Organizado pelo autor, 2023.

É importante frisar que essas informações não surgem aqui apenas como dispositivos de descrição. A implementação do tempo integral como uma obrigação para as escolas escolhidas pela SEEC é um elemento presente nas falas de quase todos os entrevistados, os quais entendem como negativos os tensionamentos que isso causou. De acordo com Mário, “[...] a escola e a comunidade não decidiram pela implantação do Tempo Integral”. Esse é um fator negativo quando o que se quer é a formação integral dos estudantes, visto que um dos princípios para que isso ocorra é justamente integrar a escola a suas outras vivências, o que não ocorre quando são tomadas decisões de tal porte sem o diálogo com a comunidade escolar. Assim, criou-se um clima de resistência e animosidade na comunidade escolar, um fator que ocasiona dificuldade na implantação do tempo integral.

Essa percepção é sustentada por Jorge, o qual afirma que “[...] a implantação do modelo de tempo integral na escola foi imposta, não ocorreu de forma consultiva, fato que fez com que muitos professores fossem convidados a se retirar da escola”. Conforme percebemos, o fato de as decisões permanecerem nubladas para a comunidade escolar impactou negativamente sua

dinâmica, gerando um contexto de exclusão e de retirada da autonomia de professores que a compunham. Ora, a colaboração de profissionais que conhecem a escola, tal qual sua clientela, deveria ser de especial relevância para o sucesso da implementação de mudanças tão profundas. Não se ter levado isso consideração parece justificar os receios que emergem da fala de alguns entrevistados, impressão que permanece mesmo anos depois do ocorrido.

Segundo Lygia, “[...] a implantação chegou a trancos e barrancos, primeiro apresentaram o modelo integral, prometeram que ia ser bom para a escola, uma vez que ia receber uma reforma e que viriam muitos recursos, o que não aconteceu”. Mais uma vez, notamos uma visão negativa sobre o processo de implantação do tempo integral, o que resulta, nesse caso, do não cumprimento das “promessas” que teriam motivado a comunidade escolar. Isso que reforça a desconfiança daqueles que dela fazem parte e, conseqüentemente, cria indisposições.

A entrevistada complementa, ainda, sua fala adicionando que “[...] existia um burburinho na SEEC de que o modelo foi imposto às escolas apressadamente, objetivando não perder recursos financeiros do Governo Federal”. Mais uma vez, a insegurança e a desconfiança são reforçadas, visto que não houve, pelo que depreendemos da fala, comunicação oficial suficientemente clara entre a SEEC e a comunidade escolar, o que fica pressuposto pelo uso do substantivo “burburinho”. Ainda que tais informações tivessem partido de uma comunicação oficial, na opinião da entrevistada, o anseio de receber “recursos financeiros do Governo Federal” não parece constituir uma justificativa aceitável para o modo como se deu a implementação, “aos trancos e barrancos”.

Com as atividades já iniciadas, a equipe de implantação recebeu novas orientações do MEC, relativas à Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, que “Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e seleção de novas unidades escolares para o Programa” (Brasil, 2018, p. 1). Com isso, o processo de escolha passou a contar com um conjunto de critérios novos.

Segundo Cecília, “Os estados enviariam as possíveis adesões e o MEC realizou um sorteio para escolher e formar dois grupos: grupo de controle e grupo de tratamento. O de controle não receberia nenhum recurso e o de tratamento receberia investimento financeiro”. Não obstante, isso não foi colocado em prática, apesar de ter potencial revelador quanto à importância do investimento financeiro. Dez escolas foram sorteadas para participar desse “experimento” em 2019 no RN (Quadro 11).

Quadro 11 – Escolas de Ensino Médio implementadas no ano de 2019

MUNICÍPIO	ESCOLA	DECRETO
Natal	EETI Ferreira Itajubá	Nº 28.542, de 03/12/2018
Natal	EETI Walfredo Gurgel	Nº 28.541, de 03/12/2018
Parnamirim	EETI Apolinário Barbosa	
São José de Mipibu	EETI Hilton Gurgel	Nº 26.614, de 03/02/2017
Muriú	EETI Augusto Xavier de Góis	Nº 26.608, de 03/02/2017
Touros	EETI Isabel Barbosa	Nº 26.615, de 03/02/2017
Acari	EETI Iracema Brandão	Nº 28.545, de 03/12/2018
Ipanguaçu	EETI Manoel de Melo Montenegro	Nº 28.546, de 03/12/2018
Apodi	EETI Maria Zenilda Gama	Nº 28.544, de 03/12/2018
Martins	EETI Joaquim Inácio	Nº 28.543, de 03/12/2018

Fonte: Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN – Documentações cedidas pela SUEM-SEEC/RN. Organizado pelo autor, 2023.

Diferentemente da Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, essa nova publicação retoma a possibilidade de implantações do modelo paralelamente a outras modalidades ofertadas pelas escolas, sendo concedido um período de adaptação de três anos para a conversão total ao modelo de tempo integral. Porém, constatamos que a SEEC/RN continuou a realizar uma implantação por meio da conversão total dessas escolas. A Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, por sua vez, contempla a possibilidade de as escolas oferecerem mais de um tipo de modalidade de ensino, como vemos na transcrição do Artigo 13: “É admitida a participação, no Programa EMTI, de escolas que realizem oferta concomitante do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental, ensino noturno ou Educação de Jovens e Adultos – EJA” (Brasil, 2018, p. 4).

Isso indica que o processo de implantação do tempo integral pela SEEC foi direcionado mais pelo ICE do que pelas portarias do MEC, ao contrário do que sugeriu uma das entrevistadas anteriormente ao tratar da fundamental necessidade de o governo estadual seguir as normatizações do Ministério da Educação. Como já afirmado, em muitas entrevistas, discorre-se sobre o fato de que não se facultou às escolas fazer uma transição que não fosse total, apesar de essa ser uma possibilidade dentro do modelo da Escola da Escolha, endossada por, ao menos, duas portarias do MEC.

Mais recentemente, em 2020, a equipe de implantação da SEEC/RN optou por aderir às “escolas mistas”, motivo pelo qual o RN foi contemplado com a implantação de mais 15 escolas de tempo integral (Quadro 12). Cabe ressaltar que, apesar da indicação, a comunidade da Escola Estadual Dinarte Mariz não aceitou a implantação, que não foi efetivada devido a um processo

de resistência.

Quadro 12 – Escolas de Ensino Médio implementadas no ano de 2020

MUNICÍPIO	ESCOLA	PORTARIA
Natal	CEEP Djanira Brasilino de Souza	Nº 28.542, de 03/12/2018
Natal	EE Josino Macedo	Nº 28.541, de 03/12/2018
Pendências	EE Monsenhor Honório	Nº 47, de 15/01/2020
Currais Novos	Instituto Vivaldo Pereira	Nº 48, de 15/01/2020
Parelhas	EE Dr. Mauro Medeiros	Nº 26, de 13/01/2020
Jardim do Seridó	CE Felinto Elísio	Nº 58, de 23/01/2020
Assu	EE Juscelino Kubitschek	Nº 14, de 14/01/2020
Mossoró	EE Gov. Dix-Sept Rosado	Nº 27, de 13/01/2020
Itaú	EE Francisco de Assis Pinheiro	Nº 38, de 14/01/2020
Taboleiro Grande	EE José Cláudio Alves	Nº 35, de 14/01/2020
Caraúbas	EE Almiro de França Silva	Nº 36, de 14/01/2020
Natal	EE Cônego Luiz Wanderley	Nº 46, de 15/01/2020
Ruy Barbosa	EE Rui Barbosa	Nº 33, de 14/01/2020
Serra Negra do Norte	EE Prof. Leomar Batista	Nº 59, de 14/01/2020
Natal	EE Senador Dinarte Mariz	Nº 59, de 23/01/2020

Fonte: SEEC-RN – Documentações cedidas pela SUEM-SEEC/RN. Organizado pelo autor, 2023.

Segundo Cecília, “É somente a partir de 2020, com a proposta da ‘escola mista’, aberta para que as escolas tenham mais de uma modalidade de ensino como a regular e integral, que a implantação passa a ser democratizada”. A SEEC encaminhava a proposta e conversava com a comunidade escolar, com os diretores e com os professores, passando a fazer assembleias, durante as quais era apresentada a proposta à comunidade. No caso de ser aceita, lavrava-se uma ata, que era assinada por todos os presentes, assim, a implantação passava a ser por adesão. Como percebemos, levou alguns anos até que se considerasse aquilo que as comunidades escolares reivindicavam, o direito de escolha esclarecida, o que coincide com as insatisfações presentes nas falas, anteriormente reproduzidas, de Mário, de Jorge e de Lygia.

Tendo em vista a pandemia de Covid-19, iniciada em 2020, fez-se necessário interromper o processo de implantação do tempo integral nas escolas públicas do RN. Nesse período, surgiram outras prioridades, como desenvolver estratégias que tornassem possível manter o acesso à educação, mesmo com o isolamento social, principalmente para os mais pobres. Hoje, podemos reconhecer que o modelo de ensino remoto, adotado em todo o país, não conseguiu atingir todos os estudantes por inúmeros fatores. Desse modo, somente em 2022, com a vacinação e a retomada do ensino presencial, o processo de implantação se ampliou, o

que também ocorreu devido à retirada da exclusividade de adoção do tempo integral como único modelo para as escolas, conforme podemos observar no Quadro 13.

Quadro 13 – Escolas de Ensino Médio implementadas no ano de 2022

MUNICÍPIO	ESCOLA	PORTARIA
Natal	EETI Profa. Djanira B. de Souza	Nº 7, de 04/01/2022
Macaíba	CEEP Amazonina T. de Carvalho	Nº 24, de 04/01/2022
São José do Campestre	EE Diógenes da Cunha Lima	Nº 6, de 03/01/2022
Santo Antônio	EE Filomena de Azevedo	Nº 10, de 03/01/2022
Lagoa D'Anta	EE Antônia Guedes Martins	Nº 31, de 05/01/2022
Várzea	EE Dom Joaquim de Almeida	Nº 5, de 03/01/2022
Passa e Fica	EE Deputado Djalma A. Marinho	Nº 3, de 03/01/2022
Serra de São Bento	EE Prof. Joaquim Torres	Nº 28, de 04/01/2022
Espírito Santo	EE Joaquim da Luz	Nº 19, de 04/01/2022
Monte das Gameleiras	EE Felismino José da Costa	Nº 8, de 03/01/2022
Serrinha	EE Domitila Noronha	Nº 7, de 03/01/2022
Campo Redondo	EE Profa. Maria Arioene de Souza	Nº 27, de 04/01/2022
São Bento do Trairi	EE Maria Lídia da Silva	Nº 22, de 04/01/2022
Afonso Bezerra	EE Professora Gildecina Bezerra	Nº 11, de 03/01/2022
Santana dos Matos	EE Aristóфанes Fernandes	Nº 9, de 03/01/2022
Pedro Avelino	EE Josefa Sampaio	Nº 20, de 04/01/2022
São João do Sabugi	EE Senador José Bernardo	Nº 21, de 04/01/2022
Assu	CEEP Prof. Gilmar R. de Lima	Nº 26, de 04/01/2022
Caraúbas	EE Almiro de França Silva	Nº 7, de 04/01/2022
Severiano Melo	EE Severiano Melo	Nº 29, de 04/01/2022
Rafael Godeiro	EE Rafael Godeiro	Nº 4, de 03/01/2022
Major Sales	EE 26 de Junho	Nº 7, de 04/01/2022
Parazinho	EE Senador Jessé Pinto Freire	Nº 18, de 04/01/2022
Caiçara do Norte	EE Godofredo Cacho	Nº 17, de 04/01/2022

Fonte: Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN – Documentações cedidas pela SUEM-SEEC/RN. Organizado pelo autor, 2023.

Segundo Cora, após a pandemia, “A SEEC/RN começa a fazer estudos de demanda e consultas preliminares de interesse sobre modelo. Posteriormente, envia técnicos às escolas para apresentação do projeto à comunidade escolar, incentivando as possíveis escolhas”. Ela complementa dizendo que, “[...] caso uma escola, que não tenha ainda sido convidada, queira participar do projeto, ela pode solicitar à DIREC para realizar o estudo de viabilidade e ver a possibilidade de implantação”, o que ajudou na adesão, em 2023, de mais 22 escolas (Quadro 14). Isso reforça a nossa perspectiva de que o diálogo aberto com a comunidade escolar é o

meio mais adequado de promover a adesão ao ensino em tempo integral, sobretudo na perspectiva de um ensino integral, o qual abrange o entorno social do qual a própria escola faz parte.

Quadro 14 – Escolas de Ensino Médio implementadas no ano de 2023

MUNICÍPIO	ESCOLA	PORTARIA
Lajes Pintadas	EE Virgílio Furtado	Nº 844, de 12/12/2022
São Fernando	EE Monsenhor Walfredo Gurgel	Nº 859, de 12/12/2022
Florânia	EE Teônia Amaral	Nº 845, de 12/12/2022
Tibau do Sul	EE. Dr. Meiroz Grillo	Nº 841, de 12/12/2022
Jardim de Angicos	EE Coronel Miguel Teixeira	Nº 857, de 12/12/2022
Pedra Grande	EE Marcílio Teixeira	Nº 858, de 12/12/2022
Carnaubais	EE Alcides Wanderley	Nº 846, de 12/12/2022
Itajá	EE João Manoel Pessoa	Nº 847, de 12/12/2022
Paraú	EE Silvestre Veras Barbosa	Nº 848, de 12/12/2022
Grossos	EE Coronel Solon	Nº 849, de 12/12/2022
Riacho da Cruz	EE João Soares da Silva	Nº 860, de 12/12/2022
João Dias	EE José Osias	Nº 856, de 12/12/2022
Almino Afonso	EE Ronald Néio Junior	Nº 852, de 12/12/2022
Frutuoso Gomes	EE Ivonete Carlos	Nº 853, de 12/12/2022
Lucrécia	EE Josefina Xavier	Nº 854, de 12/12/2022
Olho d'Água do Borges	EE 20 de Setembro	Nº 855, de 12/12/2022
Caraúbas	EE Prof. Lourenço G. de Oliveira	Nº 850, de 12/12/2022
Apodi	EE Professor Antônio Dantas	Nº 851, de 12/12/2022
Canguaretama	EE Felipe Ferreira	Nº 884, de 12/12/2022
Arês	EE Jacumaúma	Nº 843, de 12/12/2022
Natal	EE 15 de Outubro	Nº 943, de 29/12/2022
São Gonçalo do Amarante	EE Profa. Ivani Machado Bezerra	Nº 7, de 04/01/2023

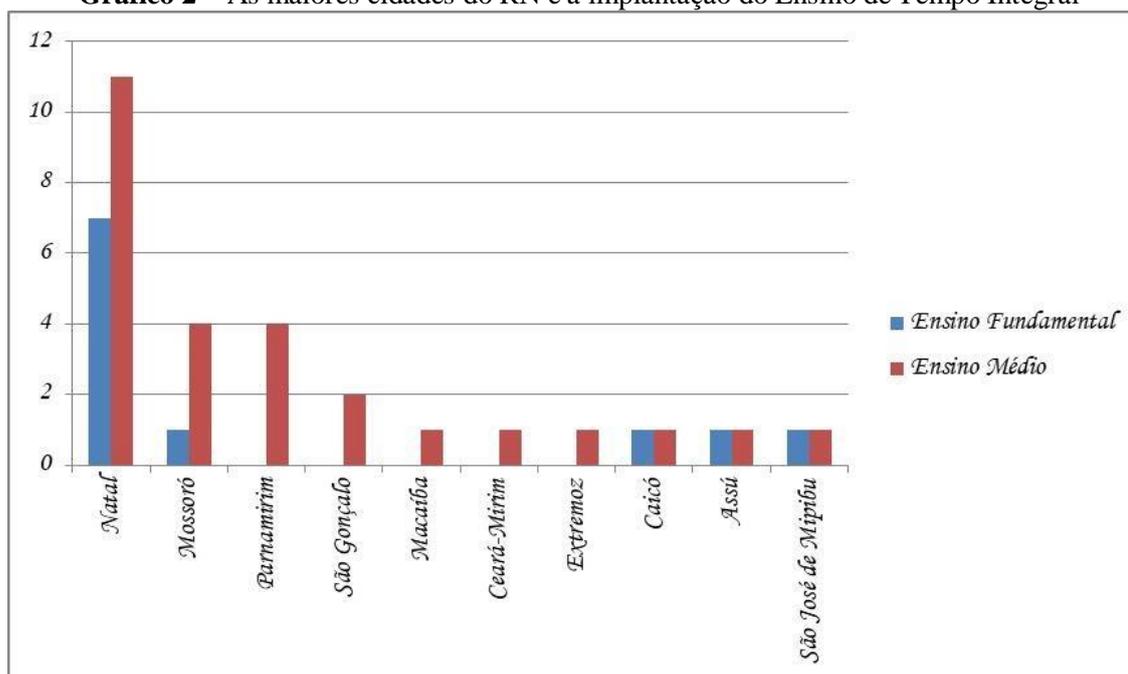
Fonte: Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN – Documentações cedidas pela SUEM-SEEC/RN. Organizado pelo autor, 2023.

Em suma, ao dialogar com as comunidades escolares e flexibilizar a adoção do modelo, notamos que houve grande adesão à sua implantação no Ensino Médio em tempo integral, passando de 50 escolas para 95, quase o dobro. Podemos observar também, pela nomenclatura, que apenas a EETI Profa. Djanira Brasilino de Souza passa a ser totalmente em Tempo Integral, juntando-se ao Centro Estadual de Educação Profissional – CEEP Amazonina Teixeira de Carvalho e ao CEEP Professor Gilmar Rodrigues, que já são inaugurados com essa destinação, continuando, as demais escolas, a oferecer outras modalidades de ensino.

5.2 ESPACIALIZAÇÃO E INFRAESTRUTURA: ONDE, COMO E POR QUE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL?

O modelo da Escola da Escolha foi adotado pelo Governo do Estado com a participação da SUEM/SEEC-RN e das Diretorias Regionais de Educação – DIRECs, entretanto não houve a participação das maiores interessadas, isto é, das comunidades escolares que iriam fazer parte dessa política, como observado nas falas dos profissionais que alegam ter faltado diálogo aberto com a comunidade escolar. No RN, das escolas que passaram para o modelo do tempo integral nos cinco primeiros anos (2016 a 2020), mais da metade está localizada nas dez maiores cidades potiguaras (Gráfico 2). Nesse sentido, devemos destacar que não localizamos, nas portarias do MEC, qualquer detalhe que justifique essa distribuição.

Gráfico 2 – As maiores cidades do RN e a implantação do Ensino de Tempo Integral



Fonte: produzido pelo autor (2023). Dados retirados do censo demográfico do IBGE (2023).

Observamos que durante esse período a SEEC implementou 38 escolas nos dez maiores municípios do RN, representando 51% das 74 instituições que aderiram ao novo modelo. Dessas, 37 são de Ensino Médio (71%), fator justificado pela prioridade atribuída pelo MEC a esse nível de ensino na modalidade. Também é possível constatar que os municípios de Parnamirim, de São Gonçalo do Amarante, de Macaíba, de Ceará-Mirim e de Extremoz tiveram apenas uma implantação de Ensino Médio de Tempo Integral. Em contrapartida, a cidade de Natal, capital do estado, contou com a adesão de 18 escolas, o equivalente a 47% do total, tendo

no nível médio a maior representatividade de instalações de unidades escolares durante os anos tomados como recorte de análise.

De acordo com Cora, “A SEEC mobilizou as DIRECs e selecionou as escolas que tinham os melhores critérios para, em seguida, apresentar o modelo às escolas com melhores perfis [...] esses critérios são basicamente de vulnerabilidade social dos alunos e infraestrutura básica de atendimento das escolas”. Em outras palavras, era preciso, num primeiro momento, avaliar a infraestrutura básica necessária para oferta do tempo integral, inexistente ou precária em muitas escolas.

A principal variável para a implantação do tempo integral nas escolas no estado foi a estrutura física, o que desencadeou uma exclusão de escolas sem a infraestrutura considerada necessária, o que é questionável, já que, reconhecida a importância do tempo integral, o esperado seria investir em reformas estruturais para que todas as escolas tivessem condições de receber o programa. Isso posto, uma vez que a maior parte das instituições com problemas estruturais se encontra em municípios menores, esses ficaram em segundo plano no projeto de implantação do ensino em tempo integral, inclusive, em casos nos quais o município conta com uma única escola de Ensino Médio. Como forma de demonstrar em números o que afirmamos, a partir dos dados do Censo Escolar 2020, compilamos os dados na Tabela 1, a qual permite melhor compreensão das condições da Rede Estadual de Educação do RN.

Tabela 1 – Infraestrutura da Rede Estadual de Educação do RN

Infraestrutura	Dependências	2016 (%)	2022 (%)
Acessibilidade	Escola com acessibilidade	26	50
	Dependências com acessibilidade	31	76
	Sanitários com acessibilidade	39	54
Alimentação	Alimentação fornecida	100	100
	Água filtrada	94	98
Dependências	Sanitários dentro da escola	99	100
	Biblioteca	35	38
	Cozinha	100	99
	Laboratório de informática	45	30
	Laboratório de ciências	7	9
	Sala de leitura	24	31
	Quadra de esportes	15	19
	Sala da diretoria	64	69
	Sala de professores	43	53
	Sala de atendimento especial	23	25
		Água tratada / rede pública	76
Água de poço artesiano		7	7
Água de cacimba		21	21
Água inexistente		2	1
Energia elétrica / rede pública		100	100
Energia elétrica por gerador		0	1

Serviços	Rede de esgoto	21	32
	Esgoto / fossa	79	68
	Esgoto inexistente	1	2
	Lixo com coleta periódica	72	82
	Lixo (queima)	22	16
	Lixo (joga em outras áreas)	7	2
	Lixo para reciclagem	2	12
	Lixo (em terra)	2	2
Tecnologia	Internet	61	89
	Banda larga	40	67
Equipamentos	Aparelho de DVD	81	49
	Impressora	66	60
	Parabólica	25	11
	Copiadora	33	23
	Retroprojektor / projetor	27	13
	TV	83	74

Fonte: Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/24-rio-grande-do-norte/escolas-tecnicas>. Acesso em: 1 jun. 2023.

A infraestrutura disponível na rede está distante do ideal, basta observar que, entre 2016 e 2022, não houve mudanças nas instalações físicas, cujo número já não era suficiente quase uma década antes. Além disso, os dados sobre as dependências básicas revelam que apenas 38% das escolas têm bibliotecas; 30%, laboratório de informática; 9%, laboratório de ciências; 31%, sala de leitura; e 19%, quadra de esportes. Mesmo sem a análise qualitativa dos espaços, por meio desse levantamento quantitativo, é possível inferir a razão de a infraestrutura básica das escolas ser um grande empecilho para a implantação do tempo integral e, de certo modo, para o ensino integral também, uma vez que este envolve a capacidade de oferta de espaços de convivência diversificados e devidamente adaptados aos propósitos pedagógicos.

Todos os entrevistados citam problemas relacionados à estrutura física das escolas. Isso é perceptível na entrevista de Cecília, a qual afirma “[...] que um dos maiores desafios apresentados à equipe de implantação, ao fazer a triagem das escolas para a implantação, estava relacionado à estrutura física, que era um dos critérios do MEC”. Ela relata ainda que esse é um problema intensificado pelos processos burocráticos, que, no estado, é uma questão complexa e de difícil resolução. Segundo Rachel, “A estrutura física da escola não é o nosso maior problema, a escola tem uma boa estrutura, bem acima da maioria das escolas, mas os problemas são grandes. Os recursos prometidos não vieram. As escolas não foram preparadas para o aluno passar o dia”.

Conforme percebemos, os professores que participaram da implantação do tempo integral demonstram interesse na modalidade e estão dispostos a colaborar para que tenha sucesso, mas, como se há de convir, aumentar o tempo de permanência dos estudantes demanda

mais do que infraestrutura. Fica claro, na fala de Rachel, que os recursos necessários não foram repassados dentro do tempo esperado, criando mais um empecilho para a transição para um novo modelo de escola. Isso é complementado por Clarice, para quem “é necessária uma estrutura física e condições de trabalho para que o aluno permaneça na escola”. Dessa fala, depreendemos que há problemas no repasse de recursos financeiros, mas também na gestão dos recursos humanos, visto que “condições de trabalho” sugere um aspecto qualitativo. Essa ideia reforça uma das falas, anteriormente apresentadas, de que o processo de implantação se deu “aos trancos e barrancos”.

Para Mário, ainda que a infraestrutura da escola não seja ruim, a implantação do ensino em tempo integral demanda melhorias para que se possa atender adequadamente às necessidades dos estudantes e, assim, promover o ensino integral. O entrevistado avalia que é necessária a existência de múltiplos espaços pedagógicos, além das salas de aula convencionais: “Nosso caso não é dos piores, sabemos que a nossa estrutura é uma das melhores da rede, dispomos de auditório para 300 pessoas, biblioteca e sala multimídia, o que falta em muitas escolas”.

É importante destacar nessa fala que o entrevistado é solidário ao reconhecer os “privilégios” estruturais da escola em que atua, mas nem por isso deixa de ser crítico, visto ficar pressuposto que essa estrutura é algo que deveria estar disponível em todas as instituições de ensino públicas. Ele complementa sua crítica ao identificar que há, ainda assim, outras necessidades que devem ser supridas para melhorias na qualidade do ensino: “poderia enumerar várias coisas, mas vou citar uma que acho o cúmulo, nos dias atuais: não dispomos de uma sala de informática. Até temos o ambiente físico, mas não temos os equipamentos”.

As falas anteriores demonstram a existência de um contrassenso: o MEC, ao elaborar e publicar a primeira portaria sobre as escolas em tempo integral para o NEM, propõe uma infraestrutura condizente com a necessidade dessa modalidade de escola, o que demanda uma estrutura física de qualidade para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e para a ampliação da carga horária para alunos, professores e funcionários ficarem na escola. Mas, como se há de convir, há uma diferença entre ter uma sala para o laboratório de informática e ter, de fato, um laboratório de informática, o qual deve contar com equipamentos e com pessoal capacitado para atender às demandas específicas desse espaço pedagógico. Na Figura 14, podemos observar as recomendações do MEC quanto à infraestrutura.

Figura 14 – As primeiras recomendações do MEC para infraestrutura das escolas

1. Espaços administrativos:	
• Almoxarifado	Circulação
Coordenação	Diretoria
Secretaria	Sala dos professores
Sanitários adultos: masculino e feminino	
2. Espaços pedagógicos:	
• Biblioteca - 50 m	Informática Laboratório - 60 m
Circulação	Salas de aula (12) 40 m ² cada
Sanitário masculino - 16 m	Sanitário feminino - 16 m
3. Espaços esportivos:	
• Quadra poliesportiva - 400 m	Vestiário masculino - 16 m
Vestiário feminino - 16 m	
Observação: Caso a escola não tenha quadra, deverá demonstrar onde as atividades esportivas serão realizadas.	
4. Espaços para serviços:	
• Central GLP (Gás), Depósito de lixo, Pátio de serviço, Circulação, Depósito de material de limpeza', Despensa Cozinha - 30 m ² , Bancada de preparo de carnes, guarnições e preparo de legumes e verduras, Bancada de preparo de sucos, lanches e sobremesas, Bancada de lavagem de louças sujas, Área de Cocção, Balcão de passagem de alimentos prontos, Balcão de recepção de louças sujas, Vestiário com chuveiro e sanitário para funcionários.	
Observação: Caso a escola não tenha cozinha, deverá apresentar alternativas para terceirização da alimentação. Pátio coberto - espaço de integração entre diversas atividades e faixas etárias, onde se localiza o refeitório.	

Fonte: Portaria nº 1.145 (2016).

Segundo Costa (2020), “De maneira geral, a escolha dessas escolas para serem contempladas com a proposta de tempo integral não segue os requisitos preestabelecidos como estabelece a portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, criada pelo MEC”. Observamos que falta a estrutura física considerada necessária nas escolas de que fazem parte os entrevistados, o que significa, ao menos, apresentar condições de comportar os alunos em práticas educativas estendidas a nove aulas diárias.

A Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, que revogava a Portaria nº 1.145 do MEC, de 10 de outubro de 2016, estabelece critérios bem mais condizentes com a realidade da escola pública brasileira. No documento de 2017, são feitas as seguintes recomendações para infraestrutura: 1. biblioteca ou sala de leitura – 50 m²; 2. salas de aula (8) – mínimo 40 m² cada; 3. quadra poliesportiva – 400 m²; 4. vestiário masculino e feminino – 16 m² cada; 5. cozinha – 30 m²; 6. refeitório. Há, assim, uma redução de exigências quanto ao mínimo necessário, o que vai de encontro a uma necessidade reportada por um de nossos entrevistados: a existência de múltiplos espaços pedagógicos.

A nova portaria não dispõe de opções de implantação gradual nas escolas com mais de

uma modalidade, apenas apresenta como opção para aquelas que oferecem Ensino Fundamental ou EJA a possibilidade de fazerem a conversão completa dentro de um período de três anos. Já a Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, não faz qualquer menção quanto à infraestrutura necessária, dedicando-se a tratar do “experimento” avaliativo, o qual não foi colocado em prática. Por fim, a Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, revoga a portaria nº 727, mas mantém as mesmas recomendações para a estrutura física das escolas. Essas informações são relevantes na medida em que permitem aclarar algumas razões institucionais e burocráticas para os problemas identificados por professores com relação ao processo de implantação do tempo integral.

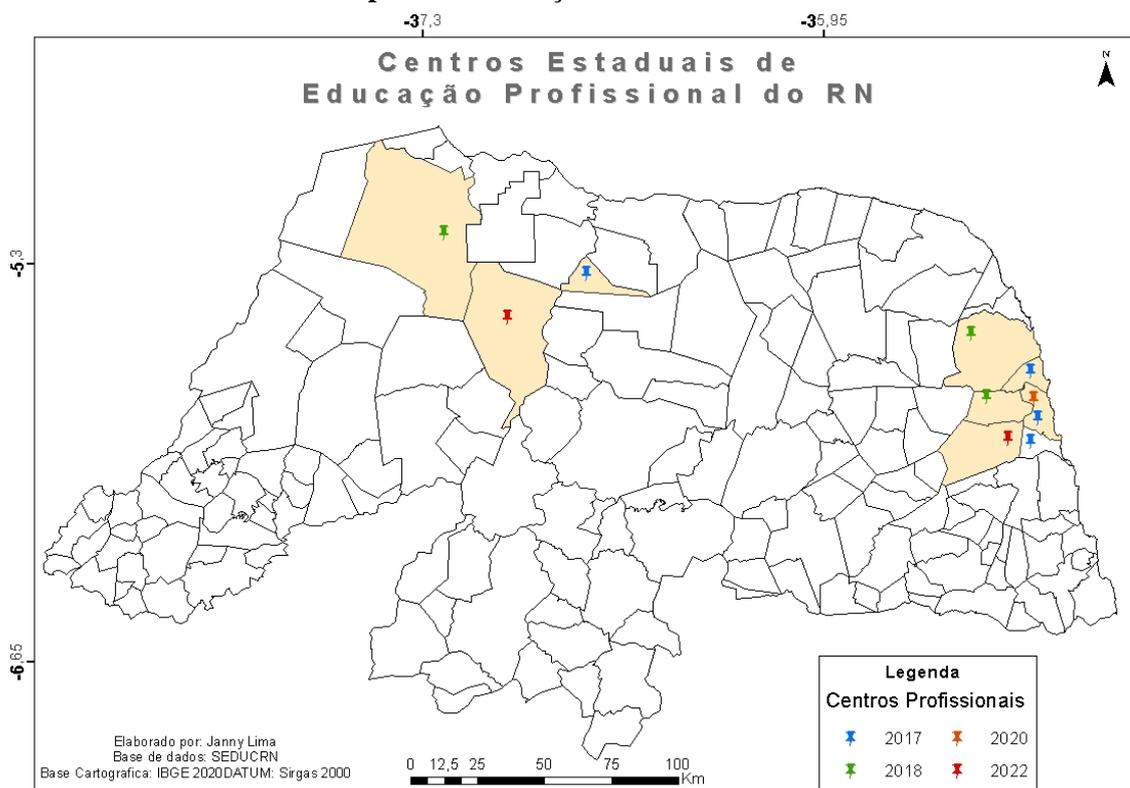
Neste ponto, é oportuno mencionar que outro fator determinante para a implantação do tempo integral nas escolas no RN foi o Programa Brasil Profissionalizado – PBP, criado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007⁹. Segundo o MEC, o programa tem como objetivo a expansão e a ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio, sobretudo do Ensino Médio integrado à educação profissional, nas escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica. A SUEP/SEEC-RN fez adesão ao Programa em 2008, sendo contempladas 109 escolas para reformas e ampliações, além da construção de 10 CEEPs.

Apesar de ser uma proposta que poderia resultar em melhorias estruturais, Silva e Lima e Silva (2017) observam que o PBP, desde a primeira etapa de sua implantação, sofreu de certo “desvirtuamento” no RN, pois, das 57 escolas contempladas na primeira fase, apenas 20 contavam com a oferta de cursos técnicos de nível médio. Ademais, com a inauguração dos CEEPs e com a reforma das escolas, o PBP foi incorporado ao tempo integral, o que não estava previsto no Decreto nº 6.302. Isso pode ser justificado pelo que afirma Lygia: “comparados com outros estados, como Pernambuco, Paraíba e Ceará, onde o modelo de escola integral já vinha sendo desenvolvido há alguns anos, o Rio Grande do Norte estava muito atrasado”.

Em sua concepção, são escolas técnicas de nível médio integrado, todavia a SEEC promoveu a fusão das duas modalidades, e as escolas passaram a ser de Ensino Médio com nível técnico integrado e em tempo integral. Os primeiros quatro CEEPs foram inaugurados em 2017, primeiro ano do NEM, passando a fazer parte das duas políticas, atendendo às localidades representadas no Mapa 1.

⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em 05 nov. 2023.

Mapa 1 – Localização dos CEEPs no RN

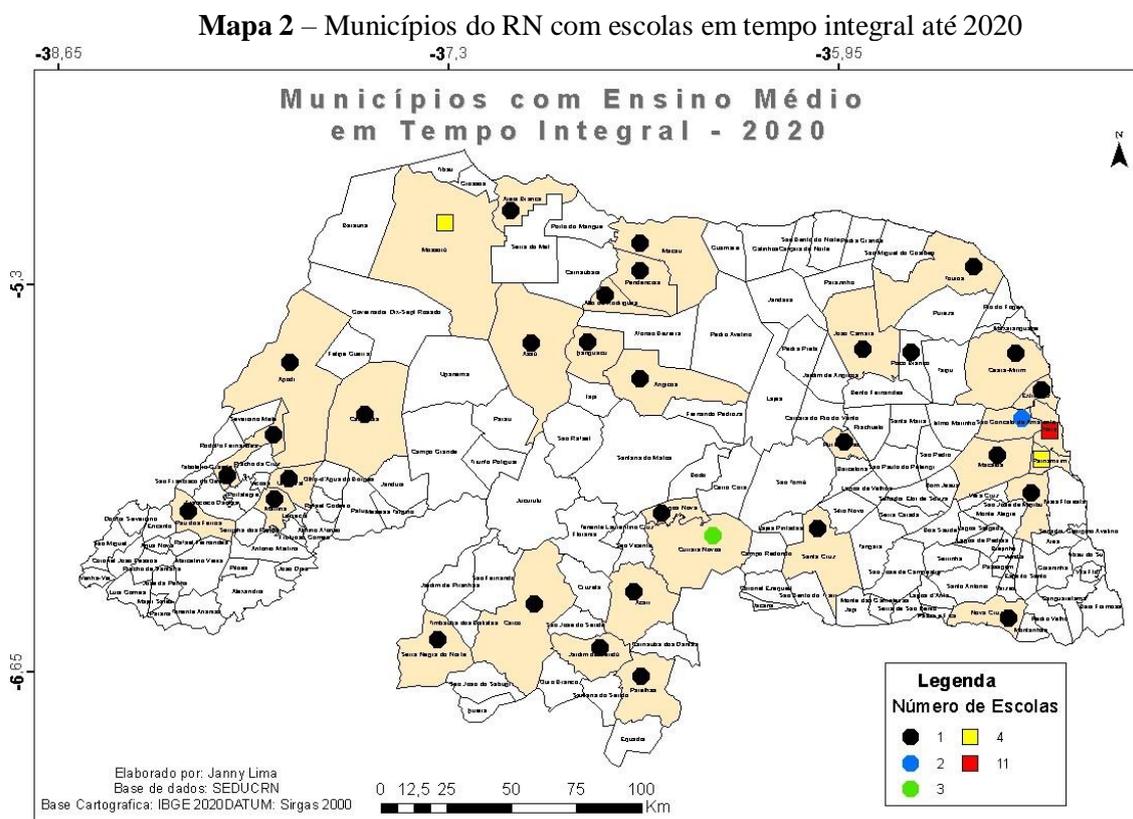


Fonte: Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN – Documentações cedidas pela SUEF-SEEC/RN. Organizado pelo autor, 2023.

Em 2018, foram incluídas nove escolas de Ensino Médio na modalidade de tempo integral. Essa menor quantidade, em comparação com anos anteriores, decorre do fato de que os pré-requisitos do MEC e do ICE impossibilitavam a expansão, já que muitas escolas não tinham a estrutura física necessária. Nesse ano, foram inaugurados mais três CEEPs, representando um terço das escolas do Ensino Médio. É válido ressaltar, ainda, o fato de que o ideal para implantação do tempo integral seria que todas as escolas regulares tivessem, ao menos, uma estrutura como a dos CCEPs, a qual, é preciso frisar, não foi projetada como uma escola em tempo integral, mas que, mesmo não sendo o ideal, oferece melhores condições do que outras instituições da rede pública.

Em 2019, a implantação das escolas dos Ensinos Fundamental e Médio foi encerrada, com mais dez escolas sorteadas pelo MEC para transitarem para o modelo. Mais uma vez, constatamos que houve diminuição do número de escolas que passaram pela implantação, afinal, poucas atendiam aos critérios do MEC e do ICE. Corrobora essa afirmação a entrevista com Cecília, a qual relata que “a SEEC passou por dificuldades para fazer a triagem porque as escolas não tinham as condições impositivas da portaria ou porque o município não tinha escolas disponíveis para se tornar em tempo integral, o que inviabilizaria toda a estrutura

educacional do município”. Para que tenhamos uma noção melhor da distribuição das escolas pelo território, apresentamos o Mapa 2, com dados referentes aos anos de 2016 a 2020.



Fonte: Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN – Documentações cedidas pela SUEF-SEEC/RN. Organizado pelo autor, 2023.

Devido à constatação dos problemas anteriormente apresentados, a SEEC resolve flexibilizar a implantação, abrindo a possibilidade de criação de “escolas mistas”. Desse modo, muitas instituições passaram a formar turmas integrais gradativamente, ao passo que mantinham as suas turmas regulares. Essa realidade está de acordo com o MEC, que, por meio da Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, prevê, em seu Artigo 13, que “É admitida a participação, no Programa EMTI, de escolas que realizem oferta concomitante do Ensino Médio e dos anos finais do ensino fundamental, ensino noturno ou Educação de Jovens e Adultos – EJA”.

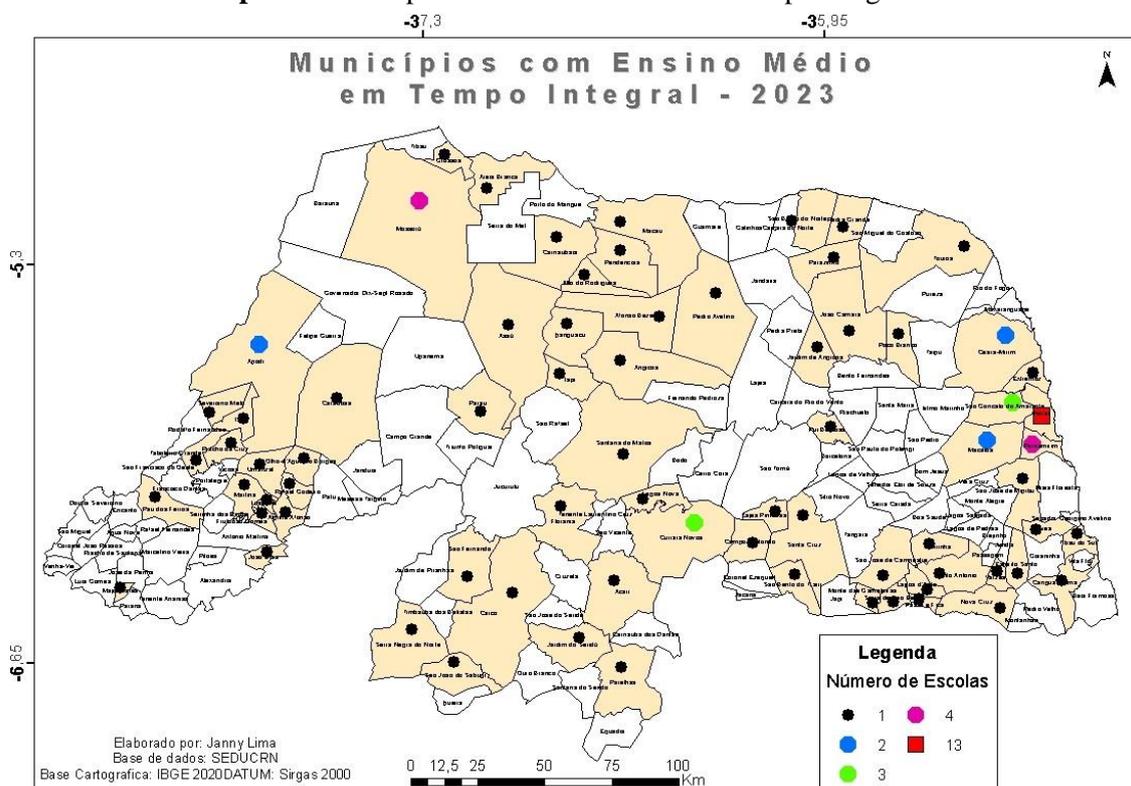
Mais uma vez, a flexibilidade se mostra um fator necessário para a ampliação do número de escolas que aderiram ao modelo, cuja interiorização se tornou, assim, possível. Ocorre que, dessa forma, a implantação poderia atender a municípios que contavam com uma única escola da rede estadual. Relembremos que, dos 167 municípios do RN, 132 têm apenas uma escola, o que inviabilizava a política nessas cidades.

A “escola mista” ajuda também a quebrar a resistência dos alunos matriculados e dos

seus pais, sendo facultada a adesão à nova modalidade. Essa alternativa evita a necessidade de intervenções do Ministério Público, já que impede que estudantes sejam excluídos por não quererem e/ou não poderem se matricular no tempo integral. Apesar disso, é preciso reconhecer que o caráter facultativo favorece a divisão da mesma escola em segmentos distintos, com suas próprias necessidades, o que pode enfraquecer o vínculo com a parcela da comunidade escolar que é mais resistente a mudanças no modelo.

No biênio 2020/2021, a pandemia do coronavírus surpreendeu o mundo e, com isso, o programa pouco avançou. Seu retorno se deu em 2022, com 24 escolas, e, em 2023, com 22 instituições, ampliando e interiorizando a educação em tempo integral pós-pandemia, conforme podemos constatar no Mapa 3.

Mapa 3 – Municípios do RN com escolas em tempo integral até 2023



Fonte: SEEC-RN – Documentações cedidas pela SUEF-SEEC/RN. Organizado pelo autor, 2023.

O retorno foi significativo, tendo em vista que quase dobrou o número de escolas de Ensino Médio que aderiram ao tempo integral, passando de 50 para 95 instituições. Além disso, o programa se expandiu para diversos municípios. Mesmo assim, não podemos desconsiderar que ainda persistem alguns obstáculos para a adesão ao programa, sendo um deles a falta de estrutura física nas escolas. Esse fator restringe a implantação de sistemas de ensino nos modelos do ICE, isto é, uma escola com uma única modalidade, exclusiva.

Mesmo com a adesão de “escolas mistas”, nem sempre é possível ofertar o tempo integral, visto que faltam instalações capazes de comportar os alunos em práticas educativas estendidas a nove aulas diárias, como já mencionado, a saber, laboratórios de práticas experimentais, local adequado para as atividades esportivas, refeitório e estruturas mínimas de banheiros, o que impossibilita o desenvolvimento das aulas. Isso é um problema para a garantia de um ensino integral (não só de tempo integral), conforme observado em uma fala anterior de um dos nossos colaboradores, pois é preciso que haja múltiplos espaços pedagógicos para atender à demanda.

Cbe lembrar que a educação integral em tempo integral no Brasil não é uma realidade nova, como já relatado, pois iniciou-se em Salvador na década de 1950, com as Escolas-parques de Anísio Teixeira. Desde então, conforme discorre Guará (2006), há uma diversidade de experiências de extensão destinadas a implantar o período integral em escolas públicas como forma de viabilizar a educação integral.

Com base nas falas até agora transcritas e naquilo que consta nos registros oficiais da SEEC-RN, podemos depreender que ainda persiste a lógica surgida à época do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, isto é, uma compreensão de que o poder público necessita de parcerias com o setor privado para suprir as demandas da população. Nesse sentido, caberia a este último gerenciar e apoiar a máquina estatal. Sobre esse aspecto, é possível adicionar a fala de Mário, um dos entrevistados: “Com a saída do ICE [...], o acompanhamento não foi o mesmo, afrouxou. Não teve mais formações como tinha antes. Com o ICE e sem o ICE, é do vinho para a água. A equipe da secretaria cobra mais e não avalia e acompanha como o ICE”. Dessa maneira, fica, de fato, a impressão de que o estado, por si só, não cumpre adequadamente seu papel, o qual, em parte, era delegado ao ICE. Este, por sua vez, oferecia formações e instrumentos para melhorias da dinâmica escolar, por meio de avaliação e acompanhamento das ações, além de não fazer tantas cobranças.

Ao retomarmos outros trechos da entrevista de Mário, fica claro que, para ele, o processo de implantação do tempo integral sofre(u) com diversos problemas, os quais o fazem ter uma percepção negativa a seu respeito. Ademais, reforçam a ideia de que as parcerias com a iniciativa privada poderiam ser proveitosas, já que o setor público não tem conseguido gerir tão bem as mudanças.

Em primeiro lugar, ele compreende que a forma como se deu a implantação, sem diálogo com a comunidade escolar e de modo impositivo, causou desconforto e resistência. Também avalia que, como é problemática, a infraestrutura – mesmo na escola em que atua (considerada por ele privilegiada), não oferece plenas condições para que os estudantes gozem de espaços

pedagógicos diversificados – constitui um entrave para o êxito de um modelo de Educação Integral em Tempo Integral (Guará, 2006; Maurício, 2009). Outrossim, de acordo com a última citação, percebemos que houve perda de qualidade no acompanhamento do processo com a saída de agentes externos, como o ICE, ausência sentida e não suprida pelo poder público.

Cascudo também problematiza a forma como a secretaria se relaciona com a escola e com a comunidade escolar. De acordo com ele, “Faltou a SEEC estar presente dentro das escolas [...] ninguém da secretaria compareceu à escola e veio para fazer um processo de acompanhamento”. Como percebemos, em mais de uma das escolas, os professores se sentiram abandonados pelo órgão que deveria ser o principal aliado.

Nesse sentido, de acordo com Mário, além de não oferecer o apoio necessário, a SEEC ainda aumenta a pressão sobre os profissionais que trabalham na escola, pois “cobra mais”. Não à toa, permeia um sentimento de abandono e de desconfiança em relação ao sucesso do modelo de tempo integral. Isso é bastante sentido na seguinte fala de Rachel: “O modelo é planejado, a meu ver, para falhar”. Como há de se convir, esse olhar, partindo de alguém que atua na “linha de frente” da escola, é sintomático de uma reestruturação do modelo educacional que não vem sendo compreendido, no melhor dos cenários, ou cujos benefícios não se fazem sentir pela comunidade escolar, afinal, como diz Rachel: “O professor é o grande protagonista para organizar o processo pedagógico e favorecer o protagonismo do aluno”.

Dito isso, outra concepção que se apresenta na quase totalidade das entrevistas é a de *Educação integral x inclusão social*, ou seja, a de que a escola deve se constituir como espaço de proteção integral de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Quanto a tal questão, cabe uma crítica inicial, pois esse modo de perspectivar a realidade é contraditório, visto que o tempo integral, ao menos do jeito como vem sendo implantado no RN, é um modelo excludente *per si*, sobretudo com relação aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade, os quais não podem ficar o dia inteiro na escola, entre outros motivos, porque precisam trabalhar. Como observa Rachel: “Muitos alunos vêm do ensino regular e não se adaptam a essa estrutura de nove horas de aula durante o dia, e acabam pedindo transferência no primeiro bimestre do ano. Uma rotina cansativa”.

Apesar desse contrassenso entre o que se considera ideal e o que se encontra na realidade, de acordo com os professores entrevistados, tal concepção *assistencialista* (Cavaliere, 2007) se materializa no discurso escolar. Esse se faz sentir, por exemplo, no seguinte trecho da entrevista de Cascudo: “Uma das maiores falhas no ensino em tempo integral é que muitos alunos precisam trabalhar e/ou até não têm condições de se manter no integral, o que seria resolvido com uma bolsa de estudos para os que precisam mais. Tem aluno que não

consegue ficar aqui porque não tem nem a passagem”. Subjaz, aos últimos dois trechos das entrevistas, a perspectiva de que não foram criadas condições de permanência para estudantes em maior vulnerabilidade, algo que deveria ser pensado a priori e que, por não o ser, constitui uma incoerência, já que um dos argumentos utilizados para justificar o tempo integral é a necessidade de os estudantes passarem mais tempo na escola, a fim de construir conhecimentos e desenvolver competências relevantes para as demandas sociais presentes e futuras.

Nesse sentido, observando as escolas em que foi implantado o tempo integral no RN, constatamos que as primeiras unidades educacionais escolhidas para tanto estão localizadas em bairros centrais, como as consideradas nesta pesquisa. Fica claro, assim, que essa escolha ocorreu, em grande parte, devido às condições de infraestrutura já existentes, e não com a finalidade primeira de oferecer atendimento a comunidades vulneráveis e a crianças e jovens em situação de risco. Mesmo que isso tenha ficado claro, ao comparar como o processo se deu nas três escolas, o discurso oficial afirma o contrário, o que se dá, provavelmente, por se tratar de uma pauta política utilizada em apresentações sobre os projetos desenvolvidos pelo governo, sem que necessariamente isso se torne uma política de Estado.

Isso posto, fica cada vez mais evidente que não podemos dizer que as bases dessa política pública têm características de uma única concepção de educação em tempo integral, seja a que se encontra em Guará (2006), seja a que verificamos em Cavaliere (2007), por exemplo. A legislação, desde a LDB e no PNE, vem trazendo concepções que se misturam, mas que também reforçam a importância da educação em tempo integral. Em consonância com tal ideia, nossos entrevistados não descartam esse modelo como uma alternativa necessária, apenas problematizam, com razão, o modo como tudo vem sendo feito.

A implantação do tempo integral no modelo da “Escola da Escolha”, no RN, bem como no restante do país, está alicerçada nas políticas neoliberais, com a noção de estado mínimo, não sendo este capaz de solucionar as problemáticas sociais. Nesse sentido, o tempo integral é defendido como a solução para os problemas da educação pública brasileira, embora tempo estendido não signifique, necessariamente, educação de tempo integral. Do mesmo modo, a extensão da permanência nem sempre está atrelada à criação de condições para que se realize a educação integral (Cavaliere, 2014).

A educação integral depende, primeiramente, do reconhecimento do sujeito enquanto o ser integral e histórico que está no centro do processo educativo (Coelho; Hora, 2013), favorecendo contextos em que se desenvolvam, de maneira integrada, as faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais (Guará, 2006). Desse modo, também não basta a proposição de atividades formadas por práticas que incluam os conhecimentos gerais, as artes, a cultura, os

esportes, a saúde e o trabalho, mas é fundamental trabalhar também para uma formação em uma perspectiva crítica e emancipadora. Para tanto, a direção deve ser dada por um currículo integrado condizente com o projeto político-pedagógico da escola, o qual orienta as mais diversas práticas pedagógicas, que devem ser igualmente críticas e emancipadoras. Isso se reflete na fala de Clarice: “Eu acredito no currículo fortalecido com o projeto político-pedagógico. Se o professor tiver uma prática pedagógica inovadora nessa parte diversificada, se aprofundando, diversificar, com uma prática didática fortalecedora com materiais bons. É necessário práticas pedagógicas que venham a fortalecer a parte diversificada para suprir as lacunas que ficaram do Ensino Fundamental”.

Essa visão se coaduna com a perspectiva “democrática” de educação em tempo integral (Cavaliere, 2007), cabendo à escola o papel de favorecer uma aprendizagem emancipatória, o que inclui suprir as lacunas trazidas pelos estudantes, assim como permitir o contato com a diversidade cultural e o aprofundamento de conhecimentos a partir da adoção de espírito crítico e de vivências democráticas. Não obstante, o êxito do modelo depende não só de maior tempo, mas da oferta de uma formação mais completa, o que envolve a reorganização do currículo, do ensino-aprendizagem e da formação dos professores. Esse último item, como já mencionado, não tem sido atendido a contento, visto que, como atesta Mário, com o tempo, as formações foram minguando, principalmente após a saída do ICE.

Em suma, a partir das falas dos professores, observamos a predominância da percepção de proteção social, presente na visão *assistencialista* de Cavaliere (2007) e na concepção de *Educação integral x inclusão social* de Guará (2006). No entanto, além disso, é possível constatar que a *Educação integral na perspectiva de tempo integral* se configura no RN, até o momento em que foram realizadas as entrevistas, como a ampliação diária do tempo escolar.

Por fim, como podemos perceber pelos relatos aqui apresentados, os discursos de nossos entrevistados são esclarecedores quanto ao modo como se tem dado a implantação do tempo integral. A importância de lhes dar voz reside, ao menos em parte, no fato de que “no chão da escola” é percebido um distanciamento entre o plano ideal (como deveria ser) e o real (a experiência vivida na prática), e são esses profissionais, tais quais outros membros da comunidade escolar, especialmente os estudantes, os sujeitos que sentem no dia a dia o reflexo das mudanças ocorridas.

Ao fazermos o cotejamento dos relatos, percebemos que, quando os participantes demonstram receio e insatisfação com o tempo integral, na verdade, não se referem ao modelo, mas, sim, ao modo como foi implantado: além da imposição e da falta de diálogo iniciais, é sentida a ausência de suporte diário, de formações e de infraestrutura adequada, além de outros

elementos que poderiam contribuir para as condições de permanência dos estudantes. Essas fragilidades, na perspectiva dos professores, representam um entrave para que se possa oferecer Educação Integral em Tempo Integral.

Feitas as ponderações necessárias, adensamos na seção seguinte a análise da perspectiva dos professores sobre o processo de implantação do Ensino Médio de Tempo Integral em escolas da cidade de Natal, RN. Passamos também a discutir o reflexo do tempo integral nas práticas docentes relativas aos Componentes Eletivos vinculados à Geografia e ao Projeto Político-Pedagógico das escolas de que os colaboradores da pesquisa fazem parte.

5.3 TRABALHO DOCENTE, ÁREAS/TEMPO DE ATUAÇÃO E APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

A reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), cria margem para o surgimento (ou ampliação) de uma série de problemáticas que contribuem para a desvalorização e a intensificação do trabalho docente. Um de seus reflexos foi a diminuição da carga horária de alguns componentes curriculares, ou mesmo a sua completa remoção, o que teve como consequência mais imediata a dificuldade de o professor conseguir cumprir sua jornada de trabalho em uma mesma escola. Além disso, a institucionalização de um sistema de ensino de parcerias com fins privatistas configurou formas de trabalho flexíveis e precárias, por serem submetidas a uma lógica que nem sempre tem a ver com a qualidade do ensino-aprendizagem. Isso fica demarcado, por exemplo, na fala de Lygia: “O modelo do integral não é ruim, mas muitos professores não estão de acordo com o integral devido às disciplinas da sua formação, que estão perdendo aulas para as disciplinas novas da parte diversificada”.

Com seu viés neoliberal (Coelho; Hora, 2013), a reforma propunha maior liberdade de escolha para o estudante, o que poderia ajudá-lo a (re)definir seu percurso formativo, cursando apenas componentes que tivessem relação com seu escopo de interesses. Hoje, em 2023, muitos membros da comunidade escolar de que os entrevistados fazem parte consideram essa uma “promessa vã”, visto que muitos outros fatores estão envolvidos nessa “escolha”, muito deles fora do controle do estudante, que teve de aceitar passivamente aquilo que a escola podia lhe oferecer. Para que fosse possível reduzir as desigualdades sociais, as instituições públicas precisariam passar por reformas que atingissem mais do que a estrutura curricular, buscando viabilizar a ampliação do acesso da população das classes menos favorecidas à parte das benesses da vida em sociedade, sobretudo quanto a bens imateriais.

Na contramão das expectativas criadas pela referida lei (Brasil, 2017), o modelo de

tempo integral que vem se efetivando, muitas vezes, apenas gera sobrecarga para professores e estudantes, algo destacado pelos entrevistados. Eles analisam que a obrigação de cumprimento de uma carga horária com 9 horas-aula diárias (das 7h30 às 17h) é exaustiva, principalmente porque não se criou uma estrutura adequada (física e de recursos humanos) para que docentes e discentes pudessem estabelecer uma rotina a que pudessem se adaptar. Lygia relata que “depois das 15 horas, tem dias que os alunos começam a pedir para sair”. Como podemos inferir, esse cansaço, que se converte no pedido relatado, cria obstáculo para que a aprendizagem ocorra, havendo uma provável e progressiva queda no rendimento, na disposição e no tempo de atenção dos estudantes.

Machado, que atua na mesma escola, avalia como um dos problemas o fato de que “o que se percebe ainda é a predominância da educação bancária, que é incompatível com 9 horas diárias de aula”. Ora, é preciso reconhecer que uma matriz curricular com 9 horários de sala de aula, mesmo com práticas experimentais, ainda demanda bastante tempo de aulas teóricas, tendo em vista que se faz necessário preencher esse tempo e que o currículo não explicita a oferta de modalidades esportivas, artísticas e culturais como uma necessidade. Nesse sentido, a ampliação do tempo na escola não se fez acompanhar pela inovação metodológica prometida, e a expansão da carga horária passa a ser um “pretexto para a naturalização de condições desiguais de escolarização para estudantes com condições historicamente desiguais” (Cássio, 2022, p. 6).

À época em que se iniciou a implantação do projeto, havia a promessa de que haveria iniciativas para inovações pedagógicas, sobretudo no sentido de promover um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, ao contrário do que muitas vezes ocorre num modelo mais tradicional, considerado pelos estudantes chato, engessado e até dispensável em relação a alguns conteúdos, por não ficar claro como se relacionam com suas vidas. Dessa forma, a escola idealizada pelo NEM ofereceria ao aluno um currículo inovador, com disciplinas atrativas e metodologias diversificadas que respeitassem sua escolha.

Não obstante, muitas vezes, as atividades culturais e artísticas ficam restritas ao tempo de uma aula semanal, dentro do componente Artes, o qual, dada a estrutura curricular e as condições materiais da escola, por vezes, apenas assume uma abordagem teórica sobre o componente, o que ocorre, quase sempre, dentro de salas de aula convencionais. Em outras palavras, com esse tempo e espaço tão restritos, com frequência, apenas há espaço para os conteúdos conceituais e, muito raramente, para os procedimentais e/ou atitudinais. As atividades que se desenvolvem não são direcionadas para um aprofundamento com vistas a uma especialização (ou mesmo experimentação) artística em áreas como música, dança, teatro e/ou

artes plásticas. No currículo, que discutimos adiante, é perceptível a inexistência de áreas artísticas definidas, assim como de modalidades esportivas. Como afirma Adélia, o processo de ensino-aprendizagem “Não é o integral. Na sua essência, é muito bom [...] como coloca em prática é o grande problema. O integral protege o aluno – é uma coisa boa –, às vezes até da violência familiar e dá as refeições”.

Essa problemática fica mais evidente pelo fato de a rede de ensino sequer ter professores de práticas esportivas, artísticas e culturais especializados, sejam eles contratados, sejam concursados. Aliás, o número de professores sequer é suficiente para o trabalho em sala de aula quanto aos componentes curriculares obrigatórios. Isso parece ser um sintoma decorrente de o currículo colocado em prática pela Escola da Escolha não ter sido pensado para atender a escolas em Tempo Integral (Cavaliere, 2009, 2010a).

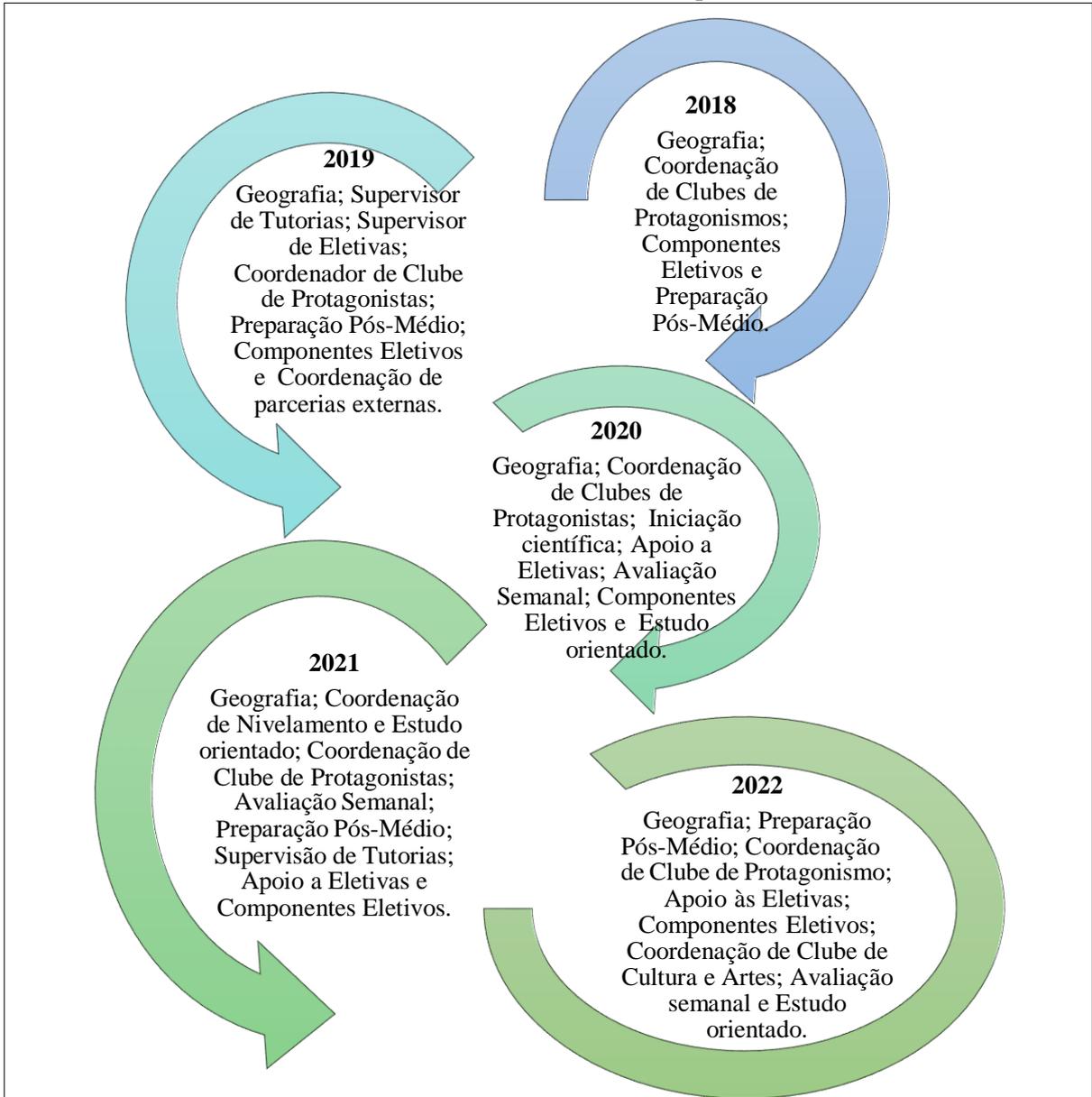
Segundo Cascudo, “uma grande falha do modelo é a falta de pedagogos para acompanhar os alunos e professores. Mesmo sendo professor de área, acredito que as coordenações de área deveriam ser papel dos pedagogos, mas jogam para o professor”. Essa compreensão sobre dificuldades para a prática pedagógica advindas pelo excesso de atribuições do professor surge em outras entrevistas realizadas. Além da sobrecarga, a reforma amplia a problemática da falta de professores – visto que têm de assumir componentes curriculares diversos de sua formação –, ocasiona o desvio de função e torna a orientação pedagógica insuficiente.

Tal consideração baseia-se na constatação de problemas com recursos humanos nas três escolas: uma delas não tinha coordenação pedagógica, em outra, não havia professor de Geografia, na terceira, a função de coordenadora teve de ser atribuída à professora de Espanhol. Apesar disso, para Rachel, “o modelo de tempo integral tem um avanço em qualidade de ensino e pedagógica significativo para a realidade dessa escola. Um professor com dedicação exclusiva melhora seu trabalho na maioria das vezes”. Não obstante, acrescenta que “o problema é a dificuldade de formar turmas e a cada ano a diminuição das aulas da BNCC e a complementação cada vez maior com aulas dos componentes da parte diversificada”. Em resumo, mesmo que alguns benefícios surjam em decorrência do tempo integral, inclusive com relação à qualidade do trabalho de alguns professores, outros problemas vêm na sua esteira.

Uma das dificuldades apontadas por todos os professores entrevistados é o aumento do número de diferentes atividades desenvolvidas por eles no período de 2018 a 2022, além do tempo dedicado à sala de aula dos componentes curriculares correspondentes a sua formação e para o qual foram contratados. No intuito de conhecermos as práticas docentes, um primeiro passo consistiu no levantamento das atividades dos três professores de Geografia entrevistados,

o que nos permitiu dimensionar a quantidade de componentes diferentes que eles foram induzidos a trabalhar. Na Figura 15, observamos as atividades desenvolvidas por Álvares.

Figura 15 – Atividades desenvolvidas por Álvares



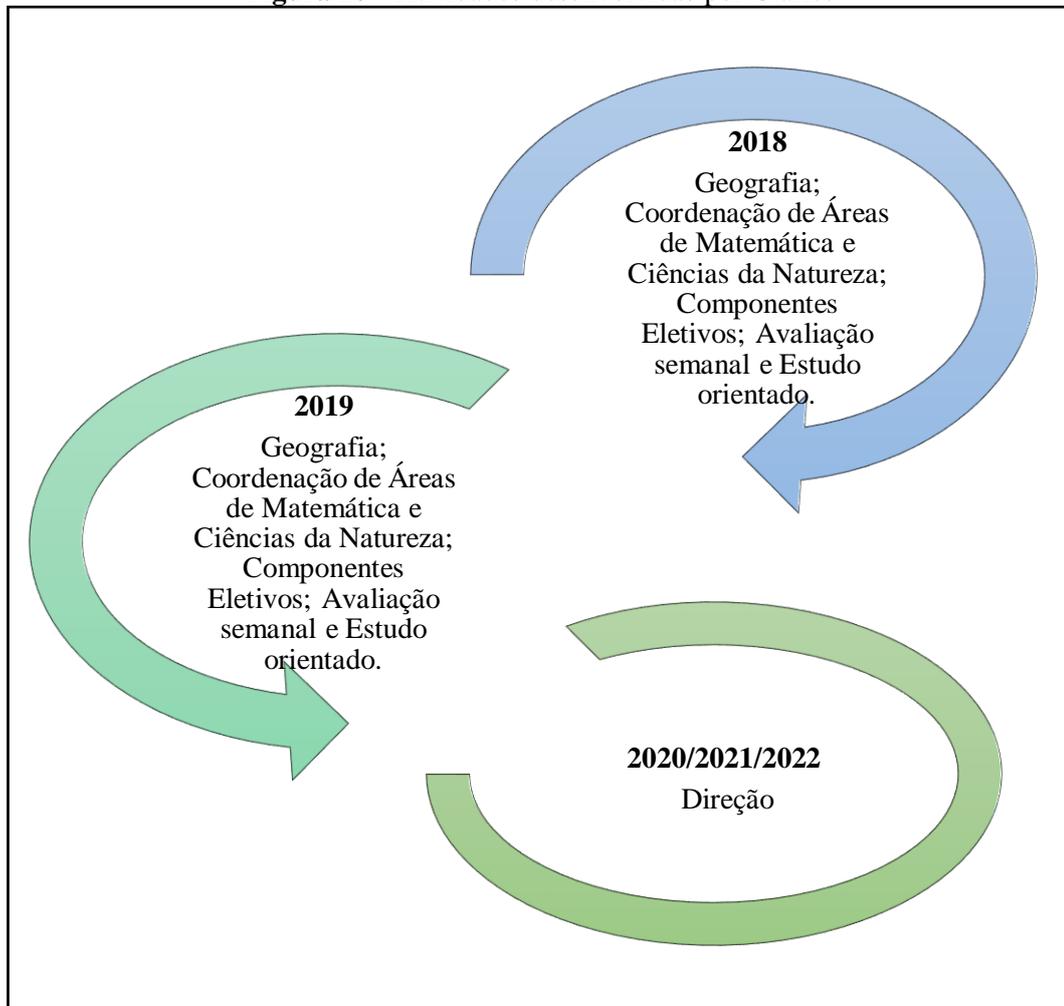
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

É notório o aumento e a diversificação dos componentes curriculares que o docente vem trabalhando ao longo dos anos da implantação do ensino em tempo integral, passando de quatro disciplinas em 2018 para sete em 2022, quase o dobro. Ademais, as atividades desenvolvidas por ele estão além da área de Geografia, sua formação inicial, correspondendo à atuação em Componentes Eletivos e até em funções de coordenação de áreas, projetos, avaliações e estudos orientados. Algumas dessas atividades, como bem pontuou Cascudo, deveriam, ao menos

preferencialmente, ser atribuídas a profissionais da Pedagogia, que recebem formação específica para exercê-las.

Essa realidade é descrita também por Clarice, que se encontra em cargo de direção, a qual informa que “os professores, para completar sua carga horária, devido à diminuição das turmas por falta de matrículas, acabam pegando componentes diversos”, o que “acaba prejudicando o trabalho pedagógico devido ao acúmulo de atividades a serem desenvolvidas, o que requer horas de planejamento”. Fica clara uma espécie de coação implícita do sistema, que obriga o professor a assumir o que está além de sua competência para que possa manter o vínculo com a escola, e isso se revela contraproducente. A docente descreve sua dificuldade e cita como exemplo seu histórico profissional (Figura 16).

Figura 16 – Atividades desenvolvidas por Clarice



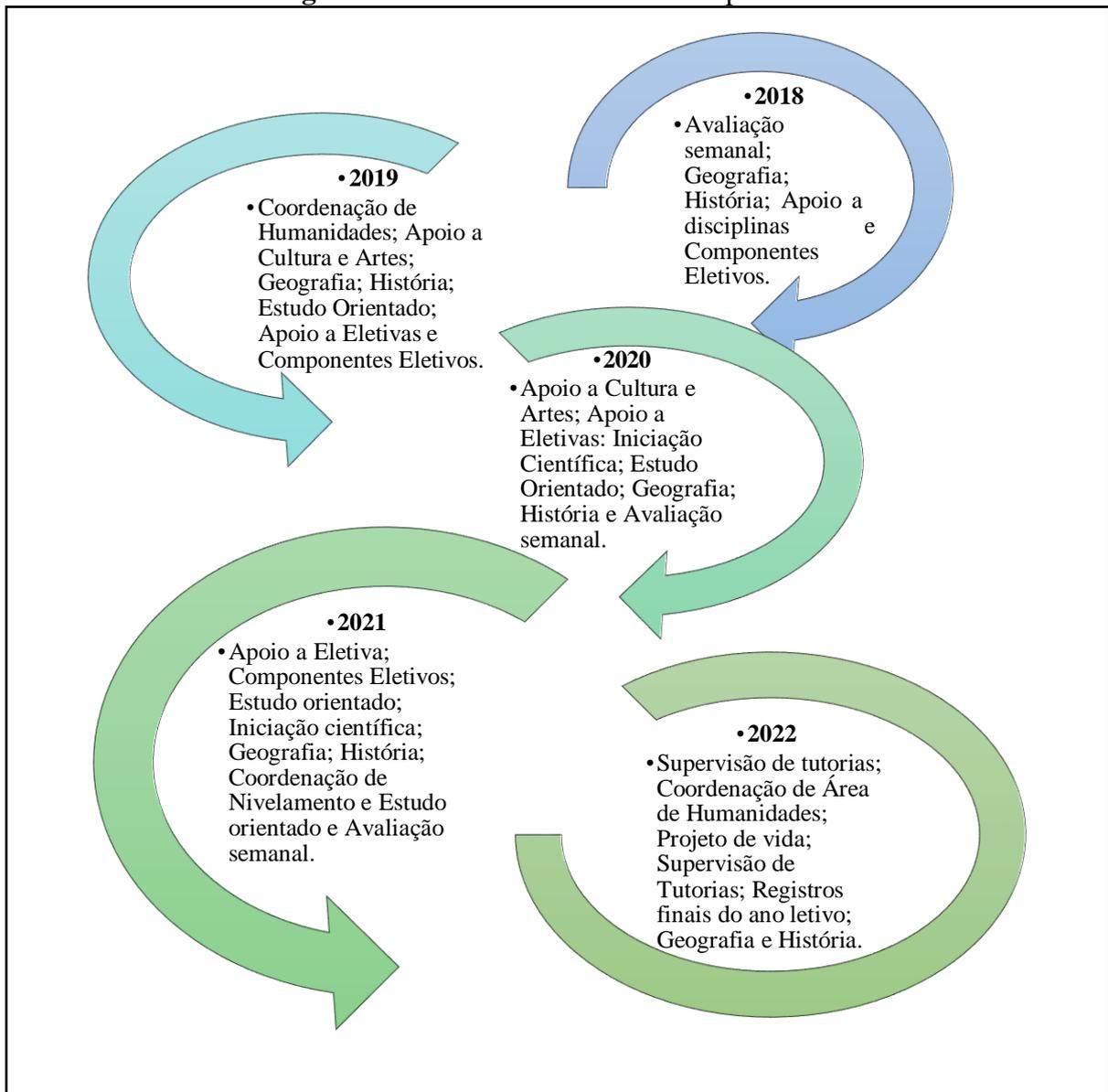
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A docente nos diz, ainda: “tive até que pegar a Coordenação de Área de Matemática e Ciências da Natureza. Dependendo da situação, a coordenação de área não é uma tarefa fácil

nem para um pedagogo, que detém o conhecimento da pedagogia maior”. Em outras palavras, mesmo alguém com formação generalista adequada e devidamente capacitado para exercer as atividades de coordenação, encontraria dificuldades, diante do cenário atual da escola. Outrossim, levantamos que a docente, além da coordenação citada, trabalhou com Geografia, Componentes Eletivos, Avaliação e Orientação.

A situação fica ainda mais evidente ao considerarmos a jornada de Adélia, a qual possui o maior número de componentes curriculares entre todos os entrevistados, como podemos observar na Figura 17.

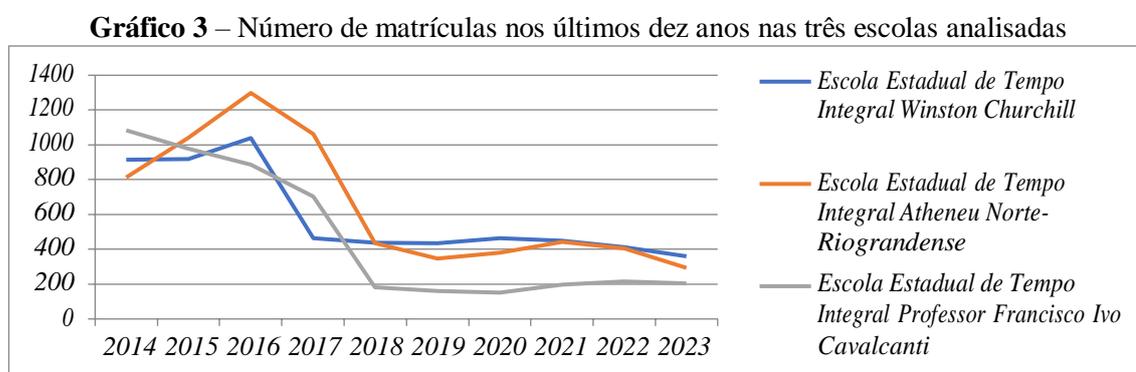
Figura 17 - Atividades desenvolvidas por Adélia



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A docente é a que tem a maior variedade de componentes trabalhados, começando por Geografia e História, seguindo por Apoios, Coordenações, Supervisões, Iniciação científica, Projeto de vida, Avaliações e orientações. Qualquer pessoa que acompanhe a rotina escolar sabe que ela é árdua para professores que lecionam o componente curricular correspondente a sua área de formação, pois são muitas as atribuições a serem desempenhadas para o adequado acompanhamento de suas turmas. Dito isso, é possível imaginar o nível de sobrecarga suportado por Adélia, que assim descreve a situação que a levou a assumir tantas responsabilidades: “a diminuição do número de matrículas na escola cada vez maior faz com que assumo mais disciplinas para não ter que ir para outra escola, ou pior, ficar com sua carga horária em várias escolas diferentes”. Sendo assim, não existe uma opção mais favorável ao professor, pois todas as “saídas” apresentam prejuízos, inclusive à sua saúde.

A seguir, podemos constatar pela análise do Gráfico 3, a fala de Adélia, que nos mostra a relação entre a diminuição do número de matrículas com a implantação do tempo integral e a ampliação do número de atividades curriculares diferentes trabalhadas pelos docentes, uma vez que a escola forma cada vez menos turmas.



Fonte: SIGEDUC/RN.

Fazendo uma breve análise, percebemos que a EETI Winston Churchill e a EETI Atheneu Norte-Riograndense vinham aumentando o número de matrículas antes da implantação do Tempo Integral, enquanto a EETI Professor Francisco Ivo Cavalcante já vinha com uma queda branda de matrículas. Em 2017 e 2018, ano da implantação do tempo integral, ocorre uma queda de mais de 50% no número de alunos matriculados, porém com o decorrer dos anos as instituições têm perdido mais alunos.

Desse modo, os professores e os demais entrevistados nas escolas relatam que são cobrados para trabalhar em componentes da parte diversificada do currículo, o que significa desenvolver atividades que não correspondem às suas respectivas áreas de formação. Muitas

vezes, isso os leva a trabalhar com vários componentes e atividades diferentes, o que, inevitavelmente, causa-lhes esgotamento e prejudica a qualidade do trabalho, dentre outros motivos, porque surge a necessidade de dedicar muito de seu tempo à elaboração de planejamentos diferentes. Se mais tempo precisa ser dirigido a essa atividade, extremamente importante para a prática docente, outras passam a contar com menos dedicação.

Jorge reconhece que os professores, apesar de “obrigados” a assumir outros componentes e de se dedicarem à tarefa, “muitas vezes [...] não têm nenhuma aptidão para trabalhar com esses componentes da parte diversificada”. Que fique claro, isso não é demérito dos profissionais, mas uma fragilidade do sistema. Uma das alternativas a esse tipo de situação, como mencionado por Adélia, é ter a carga horária dividida em escolas diferentes, o que é uma realidade na rede estadual, principalmente para componentes com poucas aulas por turma, como Ciências da Religião, Filosofia e Sociologia. Essa situação ocasiona, como se há de convir, maior desgaste, visto que, além da necessidade de se deslocar para outras localidades, cada comunidade escolar tem suas próprias demandas, e o professor precisa se adaptar a elas.

Tais questões vão ao encontro de outras problemáticas históricas da educação brasileira a serem superadas, tais como a falta de professores e a precarização do trabalho docente. Esse currículo, como colocado, requer um número maior de professores de várias especialidades para que se possa oferecer a oportunidade de escolha aos alunos. Uma vez que a escola pública não consiga suprir essa necessidade, desencadeia-se um processo de privatizações sob o pretexto de que, assim, será possível oferecer essas atividades em organizações diversas, além de requerer o aumento dos contratos temporários, os quais acarretam uma maior precarização da profissão docente. Isso vai de encontro ao que se esperaria para a implementação de políticas públicas tão robustas e que ocasionam tantas mudanças na escola quanto a BNCC e o NEM, pois professores e gestores passam a ser mais exigidos, sem que haja a devida compensação para a valorização da carreira docente e a segurança de contarem com condições dignas de trabalho (Tonieto *et al.*, 2023).

Não podemos negar que a carreira docente na Educação Básica é uma das menos prestigiadas do Brasil, com salários abaixo da média de outras profissões e condições de trabalho precárias. Nesse sentido, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, surge para regulamentar o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, buscando possibilitar melhorias na sua qualidade de vida, bem como melhorar a atratividade da profissão. Entretanto, todos os anos, alguns políticos e representantes do judiciário tentam negar esse direito a milhares de professores pelo país. Somam-se a isso os ataques surgidos de movimentos reacionários que atuam no cerne do projeto de formação

docente, pensado considerando quem o professor forma, em maior parte, os filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido, o docente é um sujeito que atua entre a formação da classe trabalhadora e os interesses do capital, tendo ainda de resistir à uberização de seu trabalho (Silva, 2019), posto existir quem considere que a escola tem de se moldar a interesses particulares.

Os reflexos desses movimentos que visam a oprimir para controlar a prática docente se fazem sentir nas políticas públicas sobre as quais discorremos neste trabalho, pois a reforma ignora suas necessidades: não contempla melhores salários nem melhores condições de trabalho ou mesmo outras formas de valorização profissional. Nas palavras de Tonieto *et al.* (2023, p. 18): “Soa estranho, entretanto, que uma reforma que se diz pautada pelos problemas mais urgentes do Ensino Médio ignore tais aspectos e não se desenhem perspectivas sérias para o enfrentamento de tais problemas”. Conforme vimos em relatos anteriores dos professores entrevistados, no momento inicial, o estado sequer se dignou a discutir a proposta com as comunidades escolares ou mesmo a ouvir o que os docentes tinham a dizer sobre o assunto.

Para traduzir ao menos um dos problemas citados em números, ao salário dos professores com um vínculo empregatício de 30h, somam-se 10h suplementares, o que representa um acréscimo de 33%, como uma forma de compensação pelas horas trabalhadas a mais. A princípio, esse poderia ser um atrativo para que os professores buscassem se dedicar de maneira exclusiva à escola, mas o pagamento adicional, com frequência, atrasa por meses. Ademais, não é pago no período de férias e de recesso nem serve como tempo de contribuição para previdência, férias e outros direitos trabalhistas. Esse é um aspecto relevante, pois justifica a perspectiva dos professores – que o mencionam – de que a implantação do tempo integral é problemática, pois, como já discutido, onera-os em demasia.

Cascudo afirma que “o pagamento da suplementação dos professores que só têm um vínculo e recebem 33% de horas extras sempre atrasa”. Rachel avalia que “é muito bom para o governo pagar 33% e o professor dobrar a carga horária, sem falar que o governo diminui a despesas com pessoal, mas não nos dá nenhuma garantia social”. Complementa, ainda, dizendo que, “na verdade, é o professor que banca o modelo, porque é ele que trabalha uma carga horária extra e recebe uma miséria”. Como podemos perceber, é justificável o descontentamento desses profissionais.

Nesse sentido, reforça-se o processo de precarização do trabalho docente no RN, conforme observado em pesquisas realizadas pelo MNDEM¹⁰. Uma forte razão para que isso

¹⁰ Cf. MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO CARTA AO GT TRANSIÇÃO -

ocorra em função do tempo integral reside na flexibilização da carreira, fruto das políticas mercadológicas impostas à educação. Nessa esteira, a Reforma do Ensino Médio vai ao encontro das perdas de direitos sociais impostas pela reforma trabalhista, pelo teto de gastos e pela flexibilização das terceirizações.

5.4 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO RIO GRANDE DO NORTE PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E OS COMPONENTES ELETIVOS

A reforma institucionalizada pela lei nº 13.415/17 conferiu aos estados do país a autonomia para decidirem sobre a sua estrutura curricular. Como consequência, são elaborados currículos diferentes nos sistemas públicos de ensino, oficializando as desigualdades existentes e ampliando as desigualdades históricas. Ocorre que se cria, assim, um cenário em que os lugares com melhor condição econômica, política e social dispõem de condições para estabelecer uma educação pública melhor que regiões menos abastadas, do interior do país, por exemplo.

No Rio Grande do Norte, foram preservados todos os componentes curriculares, ainda que a carga horária tenha sido reduzida, criando-se a possibilidade de trabalho com os temas transversais por meio de projetos da parte diversificada do currículo, a exemplo dos Componentes Eletivos. O problema é que as aulas das disciplinas da BNCC foram diminuídas ou substituídas por novas disciplinas, o que vai ao encontro das conclusões apontadas pelas pesquisas do Movimento em Defesa do Ensino Médio¹¹.

Hoje o RN dispõe de várias matrizes curriculares diferentes, uma vez que, a cada ano, há mudanças, segundo os entrevistados. Em 2022, foi até constatado que as escolas pesquisadas trabalhavam com duas matrizes, visando a se adequarem às modificações necessárias que passaram a ser implementadas já no ano seguinte, com a adesão ao NEM e a consequente adoção das trilhas de aprofundamento.

Essa necessidade de uma mesma instituição trabalhar com modelos diferentes constitui mais uma dificuldade, pois, conforme Rachel: “todas as disciplinas da base perderam aulas para

EDUCAÇÃO, Brasília, dez. 2022. Disponível em: https://reuniao.anped.org.br/sites/default/files/images/movimento_nacional_em_defesa_do_ensino_medio_carta_ao_gt_transicao_educacao.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

¹¹ Cf. MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO MANIFESTO DIRIGIDO AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, AO CONGRESSO NACIONAL E À SOCIEDADE EM GERAL, ABRIL DE 2023. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Manifesto-Movimento-Nacional-em-Defesa-do-Ensino-Medio-abril-2023.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

a parte diversificada e, no próximo ano, tem novas mudanças com as trilhas de aprofundamentos [...] só para você ter uma ideia, hoje nos orientamos por duas matrizes curriculares que norteando nossos trabalhos e a organização escolar, ou melhor, desorganização”. Em resumo, a vigência de duas matrizes distintas atinge a escola, causando desorganização.

Machado vai ao encontro dessa perspectiva ao afirmar que “a cada ano ocorrem mudanças no currículo. É recorrente a retirada das aulas da BNCC para colocar outros componentes da parte diversificada, o que desagrade aos docentes”. Se um dos pilares da prática docente é o planejamento, que, dentre outros ganhos, assegura uma trajetória de continuidade para a aprendizagem, essa fala deixa em evidência mais um problema: a impossibilidade de se planejar, visto que, por mais que o professor se antecipe, o ambiente futuro é incerto, pois a mudança é uma constante, assim como a redistribuição da quantidade de aulas. Ele ainda adiciona que as mudanças “começaram em 2016, com o Ensino Médio Inovador, em 2017, com o Ensino Médio em Tempo Integral, 2020, novo currículo e, nesse ano [2022], o NEM. Já no próximo ano serão implantados os Itinerários Formativos”. Para que possamos ter uma melhor dimensão das mudanças de currículo previstas para 2023, de acordo com as Orientações Curriculares do RN, elaboramos o Quadro 15.

Quadro 15 – Matrizes curriculares do RN – 2023

Matrizes Curriculares	Tipos
Ensino Fundamental – 02 Matrizes Curriculares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diurno 2. Noturno
Ensino Médio – 10 Matrizes Curriculares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regular – (Diurno e Noturno) 2. Tempo Integral – Diurno 3. Novo Ensino Médio – (Diurno e Noturno) 4. Magistério – (Diurno e Noturno) 5. Currículo Potiguar – (Diurno, Integral e Noturno)
Ensino de Jovens e Adultos - 18 Matrizes Curriculares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ensino Fundamental 1 e 2 (Diurno e Noturno) 2. Ensino Regular (Diurno e Noturno) 3. CEJA <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental 2 (Diurno e Noturno) • Ensino Médio (Diurno e Noturno) 5. Privados de liberdade <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental 1 – (Diurno) • Ensino Fundamental 2 – (Diurno) • Ensino Médio (Diurno) 6. Espaços não escolares <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental 1 – (Diurno e Noturno) • Ensino Fundamental 2 – (Diurno e Noturno) • Ensino Médio (Diurno e Noturno) 7. EJATEC - Cursos Técnicos (Noturno): <ul style="list-style-type: none"> • Administração, Recursos Humanos e Segurança do Trabalho.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Técnico Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral

Matrizes Curriculares	Tipos
	(CEEPs) – 10 Cursos Técnicos (Diurno) 2. Técnico Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral (CEEPs) – 1ª Série – 15 Cursos Técnicos (Diurno) 3. Técnico Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral (CEEPs) – 2ª e 3ª Séries – 15 Cursos Técnicos (Diurno) 4. Técnico Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral – 13 Cursos Técnicos (Diurno) 5. Técnico Integrado ao Ensino Médio – 13 Cursos Técnicos (Diurno) 6. Técnico Integrado ao Novo Ensino Médio – 8 Cursos Técnicos (Diurno) 7. Técnico Integrado ao Ensino Médio (CENEP) – 2 Cursos Técnicos (Diurno) 8. Técnico Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral – 10 Cursos Técnicos (Diurno) 9. Técnico Integrado ao Ensino Médio – 16 Cursos Técnicos (Diurno) 10. Técnico Subsequente ao Ensino Médio – Cursos Técnicos: Eletrotécnica (Diurno)

Fonte: Estrutura curricular, SEEC/RN, 2023.

Observamos que o RN tem 2 bases curriculares de Ensino Fundamental, 10 de Ensino Médio, 18 de Educação de Jovens e Adultos e 10 de Educação Profissional, variando de acordo com os cursos e suas disciplinas. Além disso, as orientações curriculares têm mudado a ponto de existir mais de uma matriz para atender a uma mesma modalidade de ensino, o que ocorre predominantemente no ensino profissional. Nesse sentido, o Ensino Médio merece destaque por seguir caminho semelhante com as mudanças decorrentes da implantação do NEM, o qual é acompanhado por uma proposta de redesenho curricular para que se faça possível também a oferta de educação em tempo integral.

As quebras e discontinuidades de projetos, programas e políticas são constantes na realidade brasileira, e a cada “novidade” cria-se a expectativa de que isso deixe de ocorrer, o que alimenta a frustração dos professores. Em relação ao período analisado, há uma quebra com a saída do ICE no RN, mais sentida porque, como avaliam alguns professores, a SEEC não conseguiu suprir aquilo que o Instituto oferecia de auxílio. Essas impressões podem ser percebidas no dizer de Mário, para quem “mudanças só por mudar, e não para adequar à realidade a partir do que se aprendeu com a experiência no fazer no chão da escola. Essas mudanças desestruturam e bagunçam o que estava dando certo”. Ele cita como exemplo o NEM e seus itinerários formativos. Esse pensamento é corroborado por Costa e Silva (2019, p. 8):

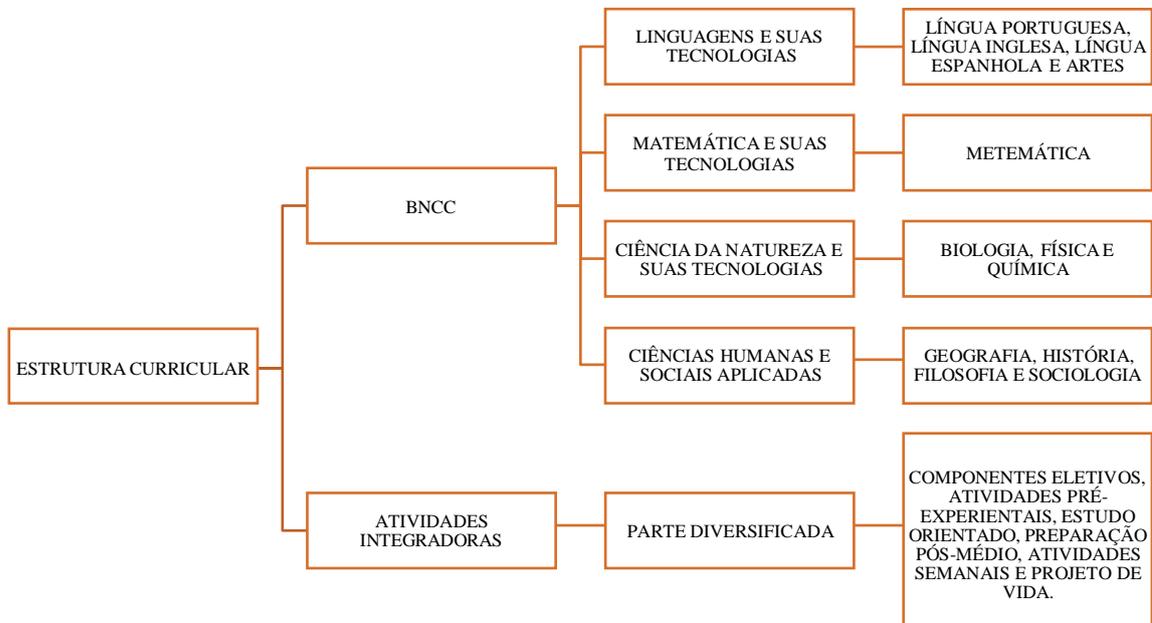
A substituição da histórica organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos, com ênfase em cinco áreas do conhecimento e sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, atende a funções utilitaristas,

como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores.

Nesse sentido, a reforma do currículo do Ensino Médio dentro da configuração atual, inclusive na perspectiva dos entrevistados, não atende aos interesses das juventudes, os quais foram difundidos para justificar a mudança. Pelo contrário, fica cada vez mais claro que atende a funções utilitaristas impostas pelas organizações neoliberais, que anseiam mais por um sujeito formado para o mercado de trabalho do que para o exercício da cidadania. Assim, deixa-se de lado um modelo de formação para que os jovens de maior vulnerabilidade social possam mudar seus destinos, excluindo-se justamente aqueles que mais necessitam de uma educação pública de qualidade.

No RN, a Educação Integral é norteadada primeiramente pelo modelo da Escola da Escolha, conforme já discutido, a qual apresenta às escolas uma proposta propedêutica à BNCC, subdividida em Áreas do Conhecimento, mas com uma parte diversificada, com Atividades Integradoras. É possível observar a estrutura curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, nesses moldes, na Figura 18.

Figura 18 – Primeira estrutura curricular das Escolas de Tempo Integral do RN



Fonte: Estrutura Curricular, SEEC/RN, 2023.

Essa foi estrutura curricular apresentada para as escolas do Ensino Médio em Tempo Integral, dividindo a formação em BNCC e Atividades Integradoras. Observamos, nessa

primeira orientação, que as aulas voltadas especificamente à BNCC contam com um total de 3.400 horas, enquanto as Atividades Integradoras somam 1.100 horas, totalizando 4.500 horas anuais, o que representa um aumento de 1.900 horas anuais em relação ao Ensino Médio regular. Dentro dessa proposta, ocorre a ampliação do tempo das aulas semanais das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Matemática, Biologia, Física e Química.

O modelo difundido pelo ICE influenciou, além das escolas propedêuticas, as profissionalizantes. Nos CEEPs, podemos observar que os componentes curriculares da Parte Diversificada são integrados à Formação Técnica e Profissional, que passa a se chamar “Metodologias de Apoio à Aprendizagem”, integrando esse eixo do currículo juntamente com as áreas de Formação Técnica para o Trabalho e o Núcleo Tecnológico. No entanto, mesmo com a ampliação do tempo de permanência na escola, não ocorre a mesma ampliação na quantidade de horas-aula dos componentes curriculares, apesar de Língua Portuguesa e Matemática terem passado de quatro para cinco aulas semanais, uma a mais em relação à matriz do ensino regular.

Toda essa discussão em torno das mudanças, que fique claro, justifica-se porque é a partir delas que se orientam as entrevistas. Assim, é preciso adicionar que, depois do estabelecimento das matrizes iniciais, ocorreram outras mudanças com o NEM e com o Currículo Potiguar, as quais trouxeram novas matrizes para o Ensino Médio regular, para o EM de tempo integral e para o Ensino Médio profissionalizante. Mais uma vez, as entrevistas revelam um descontentamento justificado quanto às muitas mudanças ocorridas em pouco tempo, o que, dentre outros problemas, faz com que a escola esteja em constante adaptação a exigências impostas sem que se levem em consideração as necessidades das comunidades escolares.

Nas palavras de Cora: “[...] em 2021, é implantado o novo referencial curricular para o Ensino Médio. Ocorreu uma nova estruturação da proposta do ensino integral para a rede, acarretando mudanças e uma estruturação diferente do modelo do ICE”. Desse modo, a partir das vivências anteriores, a equipe de implantação adaptou a matriz de acordo com o Currículo Potiguar. Não obstante, Cecília observa que “o Currículo Potiguar não está alinhado totalmente com o modelo do ICE, que tem o Projeto de vida do estudante como centralidade. No fazer pedagógico, o professor centra-se em desenvolver competências e habilidades”.

Como podemos depreender, essa realidade cria conflitos para o processo de ensino-aprendizagem, pois é preciso que se tenham bem definidos os objetivos para que o professor e outros profissionais possam contribuir para a construção de percursos formativos coesos e coerentes. Ao analisarmos as novas matrizes curriculares, constatamos que houve a inserção do

Projeto de vida e dos Componentes Eletivos nas matrizes do próprio Currículo Potiguar, na Educação Profissional e até mesmo no regular, diurno e noturno. No entanto, é de se estranhar que isso ainda não tenha sido incorporado ao discurso docente.

Cora nos diz que “o Projeto de vida ajuda o aluno a pensar dentro da dimensão pessoal, social e do trabalho. Ajuda a pensar sua formação, o amanhã. É um componente que tem potencialidade e grande importância”. Mais uma vez, fica claro que os professores não são avessos às mudanças quando estas tendem a favorecer o estudante e a dinâmica escolar. O problema está, pois, nas condições para implementação das reformas, sobretudo quando membros da comunidade escolar são prejudicados de alguma forma por elas. Um exemplo disso se encontra no motivo identificado para que a centralidade do currículo esteja em desenvolver competências e habilidades, visto que subjaz a isso o objetivo de condicionar a “[...] formação dos educandos a uma adaptação às condições flexíveis e precarizadas do mercado de trabalho no contexto das economias neoliberais contemporâneas” (Santos; Pereira; Mello, 2019, p. 121).

Nesse sentido, as bases das reformas educacionais brasileiras, como o NEM, parecem ter como objetivo central adequar a juventude ao mercado de trabalho, não necessariamente para assumir ocupações de prestígio, por receber ainda na escola a qualificação necessária, mas para uma adequação à cartilha neoliberal. O modelo prega a escolha e a liberdade, mas essa oferta, como percebemos, é apenas parcial, pois o estudante tem de aceitar o itinerário que sua escola é capaz de ofertar. Nesse sentido, havendo, entre outros problemas, uma quantidade insuficiente de profissionais e de recursos para que as escolas possam oferecer itinerários diversificados, a escolha do estudante é sempre limitada por um conjunto de condicionantes que fogem de seu controle. Assim, parafraseando Rachel, persiste no ideário do professor a impressão de que, no plano prático, essas reformas chegam à escola natimortas, pois as precariedades são acirradas, e não sanadas.

Segundo a SEEC (2022), os itinerários têm como objetivo a ampliação das aprendizagens desenvolvidas e devem estar articulados à Formação Geral Básica, subdividindo-se em Trilhas de Aprofundamento Propedêutico, Trilhas de Educação Profissional e Unidades Curriculares Fixas (Eletivas e Projeto de Vida). O Itinerário Formativo do Currículo Potiguar é organizado conforme observamos na Figura 19.

Figura 19 – Itinerários formativos do Currículo Potiguar

Unidades curriculares fixas	Trilha de Aprofundamentos 1	Trilhas de Aprofundamento 2	Atividades integradoras
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Vida • Eletiva 1 • Eletiva 2 • Eletiva 3 • Eletiva 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade Curricular 1 • Unidade Curricular 2 • Unidade Curricular 3 • Unidade Curricular 4 • Unidade Curricular 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade Curricular 1 • Unidade Curricular 2 • Unidade Curricular 3 • Unidade Curricular 4 • Unidade Curricular 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação Acadêmica • Práticas Experimentais • Eletivas Orientadas 1

Fonte: Estrutura curricular, SEEC/RN, 2023.

É possível verificar que o Estado apresenta duas trilhas de aprofundamentos diferentes, com cinco unidades curriculares cada, e que conserva o modelo da Escola da Escolha, o Projeto de Vida, as Eletivas, a Orientação Acadêmica e as Práticas Experimentais, além de adicionar novas Eletivas Orientadas. Essas últimas seriam uma espécie de componente de reforço escolar para os alunos com defasagem, a fim de promover certo nivelamento.

O Currículo Potiguar começou a substituir gradativamente a matriz do ICE, trabalhando com as novas diretrizes do estado nas turmas a partir de 2022. As turmas anteriores continuam até a conclusão com as diretrizes estabelecidas pelo Instituto. Comparando os dois currículos, fica claro que o Potiguar promoveu grande redução na quantidade de aulas dos componentes presentes na BNCC, como podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2 – Quantidade de aulas dos Componentes da BNCC nos Currículos do EMTI e Potiguar

COMPONENTES CURRICULARES DA BNCC	CURRÍCULO EMTI				CURRÍCULO POTIGUAR			
	SÉRIES / TOTAL DE HORAS DE AULA				SÉRIES / TOTAL DE HORAS DE AULA			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	HORAS	1 ^a	2 ^a	3 ^a	HORAS
LÍNGUA PORTUGUESA	06	06	06	600	03	02	02	233:20
LÍNGUA INGLESA	02	02	02	200	02	01	01	133:20
LÍNGUA ESPANHOLA	02	02	02	200	01	01	01	100
ARTES	01	01	01	100	01	01	01	100
EDUCAÇÃO FÍSICA	02	02	02	200	02	01	01	133:20
MATEMÁTICA	06	06	06	600	03	02	02	233:20
BIOLOGIA	03	03	03	300	02	01	01	133:20
FÍSICA	03	03	03	300	02	01	01	133:20
QUÍMICA	03	03	03	300	02	01	01	133:20
GEOGRAFIA	02	02	02	200	02	01	01	133:20
HISTÓRIA	02	02	02	200	02	01	01	133:20
FILOSOFIA	01	01	01	100	01	01	01	100
SOCIOLOGIA	01	01	01	100	01	01	01	100
TOTAL DE HORAS				3.400				1.800

Fonte: Estrutura curricular, SEEC/RN, 2023.

O MNDEM, através do levantamento das pesquisas realizadas por instituições como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos

Educação e Sociedade – CEDES, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação – FORUMDIR, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, entre outras, aponta a diminuição e o processo de retirada de aulas dos componentes da BNCC, não só na elaboração do Currículo Potiguar, mas como uma tendência geral. Um dos grandes problemas disso corresponde ao fato de que

A redução do tempo e conteúdo da formação comum a todos não é uma escolha dos jovens, tal como se intenta convencer através da mídia. Pelo contrário, esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas juvenis, que buscam, sobretudo, serem autônomos e críticos, possuir os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, como um bem social em si mesmo, e também como ferramenta de ação social que permita o enfrentamento dos desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 37-38)

A reforma curricular do NEM considera as disciplinas de Português, Matemática e Inglês como obrigatórias, mas retira a obrigatoriedade de oferta dos demais componentes, ignorando o fato de que são igualmente fundamentais para a formação integral dos sujeitos. Há uma progressiva substituição por componentes de natureza, no mínimo, opaca e duvidosa. Sendo assim, a Lei nº 13.415 deixa o Ensino Médio a serviço dos interesses do capital, o que podemos observar pelo fato de que essa não obrigatoriedade, ou mesmo exclusão de componentes básicos, tem como objetivo selecionar apenas os conhecimentos considerados úteis ao mercado, ignorando a trajetória científica historicamente construída e relevante para que se eduque para a autonomia e a criticidade.

Podemos ainda constatar que, dentre as disciplinas da parte diversificada do currículo, o Projeto de Vida e os Componentes Eletivos recebem destaque aqui no RN, seguindo o modelo da Escola da Escolha com o tempo integral. Essa lógica, hoje, passou também a fazer parte das outras matrizes curriculares, razão pela qual, na sequência, buscamos identificar os componentes trabalhados pelos professores de Geografia entrevistados, de 2017 a 2022, nas escolas campo da pesquisa, com o objetivo de analisarmos como esse conjunto de reformas tem afetado suas práticas docentes relativas aos Componentes Eletivos por eles lecionados. Para tanto, damos voz novamente aos entrevistados.

5.4.1 As disciplinas eletivas da Geografia: interdisciplinaridade e projetos

Nesta subseção, estabelecemos comparações entre o que foi idealizado pelos professores em relação às Disciplinas Eletivas da Geografia, a partir do que os documentos oficiais preconizam, e o que foi possível realizar no plano prático, que depende de muitos fatores que fogem ao controle dos docentes, a exemplo de precariedades estruturais e de condições de trabalho. Destacamos, a princípio, qualidades que tornam a Geografia um campo de estudos capaz de promover experiências interdisciplinares, algo que está no cerne da concepção das Eletivas.

Nesse sentido, acreditamos que a interdisciplinaridade é “[...] uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (Fazenda, 1979, p. 8-9). Assim, para que se estabeleça a interdisciplinaridade, é preciso transcender a justaposição de disciplinas e impedir que se tornem generalidades.

Em conformidade com essa concepção, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 2022, p. 20), o trabalho interdisciplinar deve buscar a “[...] unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a sua associação em torno de temas supostamente comuns a todas elas”. Assim, não é uma abordagem temática o que se propõe, diante da qual cada disciplina discorreria sobre a parte que lhe coubesse, oferecendo seu olhar individual. A unidade se estabelece na prática docente quando se concentra no desenvolvimento de competências e habilidades por meio da união entre ensino e pesquisa e do trabalho que articula múltiplas fontes em diferentes linguagens. Isso permite o diálogo entre diferentes interpretações sobre temas trabalhados (Brasil, 2002), o que cria uma visão mais abrangente. Em outras palavras, trata-se de um fazer que favorece o pensamento conjunto, a partir de um horizonte amplo de possibilidades, em contraposição ao ensimesmamento e à fragmentação do conhecimento, dos indivíduos e dos grupos, visto que a opressão se instaura justamente quando ocorre a divisão (Weil, 1979).

Sendo assim, concordamos com Milton Santos, ao afirmar que

[...] quando se fala em multidisciplinaridade se está dizendo que o estudo de um fenômeno supõe uma colaboração multilateral de diversas disciplinas, mas isso não é por si mesmo uma garantia de integração entre elas, o que somente seria atingível através da interdisciplinaridade (Santos, 1980, p. 104).

Para ele, a interdisciplinaridade é a integração entre as disciplinas, não apenas uma

colaboração entre disciplinas, em que cada uma apresenta sua contribuição isoladamente para dar conta de um mesmo objetivo, ficando claros os limites entre cada uma. Para que haja interdisciplinaridade, esses limites precisam ser borrados, permitindo interpenetração das diferentes disciplinas nas mais diversas dimensões. Desse modo, ao final, deve haver uma unidade, e não a junção de várias partes encaixadas à força. Assim, cabe ainda a ressalva de que utilizar informações de outras ciências para interpretar algo não é garantia de interdisciplinaridade, pois ainda é necessária a integração dos conteúdos e a transformação do saber para constituir algo novo (Santos, 1980).

Nesse sentido, a Geografia é uma ciência privilegiada quanto às possibilidades de constituição de abordagens interdisciplinares, isso porque seu objeto de estudo, o espaço, recebe atenção da maioria das ciências. Assim, cada uma considera-o dentro de suas especialidades, mas fornece pistas importantes para que o profissional da Geografia possa pensar sobre como compor uma visão mais holística dos fenômenos que se associam ao seu objeto de estudo. Como propõe Santos (1986, p. 2), “[...] a evolução das ciências sociais fez com que a ideia de espaço estivesse presente em todas as disciplinas do homem”.

Além de ciência, a Geografia se constitui como disciplina escolar que “[...] surge e se constrói no contexto da construção da sociedade. Ela assume, em diferentes momentos, as diferentes formas de ‘leitura do mundo’ sistematizadas no estudo científico” (Suertegaray, 1997, p. 7). A essa compreensão, podemos acrescentar a visão de Lestegás (2014, p. 43) sobre a Geografia escolar, considerada por ela “[...] uma criação particular e original da escola, que responde às finalidades sociais que lhe são próprias”.

Dito isso, a interdisciplinaridade na educação não é uma proposta nova, mas algo que se discute e que faz parte dos documentos elaborados pelo governo já há algum tempo, vide PCNEM, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM e BNCC. Não obstante, essa é uma necessidade que se fez reconhecer com maior profundidade a partir de perspectivas que vislumbram como próprio do ensino escolar o desenvolvimento de competências e habilidades que, por sua abrangência, atravessam as mais diversas disciplinas.

Nesse sentido, a área de Ciências Humanas para a Educação Básica surge com os PCN para o Ensino Médio, que remetem explicitamente à interdisciplinaridade e orientam práticas que a favoreçam. Assim, o documento se refere à disciplina de Geografia como o “[...] meio caminho entre as Ciências Humanas e as Naturais – contribuiram por toda a parte para a superação das humanidades clássicas. Em sua constituição, voltaram-se para o homem, não com a preocupação de formá-lo, mas de compreendê-lo” (Brasil, 2000, p. 6).

Desse modo, a Geografia, como ciência que tem no homem e na sua relação com o meio o seu objeto de estudo, adquiriu lugar de importância como disciplina articuladora entre as Ciências Humanas e as Naturais, demonstrando sua “vocação” interdisciplinar. Segundo Moreira (2007, p. 116), “[...] a relação homem-meio é o eixo epistemológico da Geografia. Entretanto, para adquirir uma feição geográfica, a relação homem-meio deve estruturar-se na forma combinada da paisagem, do território e do espaço”. Assim, a prática pedagógica básica da Geografia, na escola, envolve, desde a sua concepção mais atual, a articulação entre áreas do conhecimento.

A BNCC dá continuidade à proposta dos PCN em relação às áreas de Ciências Humanas no Ensino Médio. Para tanto, pensa-a com base em ações interdisciplinares e transversais que agregam aos conhecimentos vindos das diversas disciplinas as expectativas dos estudantes em relação àquilo que está no escopo dos interesses de jovens e adultos. Por essa razão, fazem parte das práticas pedagógicas, de maneira geral, a adoção de dinâmicas que estimulem os estudantes a exercer o seu protagonismo, como a Pedagogia de Projetos. Na primeira versão do documento, esperava-se da Geografia a cooperação com os outros componentes curriculares, a fim de proporcionar o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, a identificação de dúvidas e/ou de problemas, a seleção de informações confiáveis, a interpretação e a elaboração dessas informações, além da organização e do relato sobre o conhecimento adquirido (Brasil, 2016).

É por essa propensão natural, por assim dizer, ao trabalho interdisciplinar, que a Geografia se constitui como uma disciplina do currículo central para o trabalho na área de Ciências Humanas, capaz também de estabelecer os elos necessários com as outras áreas e com os seus componentes, a fim de permitir uma visão mais abrangente sobre determinados objetos de estudo. Dessa forma, é uma disciplina que, por sua potencialidade articulatória, demonstra alinhamento com um ensino por projetos, assim como oferece um prisma de possibilidades para o trabalho com Componentes Eletivos desse novo currículo.

Os Componentes Eletivos, é preciso lembrar, são elaborados pelos professores, mas precisam fomentar a interdisciplinaridade no desenvolvimento de seus projetos. Por isso, a Geografia é constantemente lembrada no momento de destinar a carga horária eletiva, por ser o “meio caminho” entre as áreas e, desse modo, um “eixo integrador”.

As Eletivas, que formam a parte diversificada do currículo, são componentes flexíveis e elaborados de forma autônoma pelos professores nas escolas semestralmente. Além disso, devem ter um caráter interdisciplinar, sendo organizadas por competências e habilidades das áreas do conhecimento, norteadas pelos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos (SEEC, 2022), pensando nos interesses dos alunos. Para Mário, “é a partir do trabalho com o Projeto de

Vida que os professores irão elaborar componentes eletivos para complementar os conteúdos das disciplinas, aprofundando de forma mais lúdica e diversificada possível, buscando o desenvolvimento de projetos atrativos”.

No início do ano, é realizada a “Feira das Eletivas”, na qual os professores, que as elaboram, vendem-nas. André diz que, no começo de cada ano, “É elaborado um ‘cardápio’ de Eletivas para oferecermos aos alunos os componentes que vão ao encontro dos seus interesses pessoais”. Acrescenta, ainda, que “nós temos que planejar e oferecer com responsabilidade e dentro das possibilidades, uma vez que, se oferecermos algo que não possamos fazer, seremos cobrados, sem mencionar que os alunos irão se desmotivar”. Já Cecília coloca que a “gestão deve organizar o horário de forma a favorecer a escolha com os interesses dos alunos”. Cora vai ao encontro dessa afirmação e a complementa, ao dizer que “a elaboração do componente tem que partir dos assuntos que os alunos demonstram interesse em seus projetos de vida”.

Constatamos, através das matrizes curriculares, o aumento dessas disciplinas. Com o modelo do ICE, as Eletivas tinham duas aulas semanais em cada semestre, totalizando 200 horas durante os três anos. No entanto, com o Novo Currículo Potiguar, ocorreu o aumento da quantidade de aulas, uma vez que passou a ser oferecida a Eletiva 1, com a mesma carga horária, e acrescentaram-se a Eletiva 2, a Eletiva 3 e a Eletiva 4, com duas aulas cada durante apenas o 1º ano (SEEC, 2022).

Ademais, com o Currículo Potiguar, ocorreu a expansão das Eletivas para além do Ensino Integral, passando a fazer parte também dos currículos diurno e noturno. Além disso, foi implantada uma nova forma de Eletiva, denominada de Eletivas Orientadas, com duas aulas semanais ao longo dos dois semestres letivos do primeiro ano. Segundo a SEEC (2022), esse componente tem por objetivo trabalhar as defasagens das disciplinas da BNCC. Sendo assim, quando o aluno chega com um grande atraso, é matriculado nessas disciplinas a fim de obter um nivelamento. Os Componentes Eletivos têm como objetivo aprofundar o conhecimento que pode converter-se em um caminho para a efetivação da interdisciplinaridade.

No entanto, segundo Márcia, “um problema constante é a resistência dos professores, que ainda têm uma cabeça muito fechada e voltada para seu componente curricular, inviabilizando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade”. De acordo com Mário:

As Eletivas vêm a complementar os conteúdos trabalhados pelas disciplinas, mas é notório que não ocorre a interdisciplinaridade. Eu não vejo uma compreensão dos docentes de interdisciplinaridade no processo e na escola. Às vezes dois professores resolvem fazer a Eletiva juntos, mas não trabalham de forma interdisciplinar.

Álvares, por seu turno, informa que só trabalhou em conjunto com os docentes nas Eletivas que ele elaborou devido às orientações e destaca que seu critério de escolha foi a afinidade que existia com os professores. Ele admite, contudo, que o critério adotado talvez tenha sido “por falta de aptidão ou por não ter uma formação que contribuiu para o trabalho interdisciplinar. No primeiro ano, participei de uma formação para Eletivas, mas não ocorreu mais nenhuma formação de 2018 para cá”.

Mexe-se no currículo, mas não são pensadas ações que ofereçam aos professores distribuídos por todo o território brasileiro momentos de reflexão no sentido de valorizar a interdisciplinaridade e os trabalhos coletivos em uma sociedade e em uma organização escolar em que prevalece o individual, para não dizer o individualismo, em que as disciplinas estão extremamente compartimentadas, não considerando as fronteiras indelévels existentes entre elas. Ideias boas são destruídas pela forma autoritária de sua implementação, sem que a escola seja considerada como um lócus de produção de conhecimento e de educação permanente (Pontuschka, 1999, p. 17).

Como podemos perceber, o currículo pode trazer possibilidades capazes de tornar o ensino-aprendizagem mais significativo, porém, para que isso ocorra, deve ser construído de forma colaborativa, e não imposto de forma autoritária, como foi feito. Isso significa consultar e respeitar os especialistas que compõem o quadro das escolas, assim como manter a escuta ativa da comunidade escolar como um todo.

A análise das entrevistas aponta que as condições materiais para o desenvolvimento das Eletivas são mínimas. Rachel, por exemplo, expõe que “a escola mal tem material para fazer a culminância, não dispõe de material para uso em atividades no dia a dia, até cartolina e TNT faltam para a culminância”. Segundo ela, cuja fala corrobora a explanação de André, “aula de campo é um problema devido a não ter disponibilidade de ônibus”. O currículo sugerido pode até conter boas ideias, porém, devido à forma autoritária com que foi inserido, nem sempre assegura uma formação atrativa para os estudantes e alinhada a seus interesses.

Entre 2018 e 2022, foram elaboradas apenas duas Eletivas (Quadro 16) pelos professores de Geografia em cada escola. Mesmo assim, em sua maioria, foram trabalhadas sem a participação de outros professores e sem contemplar a orientação da interdisciplinaridade do componente. Essas impossibilidades, é preciso deixar claro, não decorrem da falta de interesse dos professores responsáveis pelas Eletivas, mas de problemas já relatados, como a indisponibilidade de professores de outros componentes curriculares, que estão já assoberbados também.

Quadro 16 – Eletivas elaboradas pelos professores de Geografia

Escola	Ano	Componentes Eletivos	Disciplinas
Escola “A”	2018 e 2019	Geo-Music	Geografia e Espanhol
	2022	Astronomia Básica	Geografia e Química
Escola “B”	2018	Do-Ré-Mi-Fácil Assim	Geografia e Filosofia
	2019	Geo-Gabaritando	Geografia
Escola “C”	2019	Geografia para o ENEM	Geografia
	2022	Geografia Física e Cartografia	Geografia

Fonte: Dados obtidos pelo autor.

De acordo com os entrevistados, o baixo número de Eletivas, que é menor do que a necessidade da escola, deve-se à sobrecarga com outras atividades diferentes das quais têm de dar conta. Álvares diz que “aqui deveríamos oferecer 18 Eletivas em média, mas são oferecidas umas 10, além disso, tem alunos que não se identificam com as que são oferecidas”. Sobre as suas Eletivas na escola “A”, ele expõe que, na “Geo-Music”, “procurou trabalhar os problemas sociais através dos diversos gêneros musicais brasileiros, buscando deixar a aula alegre e fazendo grupos de discussões sobre as problemáticas que assolam a sociedade brasileira”. Já na “Astronomia e Geografia”, utilizou a observação do espaço durante o dia e a noite, a produção de vídeos e a elaboração de maquetes. Relata, ainda, que trabalhou “com o docente de Física [e que seguiu] a maior parte do componente, mas ele complementou com umas aulas”. Como percebemos, há uma apreciação positiva, mesmo diante de algumas limitações, em relação à produtividade do trabalho em parceria com o professor de Física, o que permitiu, segundo podemos depreender, o estabelecimento da interdisciplinaridade, sem que houvesse, desse modo, justaposição entre os componentes curriculares envolvidos.

“Eu não fiz mais eletivas porque aqui eu sou professora de Geografia, História, Projeto de Vida, coordenações de área e, para completar, além disso, ainda aparecem outros componentes vez por outra”, afirma Adélia. Desse modo, podemos entender que não sobra tempo em sua carga horária para as Eletivas. Esse está longe de ser um problema pontual, visto que surge também nas entrevistas dos demais professores. Mais uma vez, apesar do interesse dos profissionais, torna-se inviável trabalhar interdisciplinarmente, porque as reformas limitam o tempo de planejamento ao se impor que um mesmo docente, sozinho, assuma diferentes atividades e/ou diferentes componentes curriculares, que precisam ser geridos dentro do mesmo tempo de que dispunham antes. Dessa forma, dificultam-se os planejamentos e outras atividades conjuntas, deixando, muitas vezes, espaço na rotina dos professores só para que planejem individualmente e para que lecionem.

Em complemento, essa mesma docente coloca que a Eletiva “Do-ré-mi-Fácil Assim”

trabalhava temas sociais, gênero e o conceito de regionalização. Sua metodologia partia do trabalho com músicas e foi desenvolvida com a disciplina de Filosofia “porque, pra mim, é a primeira das ciências que nos ajuda a pensar, estando em tudo que a gente faz, nos ajudando a pensar”. Aqui, notamos que, apesar dos problemas relatados, a prática docente, ao menos pelo desejo dos professores, é imbuída de uma apreciação do trabalho conjunto e do reconhecimento das contribuições de componentes curriculares distintos para compreensão de objetos de conhecimento.

A “Geogabaritando”, outra Eletiva, surgiu da demanda apresentada por estudantes que desejavam se preparar para o ENEM. Como, para trabalhar a Geografia, o docente dispunha de “apenas duas aulas por semana”, isso permitiria que tivessem mais tempo de estudo de Ciências Humanas. Adélia nos diz que “procurava partir das questões de Geografia recorrentes nos exames dos anos anteriores, de forma a introduzir e a desenvolver as aulas a partir de metodologias ligadas aos filmes, documentários, além de músicas”. É notável nessas falas o interesse da professora em estabelecer relação entre os objetos de conhecimento de sua disciplina com diferentes mídias, a fim de contribuir para que os estudantes tenham um “olhar” contextualizado acerca de conteúdos explorados no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM que têm relação com conceitos da Geografia. Como se há de concordar, um dos impactos que isso produz na vida do docente é a necessidade de reservar parte do seu tempo para consumir “produtos” atualizados e produzidos para diferentes mídias.

Na escola “C”, ocorreu um processo de Eletivas em dois momentos. No primeiro, a professora elaborou uma Eletiva intitulada “Geografia para o ENEM”, trabalhando os temas por vídeos, filmes e documentários. Já no segundo momento

foi executada a segunda disciplina, mas informalmente, visto que os professores de Geografia que estavam em funções administrativas não poderiam dar aulas, e os alunos do 3º ano passaram o Ensino Médio inteiro sem aulas de Geografia, por falta de professor.

A necessidade de esses professores ocuparem funções outras, além da sala de aula, não é, em si, um problema, mas a ausência de planejamento da SEEC, sim, pois o aumento da demanda deveria vir acompanhado do aumento de professores do quadro, a fim de que nenhuma turma ficasse sem professor.

Ademais, se houve uma disciplina “executada informalmente”, isso vai contra a valorização do trabalho docente, afinal, podemos pressupor que, mesmo não dispondo de tempo, havia docentes que se dedicavam a auxiliar, por assim dizer, as turmas que estavam sem

professor(a) de Geografia. Como consequência, se há profissionais estão dedicando tempo adicional a afazeres que vão além de suas obrigações, não é difícil prever que subtraem seus horários de descanso e lazer.

A importância do Componente Eletivo perpassa o aprofundamento do conteúdo, o trabalho com temas transversais e a interdisciplinaridade, e isso é reconhecido pelos docentes como algo importante. É um trabalho diferente, uma vez que move o docente a pensar uma metodologia diferenciada, prática e lúdica, levando-o a repensar suas práticas e ideias, assim como a repensar até seus atos, isto é, a práxis, no sentido freiriano. Freire (1996) entende o ato pedagógico como um ato dialógico em que educadores e educandos participam da escolha dos conteúdos, bem como da elaboração do currículo. Essa concepção é, como podemos perceber, ao tratarmos dos documentos que orientam o tempo integral e versam sobre os Componentes Eletivos, idealizada. No entanto, como temos visto até aqui, tal realidade se deve ao fato de que não são dadas ainda condições para que a visão freiriana se efetive sem que isso onere em demasia aqueles que estão na escola.

Segundo Adélia, “as eletivas são até divertidas de se trabalhar, acho porque a gente declina um pouco para o nosso gosto pessoal, mas esbarra em um grande problema que é o tempo, uma vez que a quantidade de horas de planejamento é pouca para tudo que temos que fazer”. Nesse sentido, é indispensável o tempo para o planejamento e para a pesquisa, a qual é fundamental para o processo criativo (e teórico-prático) que envolve o desenvolvimento de qualquer componente curricular, mas, principalmente, em se tratando de uma disciplina Eletiva.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

A práxis, que também decorre da pesquisa constante para o fazer docente, sobretudo quanto às Eletivas, conduz à reflexão sobre a necessidade de a prática de professores envolver momentos de formação continuada. Apesar disso, torna-se muito difícil, principalmente por falta de incentivo das autoridades públicas, que o docente se dedique a ela tendo uma carga horária oficial de 40 horas semanais, muitas vezes ultrapassada, com 27 aulas e apenas 13 horas de planejamento. Tal situação se agrava com a quantidade de componentes e de atividades distintas que lhe passam a ser atribuídas para sustentar o modelo de ensino integral na atualidade, visto que este fora elaborado sem considerar a realidade das comunidades escolares

que pretendia atender e sem abertura para o diálogo permanente e constante com aqueles que delas fazem parte.

Isso posto, entendemos os Componentes Eletivos como espaços de construção do conhecimento com múltiplas possibilidades educativas e pedagógicas. Sua elaboração, em tese, deve ser planejada pelos professores pensando a aprendizagem significativa para além dos conteúdos disciplinares, buscando uma construção coletiva e almejando o desenvolvimento dos alunos em sua integralidade.

Dessa forma, as Eletivas têm potencialidades para além do currículo prescrito articulado com um Projeto Político-Pedagógico da escola, que pode ser um recurso para desenvolver a interdisciplinaridade através de projetos que venham a favorecer a formação humana e cidadã, possibilitando, inclusive, trabalhar com conteúdos depreciados por políticas curriculares, ou ainda, assuntos de relevância para uma determinada comunidade que por vezes não constam na matriz curricular ou a escola opta por não inclui-los.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em tempo integral no Brasil não é algo recente. A primeira experiência desse tipo surgiu com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, na cidade de Salvador, BA. Depois, outros projetos se desenvolveram na segunda metade do século XX, entre eles os Ginásios Vocacionais, as Escolas-Parque de Brasília, o Programa de Formação Integral da Criança e os Centros de Atendimento à Criança e ao Adolescente. Os modelos adotados, no entanto, não vingaram, principalmente devido ao alto investimento financeiro necessário para a manutenção dos projetos.

Ainda assim, na última década do século XX, o UNICEF, a UNESCO e o BM, três das principais organizações internacionais direcionadas ao fomento de negócios na área da educação, começam a pressionar o meio político por melhorias educacionais. Isso passou a influenciar políticas públicas na área da Educação em muitos países, inclusive no Brasil.

Nesse contexto, ocorreu a retomada dos projetos de educação integral, porém, dessa vez, num viés neoliberal, o que significava ampliar o tempo escolar, mas gerar gastos estatais mínimos. Por essa razão, surgiu uma série de programas e de projetos pelo país que originaram experiências para um Programa Nacional de Escola em Tempo Integral, como o Mais Educação e o ProEMI. Esses projetos foram desenvolvidos com o propósito de melhorar os índices educacionais brasileiros por meio de um regime de parcerias público-privadas.

Ao contrário das primeiras iniciativas, esse modelo de ampliação do tempo escolar, adotado até 2022, não foi desenvolvido a partir de grandes projetos envolvendo modificações na infraestrutura física das redes, o que geraria gastos volumosos. Dessa vez, tudo foi pensado dentro da ideia do estado mínimo. Apesar de atrativa, a proposta desconsidera que se fazem realmente necessárias, para uma educação de qualidade, melhorias também das condições físicas das escolas do país, posto que muitas apresentam estrutura precária mesmo para a condução das atividades mais simples, o que fica claro por meio da explanação que realizamos sobre o modo como a implementação do tempo integral se deu e na fala de nossos entrevistados. O investimento em formação inicial e continuada dos professores, tão necessário, também não ocorreu, algo que podemos constatar pelo avanço de cursos de formação superior que apresentam qualidade questionável, além do crescimento rápido de cursos de formação a distância que não apresentam garantias de boa formação, os quais, muitas vezes, obedecem apenas à lógica do lucro, posto que são ofertados por empresas privadas.

Todas essas mudanças, iniciadas no final do século XX, adquiriram, progressivamente, uma essência cada vez mais neoliberal. Com isso, o poder do Estado foi enfraquecido, ao passo

que se criaram condições de maior poder para que instituições empresariais ditassem os rumos da educação pública em busca dos recursos financeiros disponibilizados pelo Estado. Ao apresentarmos, no decorrer deste trabalho, o percurso histórico dessas experiências, consideramos cumprido o nosso primeiro objetivo específico: elencar experiências históricas de educação em tempo integral no Brasil.

Diante desse contexto, o tempo integral torna a ser pauta de discussão, em virtude das novas reformas educacionais, dentre as quais se encontra o NEM. O principal argumento para que o projeto seja seguido é a flexibilização curricular para a promoção da liberdade de escolha dos jovens, a qual atenderia ao interesse dessa parcela da população. No entanto, como vários estudos com os quais dialogamos neste trabalho apontam, parece existir uma busca por esvaziar ainda mais o capital cultural da classe trabalhadora, a fim de mantê-la em posições subalternas, o que podemos perceber pelo pouco interesse na formação cidadã pautada em conhecimento científico e em pensamento crítico. É claro que, oficialmente, esse discurso não é assumido, mas a forma como se vem implantando as reformas denuncia sua presença “por baixo” de tantas promessas não cumpridas.

Pensando de modo mais local, reconhecemos que a escola em Tempo Integral no RN tem seus avanços em qualidade de ensino e inovação pedagógica. No entanto, em geral, isso não decorre de iniciativas governamentais, mas muito do mérito se deve à presença de equipes, nas escolas, que trabalham em conjunto e que conseguem envolver seus alunos. A Secretaria de Educação do RN tem percebido melhorias sensíveis demonstradas por meio do percentual de aprovação no Sistema de Seleção Unificada – SISU, mas nem sempre credita esse resultado a quem se empenha em buscá-lo, isto é, ao corpo discente, que resiste, apesar das adversidades, bem como ao corpo docente e às demais instâncias das comunidades escolares.

É perceptível também que os maiores saltos, quanto aos índices de aprovação, deram-se em escolas nas quais aqueles que optam pelo modelo de tempo integral são alunos com melhores condições socioeconômicas, assim como os que já estão adaptados a uma rotina de estudos mais extensa. Mais uma vez, vem de dentro da escola aquilo que proporciona melhores resultados nas avaliações externas e internas. Aos que se encontram em maior vulnerabilidade, nem sempre se dá a oportunidade para que permaneçam dois turnos na instituição.

O modelo da Escola da Escolha propiciou maior seletividade da clientela e ampliou o número de aulas das disciplinas da base em um primeiro momento, favorecendo a aprovação em exames como o ENEM. Além disso, também trouxe, como importante adição, a oferta de tempo direcionado para a orientação dos estudantes, o que envolve conversar com o aluno sobre seus planos e dificuldades, traçando metas, ciclos de acompanhamento e outras estratégias que

possam contribuir para melhores resultados. Não obstante, justamente pelo fator seletividade, esses recursos não são encontrados em toda a rede.

Os professores ressaltaram, quando estávamos em campo, que algumas mudanças não são necessariamente novidades e que a ênfase no protagonismo do estudante não é algo que garante ao aluno uma formação cidadã para a vida, esse modelo é envolto em um viés neoliberal que tem por objetivo formar mão de obra do precariado. Nesse sentido, as inovações metodológicas e a oferta de novas disciplinas, não são garantias de qualidade, às vezes são usadas para esvaziar o currículo e o conhecimento científico.

A constituição do modelo curricular traz grandes possibilidades para o trabalho interdisciplinar, mas não podemos dizer que é um “solucionador” para todas as problemáticas educacionais brasileiras. Entender esse modelo e o redesenho curricular como solução é falsear a realidade, pois a matriz curricular, em si, não possibilita ao estudante uma educação direcionada para uma formação cidadã, para o mundo do trabalho e/ou para o ensino superior. Para tanto, são fundamentais investimentos em infraestrutura, em condições materiais de trabalho, em recursos humanos, em políticas sérias de formação inicial e continuada do docente, além de valorização salarial e do conhecimento produzido por aqueles que fazem parte da escola.

Observamos, desse modo, que a política, como foi posta no RN, inviabiliza a almejada dedicação exclusiva dos professores, algo de extrema importância para criar melhores condições de trabalho para a classe. Além disso, tê-los inteiramente voltados às necessidades de uma comunidade escolar, com tempo suficiente para planejamentos e ações conjuntas e para que possam investir em suas formações, também contribui para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, percebemos que ainda há uma lógica de trabalho precarizado e controlado, e isso dificulta a presença de um quadro profissional completamente dedicado, interessado e satisfeito, o que seria o primeiro passo para mudanças realmente profundas na forma como se conduz o dia a dia da escola.

Muitos professores precisam procurar trabalhos complementares para terem o mínimo de dignidade financeira num modelo de sociedade capitalista. Dedicar-se completamente à escola pública é um sonho longínquo diante dessa necessidade, a ponto de haver uma pressão dos docentes e dos sindicatos para que se estabeleça, com as devidas garantias de qualidade de vida e de valorização profissional, a dedicação exclusiva em uma escola. No entanto, isso não é possível enquanto muitos professores necessitarem trabalhar em outras redes ou em escolas particulares.

Por não se levar em consideração, ao menos por meio de ações afirmativas, essa

discussão, o que se percebe, na realidade, é que os professores têm sido obrigados a “doar” parte de seu tempo livre, a fim de que possam cumprir um conjunto numeroso de obrigações além de suas aulas. Tal situação se torna bastante perceptível ao analisarmos todas as atividades exercidas por três de nossos entrevistados, o que, em suma, permite-nos afirmar que o tempo integral tem exigido cada vez mais dos docentes, criando a necessidade de dedicarem cada vez mais tempo fora das salas de aula para conseguir atender às metas e aos objetivos estabelecidos, sem que haja uma justa compensação. Chegamos a essa conclusão por meio do cumprimento do segundo objetivo específico desta pesquisa: analisar que mudanças esse modelo e o currículo do tempo integral promovem na rotina de trabalho de docentes.

Já do ponto de vista do estudante, apesar de um maior tempo de permanência na escola significar maiores possibilidades de estudo e de aprofundamento nos conhecimentos necessários para que tenha melhores oportunidades, as nove aulas diárias dentro das salas, sem atividades esportivas, culturais e artísticas, além de limitadas, cansam, demasiada e desnecessariamente, os alunos, o que aumenta o desinteresse deles e os desmotiva. Para que esse seja um tempo de qualidade, é preciso que haja possibilidade de vivência em espaços pedagógicos variados e estimulantes, que permitam, ainda, o exercício de sua criatividade.

Os Componentes Eletivos são disciplinas com capacidade criadora, nas quais os professores podem elaborar projetos interdisciplinares para aprofundar o conhecimento, ampliar o prazer em aprender, melhorar as capacidades cognitivas e a resolução de problemas. Todavia, não adianta um componente curricular novo em uma matriz curricular, sem que haja formações. As falas dos professores deixam claro a escassez de formações e a má qualidade das que são realizadas.

Segundo as análises, em geral, não ocorre um trabalho interdisciplinar, e os motivos mais ressaltados são a falta de formações e a dificuldade de trabalhar em conjunto. Nesse sentido, percebemos que, quando dois ou mais professores buscam trabalhar conjuntamente um tema, pela incompatibilidade de horários e por estarem assoberbados, cada um precisa fazer uma parte do trabalho de forma separada: ocorre um planejamento por áreas, mas geralmente não se desenvolve um projeto que englobe todos os componentes destas, nem que as interconecte, como é orientado nos documentos, e, assim, dividem-se as aulas, com cada professor se responsabilizando pelo assunto que cabe ao seu componente. Pudemos fazer essas constatações na busca pelo cumprimento de nosso terceiro objetivo específico: identificar de que forma a implementação interferiu nas práticas de docentes da Geografia nos Componentes Eletivos.

Ao cumprirmos os três objetivos específicos propostos, consideramos também atendido

nosso objetivo geral: *analisar o processo de implementação do tempo integral e do currículo a partir das percepções de professores de Geografia nas escolas estaduais de Ensino Médio de Natal, RN*. Apesar disso, consideramos necessário sumarizar aquilo que decorre dessa análise.

Na percepção dos professores entrevistados, o tempo integral é uma alternativa com grande possibilidade de trazer avanços qualitativos na educação pública. No entanto, apenas aumentar o tempo de permanência na escola não configura aquilo que se espera de uma Educação Integral em Tempo Integral. Nesse sentido, percebemos que, do modo como se realizou essa implementação nas escolas de que fazem parte, na cidade de Natal, RN, o tempo integral não atinge seu potencial, embora permita maior interação social dentro da comunidade escolar e diminuição de algumas mazelas sociais, visto que a escola configura para muitos estudantes um ambiente mais seguro para sua integridade que as comunidades das quais fazem parte.

Da forma como a política vem sendo direcionada, mesmo que os jovens se satisfaçam com a permanência nesse lugar de segurança, isso ainda lhes é inviável, pois muitos deles precisam trabalhar para garantir o próprio sustento. Ademais, a maior parte das escolas não dispõe de condições físicas e de recursos humanos para atender os alunos sequer em turno parcial, contribuindo para o trabalho docente precarizado, uma vez que não se criam condições para que o professor possa realizar o seu trabalho com excelência, sendo estas razões que contribuem para que o tempo integral não possua uma efetividade.

Desse modo, constatamos uma inversão na proposta: em vez de a política pública ser pensada de acordo com a realidade, é esta que parece ter de se adaptar àquilo que politicamente se instaura com as reformas. Apesar dos empecilhos enfrentados, podemos perceber que o tempo integral é um dos caminhos para a efetivação de uma educação integral e até para a proteção social dos jovens brasileiros, pois abre múltiplas possibilidades para as práticas docentes e para a formação discente, além de possibilitar uma educação integral voltada a formar o cidadão em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v8-79084>. Acesso em: 4 ago. 2023.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1982.
- APPLE, M. **Política cultural e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Escola Integral**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Belo Horizonte, 2007.
- BOMENY, H. **A escola do Brasil de Darcy Ribeiro**. Brasília: Em Aberto, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília. 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC. 1999.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares – Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 4 maio 2022.
- BRASIL. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009a. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio inovador: documento orientador**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. Brasília: MEC/Secad, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119. Acesso em: 8 fev. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Programa Mais Educação (PME). **Diário Oficial da União**, Brasília: 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2014.

CACETE, N. H.; PAGANELLI, T. I.; PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A.R. (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação – SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2022.

CARDOSO, N. F. **As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas**. 2012. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1601>. Acesso em: 17 ago. 2022.

CARVALHO, E. J. G. de. A educação básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-542, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/800>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CARVALHO, L. P.; RODRIGUES, R. B. de F. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 14. Campinas: Unicamp, 2019. p. 4261-4274. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237/3102>. Acesso em: 24 nov. 2021.

CASCUDO, L. C. **Ateneu norte-rio-grandense**. Natal, 1961. (Coleção Juvenal Lamartine).

CÁSSIO, F. A “expansão” da carga horária no novo ensino médio aprofunda desigualdades escolares no estado de São Paulo. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23200>. Acesso em: 15 set. 2023.

CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTRO, D. Q. B. C. **A contrarreforma do ensino médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de história (2017-2021)**. 2022. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)**. Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e**

Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/>. Acesso em abr. 2023.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em abr. 2023.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=html>. Acesso em: abr. 2023.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia escolar e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

COELHO, L. M. C. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 1 mar. 2022.

COELHO, L. M.; HORA, D. M. Alunos em tempo integral no estado do rio de janeiro: universalidade ou focalização?. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/>. Acesso em: 1 mar. 2022.

COLL, C. Psicologia e currículo: **Uma aproximação psicopedagógica à elaboração de currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1996.

COSTA, M. D. O.; SILVA, L. A. D. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 8-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMP3zGw4ygSGNvbmN4p/?format=pdf&la>. Acesso em: 12 ago. 2023.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766274006/637766274006.pdf>. Acesso em: out. 2023.

DIAS, C. M. O estado em ação nas políticas educacionais: uma contribuição da teoria marxista para a análise do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 16, n. 182, p. 73-87, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/download/85141428/29991-Texto_do_artigo-144990-1-10-20160714.pdf. Acesso em: mar. 2023.

DIB, M. A. B. **O programa escola de tempo integral na região de Assis: implicações para a qualidade de ensino**. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Marília, SP, 2010.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação em tempo integral**. Bahia: MEC/INEP, Bahia, 1969. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/site/documentos/experiencia_educacao_integral.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

FIGUEIREDO, J. S.; AGUILAR, L. E. A educação e sua ampliação em tempo integral na acepção das políticas públicas. *In*: DORNELLAS, L. C. G.; Matos, O., D. L. M.; Nascimento, R. P. do. **Políticas educacionais e a privatização: concepções, ações e tendências na educação pública**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. Cap. 10, 163-181. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bibicta/wp-content/uploads/Compilacao-Normas-ABNT-2023-w2003-PDF.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. de. Escola pública em tempo integral: o PROFIC na rede estadual em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 5-17, 1991. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/1049>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, T. C.; WIGGERS, I. D. Escolas-parque de Brasília: diálogos com a produção acadêmica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26429>. Acesso em: maio. 2022.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403- 422, 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/bitstreams/0529de79-131d-4958-ba80-a2c514d0f204>. Acesso em: 21 set. 2016.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. *In*: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERI, A. M. V. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. seção 1, p. 13-42.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline *et.al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. cap. 5, p. 94-105.

GIOVANNI, G.; SOUZA, A.N. Crianças na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 67, p. 70-111, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TyXLXYXpM93JVCryf9TQf6S/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GIROTTI, E. D. Dos PCNS's a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Maracanã, n. 30, p. 419-439, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781/21158>. Acesso em: 24 mar. 2023.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DORNELLAS, L. C. G.; MATOS, L. M. de O.; NASCIMENTO, R. P. (org.). **Políticas educacionais e a privatização: concepções, ações e tendências na educação pública**. Guarujá, RJ: Científica Digital, 2021.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2419/2158>. Acesso em: 03 dez. 2022.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. de F. M. de. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 143-169, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602018000300143&script=sci_arttext. Acesso em: 10 jan. 2022.

HENRY JÚNIOR, R. J. L. R. **O Ginásio Pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede**. 2011. 521f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7625>. Acesso em: 22 jan. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de futuro**. 2015. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 1 jun. 2023.

JUNCKES, C. R. G. Educação integral, ampliação do tempo escolar e formação da criança: possíveis relações. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 11., Curitiba, 2016 **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CRIS-REGINA-GAMBETA-JUNCKES.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 8 set. 2022

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

LECLERC, G. F. E; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino aprendizagem? *In*: BARRA, V. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia, GO: Cegraf/UFG, 2014.

LIMA, L. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas na educação em Portugal. **Rev. Bras, Rio de Janeiro**, n. 4, p. 43-59, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a05.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

LIMONTA, S. V. Escola de tempo integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. **Revista EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 46, p. 120-136, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7420/6235>. Acesso: 22 em jul. 2022.

LESTEGÁS, F. R. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. *In*: MUNHOZ, G.; CASTELLAR, S. V. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: EJR Xamã, 2012. 13 - 28.

LOURENÇO, H. DAS. Tempo político, Novo Ensino Médio e conhecimento. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 211-235, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47163/29255>. Acesso: 23 em mai. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Epu, 1986.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz, 2008.

MÁXIMO, M. A. S.; FERREIRA, O. L. Escola Parque 308 Sul em Brasília: a adaptação do patrimônio moderno às exigências de acessibilidade universal. **Revista Rehabend**, Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/21308/1/EVENTO_EscolaParque308.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

MAURÍCIO, L. V. Escola Pública de horário integral: representações do jornal O Globo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 247-266, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432009000300017&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso: 27 em jan. 2022.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL, J. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, Secadi, 2009.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, L. F. **A formação continuada de professores propiciada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela educação no Centro Estadual de Educação Profissional Professor João Faustino Ferreira Neto – RN**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11183283. Acesso: 23 em jun. 2022.

MORAES, Régis. **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas: Papyrus, 1984.

MOREIRA, L. S.; SOARES, A. G. Entre defesas e críticas aos centros integrados de educação pública. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 30, p. 50-66, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/21051/pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto: 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, D. H.; BENACHIO, E. C. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, São Domingos, v. 19, n. 39, p. 163-187, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479>. Acesso em: 21 maio 2023.

NEVES, J. **O ensino público vocacional em São Paulo**: renovação educacional como desafio político – 1961-1970. 2010. 351 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História Social. São Paulo. 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-30052011-162911/pt-br.php>. Acesso em: 23 fev. 2023.

NOVA IGUAÇU. **Bairro-Escola**: Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora. Caderno do Educador, Nova Iguaçu, 2008.

NUNES, C. Centro educacional Carneiro Ribeiro: concepções e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2423>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PENTEADO, A. Programa Mais Educação como política de Educação Integral para a

qualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/8tfsCDfc56cmYDJhzmBWC5N/?lang=pt>. Acesso em: dez. 2022.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: PEREIRA, E. W. *et al.* **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Editora UnB, 2011. p. 161-178.

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros curriculares nacionais; tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-18.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A., 1986.

RIBEIRO, M. R. A. **Relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do programa mais educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8796>. Acesso em: 03 dez. 2022.

ROCHA, G. O. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9603>. Acesso em: 02 maio 2023.

ROCHA, J. A. de L. **As inovações de Anísio Teixeira na arquitetura e a construção escolar: os casos da Bahia e do Rio de Janeiro**. Disponível em: http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/livro6/inovacoes_at.html. Acesso em: 01 jun. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, C. C. F.; PEREIRA, R. S.; MELLO, M. B. de. Educação gerencial nas políticas públicas de educação em tempo integral do governo Lula/Dilma ao governo Temer. **Estudos IAT**, v. 4, p. 1-125, set. 2019. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/view/135>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SANTOS, F. A.; SOARES, M. L. A. Cidade Educadora e Escola Cidadã na cidade contemporânea. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 177-194, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/105>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, M. **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, A. G. A. O ProEMI e o Ensino Médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 727–754, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964737018/351964737018.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, B. A. R. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. 2013. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/brunoadriano.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, E. S. *et al.* Ensino médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei nº 13.415/2017. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6605>. Acesso em: 08 jan. 2023.

SOARES, A. J. G.; BRANDOLIN, F.; AMARAL, D. P. do. Desafios e dificuldades na implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/60490>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SOUZA, R. A. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. **Revista Redescições**: Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescicoes/article/download/14765/9919>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SUERTEGARAY, D. M. A Geografia no contexto das ciências. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre: Editora Unijui, v. 22, n. 1, p.7-16, mar. 1997. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38359/25638>. Acesso em: 17 de jan. 2023.

TAMBERLINI, A. R. M. B. **Os ginásios vocacionais**: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume, 2001.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 119-137, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649211>. Acesso em: 05 mai. 2022.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, 1959. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2423/2162>. Acesso em: 23 mar. 2022.

TONIETO, C.; FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; BUKOWSKI, C.; BELLENZIER, C.

S. Os professores diante do novo Ensino Médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Educação**, v. 48, n. 1, p. e62/1–27, 2023. DOI: 10.5902/1984644469995. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69995>. Acesso em: 24 mar. 2023.

VESENTINI, J. W. **Por uma geografia crítica na escola**. São Paulo, Ática: 1992.

VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Papyrus Educação).

WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Mestrando: João Paulo Medeiros da Cunha

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho

QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

Nome: _____

Onde trabalha? _____

Qual a função desempenhada? _____

Sobre o Ensino em Tempo Integral

1. Como ocorreu o processo de implantação do Ensino Médio Integral na escola?
2. A escola enfrentou alguns problemas com a implantação? Se ocorreu, quais?
3. Ocorreram melhorias com o novo modelo educacional adotado? Se sim, quais?
4. Como estão organizadas as atividades nos dois turnos da escola?
5. Quais os princípios pedagógicos que norteiam o ensino em tempo integral?
6. Durante a implantação da política pública do ensino integral, ocorreram formações para os professores e demais profissionais da escola? Como ocorreu?

Sobre o Currículo do Novo Ensino Médio

1. Qual é a sua percepção em relação ao Novo Ensino Médio?
2. A flexibilização do currículo do Ensino Médio, em sua opinião, é benéfica para a formação integral do sujeito?
3. As mudanças curriculares no NEM promovem melhorias para este nível de ensino? Se sim

ou se não, justifique a resposta:

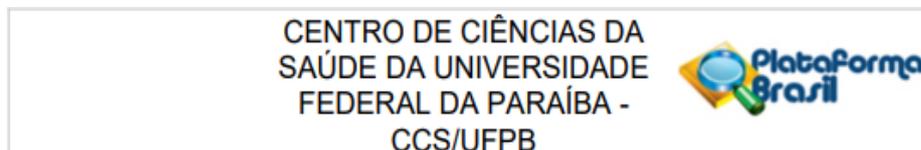
4. De que forma são selecionadas as atividades desenvolvidas no contraturno escolar?
5. Qual a relação entre o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular?
6. Os currículos do Novo Ensino Médio estabelecem relações indissociáveis entre o itinerário formativo e a formação geral básica?
7. Os itinerários formativos ofertados nesta escola possibilitam aos estudantes escolhas, tais como: ensino superior, mundo do trabalho, ou ainda, formação de cidadãos capazes de solucionar problemas da sociedade?
8. Como são organizadas as unidades curriculares (áreas de conhecimento, disciplinas, projetos, entre outros)?

Sobre as Eletivas

1. Quais os nomes das eletivas, oferecidas até o momento, com a participação dos professores de Geografia?
2. Possui professores colaboradores de outras disciplinas? Se sim, quais disciplinas?
3. As Eletivas possuem ementa? Qual é o tema e quais os conteúdos abordados nessas eletivas?
4. Como ocorre o processo de planejamento da eletiva?
5. As metodologias usadas nas eletivas são diferentes das utilizadas nas aulas regulares? Por quê?
6. Há uso de recursos nas aulas da eletiva? Qual a origem dos recursos?
7. Como se dá o processo avaliativo na eletiva?
8. Quais as estratégias usadas para que os estudantes se matriculem na eletiva?
9. É possível comparar o interesse dos estudantes nas eletivas e nas aulas regulares? Há diferenças? Quais?
10. Houve algum processo de formação sobre a implantação das eletivas? Como foi?
11. Qual sua análise sobre a oferta de eletivas? Houve alguma dificuldade na oferta das eletivas? Se sim, quais?
12. As eletivas proporcionaram benefícios para sua prática como docente? Se sim, quais?

ANEXOS

ANEXO A – CERTIFICADO DE APRECIÇÃO ÉTICA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Nova Arquitetura Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral e o Ensino de Geografia: Análise dos Componentes Eletivos nas escolas de Natal/RN.

Pesquisador: JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59318022.8.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.480.417

Apresentação do Projeto:

O objetivo do estudo é compreender o Ensino de Geografia nos Componentes Eletivos na nova arquitetura curricular no Ensino Médio em tempo integral nas escolas estaduais de Natal/RN. As Eletivas pertencem a parte integrante da flexibilização do currículo do Novo Ensino Médio e tem como finalidade aprofundar as Unidades Temáticas propostas nos Componentes Curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, analisaremos se esses componentes vinculados à Geografia podem contribuir para a construção e a consolidação dos conhecimentos geográficos, bem como, contribuir para formar sujeitos atuantes no contexto social no qual vivem. O estudo será de natureza qualitativa. Dentro da natureza da pesquisa qualitativa recorreremos à pesquisa descritiva. Pensando em atingir os resultados esperados, buscamos trabalhar aplicando entrevistas com a assessoria pedagógica (SEEC), professores, coordenadores e diretores das escolas. A elaboração das entrevistas será subsidiada pelo contato direto com as instituições escolares e os documentos que orientaram as propostas pedagógicas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o Ensino de Geografia nos Componentes Eletivos na nova arquitetura curricular no Ensino Médio em tempo integral nas escolas estaduais de Natal/RN.

Objetivo Secundário:

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.480.417

- Caracterizar o processo de implantação/implementação das Escolas em Tempo Integral no Rio Grande do Norte;
- Entender a flexibilização curricular do novo Ensino Médio em Tempo Integral a partir da experiência no Estado;
- Investigar o processo de elaboração dos Componentes Eletivos, vinculadas ao ensino de Geografia, identificando suas possibilidades e limitações.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A etapa de produção dos dados primários da pesquisa aqui proposta, que consiste na realização de entrevistas e aplicação de questionários, pode apresentar riscos aos participantes. Eles envolvem desconforto; constrangimento em relação à algum dos questionamentos; a sensação de incapacidade e/ou incompetência diante das perguntas a respeito das mudanças no trabalho docente; medo de serem identificados a partir de suas

respostas, cansaço e irritação. Outro risco a ser considerado diante do contexto de pandemia de COVID-19 ainda não totalmente controlada é o de infecção pelo vírus, pois as entrevistas e questionários serão realizadas pessoalmente nas escolas. Identificados os riscos, é importante ressaltar que serão utilizadas as seguintes estratégias mitigadoras: garantia ao participante antes, durante e depois da entrevista de que os dados serão

mantidos em confidencialidade na posse do pesquisador e utilizados apenas para atingir os objetivos da pesquisa; garantia de privacidade durante a realização da entrevista, bem como a escolha de horário e local mais oportunos ao participante; garantia de que a participação é voluntária; e manutenção do distanciamento físico mínimo para minimizar as chances de contaminação por COVID-19, além de fornecimento de máscaras de proteção e álcool 70% para higienização das mãos e objetos utilizados.

Benefícios:

Os benefícios que possivelmente resultarão da participação no estudo dizem respeito pela intencionalidade de lançar luz sobre o que está acontecendo para clarear o que venha acontecer, indagando sobre as possibilidades de ir além da crítica. Nesse sentido, essas reflexões podem fomentar propostas com vistas à superação dos problemas de aprendizagem e formação dos sujeitos, bem como mobilizar a teorização da educação no chão da escola, ao mesmo tempo em que subsidia o enfrentamento da lógica de atendimento às necessidades neoliberais, pois a presença marcante desses grupos econômicos na

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.480.417

agenda das políticas públicas educacionais brasileiras tem implicações direta na BNCC com o Movimento Pela Base Nacional Comum, como também, com implantação/implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no país.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem detalhada e desenhada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos necessários para o início da pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1905471.pdf	03/06/2022 12:39:55		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_corrigida_2.pdf	03/06/2022 12:39:39	JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_JP.pdf	24/05/2022 18:18:39	JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE_Maiores_de_18_Anos.pdf	24/05/2022 18:16:57	JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_para_gravacao_de_videoz.pdf	24/05/2022 18:02:50	JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.480.417

Outros	Carta_de_anuencia_Cavalcanti.pdf	24/05/2022 17:56:52	JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_Churchill.pdf	24/05/2022 17:56:09	JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_Atheneu.pdf	24/05/2022 17:55:16	JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_SUEM.pdf	24/05/2022 17:54:26	JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_DIREC.pdf	24/05/2022 17:53:31	JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA	Aceito
Outros	Declaracao_do_PPGG.pdf	24/05/2022 17:48:16	JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA	Aceito
Outros	Declaracao_de_Compromisso_Etico_de _Nao_Ini.pdf	24/05/2022 17:44:21	JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA	Aceito
Outros	Folha_de_identificacao_do_pesquisador .pdf	24/05/2022 17:42:38	JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	24/05/2022 17:40:56	JOAO PAULO MEDEIROS DA CUNHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 21 de Junho de 2022

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

