

LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM
EDUCAÇÃO

LADI JANE DE ALMEIDA GRANA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
NA ESCOLA DOM JORGE EDWARD MARSHELL COM O “MODELO” ESCOLA
DA ESCOLHA NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19**

MIAMI, FLÓRIDA

2022

LADI JANE DE ALMEIDA GRANA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
NA ESCOLA DOM JORGE EDWARD MARSHELL COM O “MODELO” ESCOLA
DA ESCOLHA NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^a. Dra. Patrícia Romagnani

MIAMI, FLÓRIDA

2022

Ladi Jane de Almeida Grana

Escola de Tempo Integral: A experiência de Educação Integral na Escola Dom Jorge Edward Marskell com o “modelo” Escola da Escolha no contexto pandêmico da Covid-19

O presente trabalho, em nível de Mestrado, foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Patrícia Romagnani – Presidente da banca examinadora
Logos University International (UniLogos)

Profa. Dra. Ana Maria Marques Palagi
Logos University International (UniLogos)

Profa. Dra. Gisele Adriana Maciel Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Patrícia Romagnani
Orientadora

MIAMI, FLÓRIDA

2022

RESUMO

Este trabalho, pesquisa de dissertação de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International, versa sobre uma investigação desenvolvida no âmbito de uma Escola de Tempo Integral, denominada de Dom Jorge Edward Marskell, localizada na cidade de Itacoatiara, no Amazonas, e objetivou fazer uma análise do processo de implantação do “modelo” Escola da Escolha nessa instituição, a partir de 2020. O estudo buscou aporte teórico por meio de levantamento bibliográfico, principalmente nos Cadernos do ICE, bem como uma pesquisa documental, com uma abordagem qualitativa a partir de um estudo de caso, aplicando-se questionários a professores, alunos e entrevistas realizadas com a equipe escolar gestora. Como objetivos específicos procurou-se: identificar as concepções de Educação Integral em Tempo Integral, juntamente ao “modelo” da Escola da Escolha e seus desafios; investigar as implicações para sistematização efetiva do “modelo” Escola da Escolha no CETI Dom Jorge Edward Marskell; contribuir com a reflexão sobre formação docente a partir da experiência localizada do CETI Dom Jorge Edward Marskell. Os resultados da pesquisa apontam que foi possível apresentar as primeiras referências de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil e entender o percurso histórico dessa modalidade de ensino e sua implantação no estado do Amazonas até a implantação do “modelo” Escola da Escolha nas escolas Estaduais do Ensino Médio no Estado com denominação de Escola Ativa. Constatou-se que a formação dos professores precisa ser mais inclusiva e que realmente prepare o aluno, não só no âmbito cognitivo, mas para as demandas da sociedade, como nas questões econômicas e tecnológicas. Na investigação, percebeu-se que muitas situações ainda precisam ser revistas pela escola pesquisada, em termos de execução do modelo, visto que este pretende fomentar uma educação integral em Tempo Integral, principalmente pelos Eixos Formativos apresentados. Concluiu-se, diante das análises, que o modelo implantado está demandando esforços por parte das esferas responsáveis pela educação do estado do Amazonas para que haja uma educação realmente integral e que garanta o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, mas ainda há vários ajustes que precisam ser feitos em termos de estrutura administrativa da unidade, formação docente, quantitativo de professores para as cargas horárias necessárias e dos próprios anseios dos alunos envolvidos.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Modelo Escola da Escolha. Escola Ativa.

ABSTRACT

This work, research for a Master's dissertation of the Graduate Program in Education at Logos University International, deals with an investigation carried out within the scope of a Full-Time School, called Dom Jorge Edward Marskell, located in the city of Itaticoara, in Amazonas. The purpose was to analyze the implementation process of the School of Choice model in this institution, from 2020. The study sought theoretical support through a bibliographic survey, mainly in the ICE Notebooks, as well as documentary research, with a qualitative approach from a case study, applying questionnaires to teachers, students and interviews carried out with the managing school team. As specific objectives, it sought to: identify the conceptions of Integral Education in Full Time, along with the School of Choice Model and its challenges; investigate the implications for the effective systematization of the School of Choice model at CETI Dom Jorge Edward Marskell; and contribute to the reflection on teacher training based on the localized experience of CETI Dom Jorge Edward Marskell. The research results show that it was possible to present the first references of Integral Education in Full Time in Brazil and to understand the historical path of this teaching modality and its implementation in the state of Amazonas, under the name of Active School. It was found that teacher education needs to be more inclusive and that it really needs to prepare the student, not only in the cognitive sphere, but for the demands of society, such as economic and technological issues. In the investigation, it was noticed that many situations still need to be reviewed by the researched school, in terms of model execution, as it intends to promote integral education in Full Time, mainly through the presented Formative Axes. It was concluded, given the analyses, that the implemented model demands efforts from the spheres responsible for education in the state of Amazonas so that there is a truly comprehensive education that guarantees the development of subjects in all its dimensions - intellectual, physical, emotional, social and cultural, but there are still several adjustments that need to be made in terms of the administrative structure of the unit, teacher training, number of teachers for the necessary hours and the concerns of the students involved.

Keywords: Integral Education. Full-time School. Model School of Choice. Active School.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida, em especial por restaurar minhas forças nos momentos mais difíceis, permitindo a realização deste sonho: ser mestra em Educação por uma renomada instituição de ensino.

Ao Centro de Tempo Integral Dom Jorge Edward Marskell e toda a equipe de professores e alunos que colaboraram para a realização desta pesquisa acadêmica, que muito diz respeito sobre a minha condição profissional e pessoal.

Agradeço minha Orientadora, a Professora Dra. Patrícia Romagnani, que conduziu seu trabalho de orientação auxiliando e direcionando este estudo com uma maestria e sabedoria que só uma grande profissional e pessoa abençoada poderia fazer. Devo a ela a conclusão desta dissertação.

Às queridas Colegas, Raiane Brito e Juscelina Torres pela colaboração e força para não me deixar desistir deste projeto de vida.

Aos meus pais que não estando mais neste plano, mas acredito que sempre estão ao meu lado me protegendo e guiando meus passos para que eu vença todos os degraus possíveis da vida que projetei para mim e para minha família.

Ao meu Esposo Vellyan Ferreira, por todo amor, apoio e paciência em cuidar dos nossos filhos nas minhas abdicções em prol deste tão sonhado passo rumo ao conhecimento.

Dedico esse trabalho aos meus pais, *in memoriam*, que me ensinaram valores importantes para minha vida, ao meu esposo Vellyan Ferreira e meus filhos, Rian Ferreira e Eloah Ferreira, família querida que tanto me ajudou a vencer as etapas desde desafio.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAICS – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CEB –Câmara de Educação Básica

CEPs – Centro de excelência Profissional

CETI – Centro Educacional de Educação de Tempo Integral

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

EI – Educação Integral

ETI – Escolas de Tempo Integral

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação

FOAS – Fichas de Observação do aluno

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PDCA – Plan, Do, Check, Act (planejar, executar, avaliar e ajustar)

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEMI – Programa do Ensino Médio Inovador

SEDUC – Secretaria de Educação

STEM – Science, Technology, Engineering, and Mathematics

TGE – Tecnologia de Gestão Educacional

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Dez competências preconizadas na BNCC	22
Figura 02	Ciclo de Desenvolvimento da Escola	23
Figura 03	Escola Parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro	29
Figura 04	Informativo sobre os Centros Integrados de Educação Pública	31
Figura 05	Processo de implantação do Modelo Pedagógico	60
Figura 06	A centralidade do “Modelo” Escola da Escolha	61
Figura 07	“Modelo” da Escola da Escolha	69
Figura 08	Mapa de atuação de Localização das Escolas atendidas pelo ICE	74
Figura 09	Lançamento do Programa Escola Ativa	79
Figura 10	Processo de Implantação do Modelo	80
Figura 11	Sistematização das etapas para condução de estudos de caso	87
Figura 12	Área de estudo da pesquisa	90

LISTA DE GRÁFICOS E TABELA

Gráfico 01	Alunos da pesquisa	93
Gráfico 02	Resultados do questionário em relação aos motivos que levaram os alunos a se matricularem na escola	99
Gráfico 03	Resultados do questionário em relação às disciplinas que os alunos mais gostam	100
Gráfico 04	Resultados do questionário em relação à avaliação dos professores a partir do ponto vista dos alunos	101
Gráfico 05	Resultados do questionário em relação à avaliação do Estudo Orientado, parte diversificada do currículo do modelo implantado na escola	102
Gráfico 06	Resultados dos questionários em relação aos estudos do Projeto de Vida	104
Gráfico 07	Resultados do questionário em relação às aulas de Prática Experimental	105
Gráfico 08	Resultados do questionário em relação aos professores terem o conhecimento da escola Ativa	107
Gráfico 09	Resultados do questionário sobre a opinião dos professores em estar preparado para trabalhar com as metodologias de êxito na escola CETI	107
Gráfico 10	Resultados do questionário de pesquisa sobre a motivação dos alunos em estudar na escola	108
Gráfico 11	Resultados do questionário de pesquisa sobre a pretensão em continuar a estudar na escola CETI	109
Gráfico 12	Resultados do questionário de pesquisa sobre a motivação dos professores em Trabalhar na escola	109
Gráfico 13	Resultados do questionário sobre a opinião do modelo de gestão da escola	110
Tabela 01	Lotação dos professores na Prática Experimental	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Atividades ofertadas pelo Programa Mais Educação	36
Quadro 02	Primeiras escolas de Tempo Integral no Estado do Amazonas	43
Quadro 03	Matriz Curricular da escola de Tempo Integral Médio a partir de 2008	46
Quadro 04	Estrutura Curricular de 2011 - Ensino Médio Tempo Integral	48
Quadro 05	Implantação de ETTIs e CETIs entre 2011 e 2016	49
Quadro 06	ETTIs e CETIs implantados no Interior do Amazonas	50
Quadro 07	Matriz curricular para o Ensino Médio das Escolas de Tempo Integral	51
Quadro 08	Estrutura organizacional das escolas atendidas pelo Programa de Fomento às escolas de Tempo Integral	52
Quadro 09	Matriz Curricular do Ensino Médio para Escolas participantes do Programa de Fomento às escolas de Tempo Integral.	53
Quadro 10	Bases para elaboração do Projeto Político Pedagógico do Centro de Desenvolvimento do Ensino Médio de Pernambuco	56
Quadro 11	Dimensão Prática da Educação Interdimensional	64
Quadro 12	Conceitos dos Modelo TGE - Tecnologia de Gestão Educacional	66
Quadro 13	Instrumentos da TGE	68
Quadro 14	Programas de fomento às escolas de Ensino Médio Tempo Integral – PROETI	76
Quadro 15	Matriz Curricular Escola Ativa Ensino Médio	77
Quadro 16	Relação de dependências da escola CETI Dom Jorge Edward Marskell	91
Quadro 17	Número de servidores do CETI	92
Quadro 18	Resultado da escola desde o ano de sua implementação, em 2018, até 2020	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 JUSTIFICATIVA	17
1.2 OBJETIVOS	21
1.2.1 Objetivo Geral	21
1.2.2 Objetivos Específicos	21
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA	21
CAPÍTULO I	26
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E CONCEPÇÕES DO “MODELO” ESCOLA DA ESCOLHA	26
1.1 As primeiras referências de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil	27
1.2 Da legislação aos programas que evidenciam a Educação Integral em Tempo Integral no Brasil.....	34
1.3 Experiências de Educação Integral em Tempo Integral no Amazonas	43
1.4 Concepções do “modelo” Escola da Escolha e Modelo Pedagógico	54
CAPÍTULO II.....	73
EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA ATIVA COM O “MODELO” DA ESCOLA DA ESCOLHA.....	73
2.1 Processo de implantação da Escola Ativa	73
3 CAPÍTULO III	85
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	85
3.2 Delineamento da Pesquisa	88
3.2.1 Contexto da pesquisa	89
3.2.2 Sujeitos da pesquisa	93
CAPÍTULO IV	95
4.1 IMPLICAÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA ATIVA COM O “MODELO” ESCOLA DA ESCOLHA.	95
4.2 Primeiro Procedimento de Análise: O Contexto das Ações da Escola Ceti Dom Jorge Edward Marskell	95
4.3 Mapeamento da visão dos estudantes e professores do CETI Dom Jorge Edward Marskell quanto às metodologias da Escola Ativa	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	125

1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral (EI) é um tema recorrente em trabalhos acadêmicos e nos 25 últimos anos vem ganhando espaço na política nacional e em documentos normativos como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Resoluções e Programas¹.

A Educação Integral (doravante, EI), de acordo com a Base Nacional Comum Curricular Nacional (BNCC), compreende os sujeitos em suas singularidades e diversidades e deve ser pautada em uma educação integralizada em âmbito educativo e embasada numa concepção que garanta o desenvolvimento dos estudantes em todas suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural.

Quando se fala em Educação Integral, refere-se a uma organização do currículo que privilegie a reestruturação do processo de ensino e aprendizagem e de valorização de outros aspectos do ser humano, não limitando-o somente ao âmbito cognitivo, mas que possibilite outras formações de cunho social que lhe propicie transformar a realidade que o cerca.

Contudo, para muitos autores a Educação Integral deve vir acompanhada da extensão do tempo de permanência da escola, chamado de escolas de Tempo Integral. Pode-se dizer, que com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, a EI ganhou mais destaque nas políticas públicas e expandiu-se nas redes de ensino no Brasil, sendo debatida por diversos pesquisadores, os quais propõem evidências, princípios, fundamentos e práticas em diversos modelos contemporâneos.

O movimento em torno da Educação em Tempo Integral, no Brasil, começa suas primeiras manifestações na década de 1930, e pode ser entendido, de acordo com Frutuoso, Maciel e Teixeira (2016, p. 2), sob o prisma das lutas e movimentos sociais no final do século XIX e início do século XX, tempo em que as lutas de classes entre a burguesia urbana/rural e os operários “desarticulados e analfabetos” se intensificaram.

Os referidos autores ainda asseveram a população analfabeta era excluída das políticas sociais e ficavam à mercê da burguesia, posto que não existiam leis que regulamentassem o trabalho e mesmo que esse período tenha marcado a educação integral, a sua consolidação só se deu, institucionalmente, em 1950, com a Escola Carneiro Ribeiro, a primeira escola-parque construída por Anísio Teixeira, que, durante o período em que esteve à frente do INEP (1951-1964), expandiu sua experiência de educação integral com as escolas-parque do Distrito Federal.

¹ Destaca-se aqui que foram abordadas a Lei 10.172/01 (2001), o PNE (2014) e a BNCC (2017).

Nesse norte, a Educação em tempo Integral visa não somente a ampliação da jornada escolar, mas está associada à necessidade de uma “Educação Integral”, para que se cumpra e se efetive o papel da educação democrática.

Embasada nessa proposta, Anísio Teixeira, também um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, com sua luta pela implantação de um sistema público de ensino para o país, apresentando os fundamentos da educação baseada na experiência (TEIXEIRA, 2000, p. 11), “ênfatiza a relação intrínseca entre educação e sociedade, analisando a ação da educação sobre o indivíduo e sobre a organização social com um todo. Ressalta também a necessidade de fundamentação filosófica da prática educacional”. Para Coelho (2009) o referido educador ensejava uma educação pensada de forma completa já no ensino fundamental, isso com atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações).

Além dessas ações de Anísio Teixeira, observou-se, também, que a partir da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, nos anos 1950, outras iniciativas como essa surgiram no país, como as Escolas de Darcy Ribeiro, que idealizou, nos anos 1980, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), os Centros de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes (CAICS) na década de 1990, no Rio de Janeiro. Contudo, foi somente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172 de 2001, que em sua meta 21 dispõe sobre o aumento progressivo da jornada escolar, com o objetivo de expandir a escola de tempo integral em 7 horas diárias, atendendo-se o quantitativo suficiente de professores e funcionários (BRASIL, 2001).

Acompanhado essas Leis, pode-se citar como uma política de Tempo Integral o Programa Mais Educação (PME)², com extensão de tempo escolar na tentativa de oferecer qualidade na educação por meio da oferta de atividades que possibilitassem a superação de problemas, como o abandono escolar. Essa ação oportuniza melhores condições de ensino e aprendizagem entre os profissionais da educação e demais envolvidos no processo educativo, internos e externos à escola, com ênfase na escolarização voltada para o mundo e os interesses das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013).

² O PME foi criado em 2007 pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado em 2010 pelo Decreto 7.083/10.

Destaca-se, também, o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)³, com estratégias de promover a ampliação do tempo do aluno na escola. Essa estratégia do Governo Federal objetivou induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade, com foco na formação humana integral.

A partir do ano de 2017, com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2, instituiu-se a Base Nacional Comum Curricular, documento norteador das aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas públicas e particulares. A BNCC visa à promoção da igualdade no sistema educacional e fomenta a formação integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, tornando-se mais um instrumento legal para promulgar a Educação Integral nos sistemas de ensino do país.

No ensino médio pode-se observar que a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017 houve uma alteração na Lei de Diretrizes bases da Educação Nacional, estabelecendo uma mudança na estrutura nessa etapa do ensino, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, passando de 800 horas para 1.000 horas anuais.

Junto com essas mudanças, a Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, evidenciando, no artigo 5º, as formas de organização e oferta do Ensino Médio, tendo como um dos princípios “a formação integral do estudante, expressada por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2018).

Com base nas novas Diretrizes para o Ensino Médio, a Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC) reformula a oferta do currículo para as escolas de Tempo Integral, conferindo um tratamento de educação integral, com o intuito de fortalecê-la nas “diversas dimensões que auxiliam na atuação crítica de qualquer estudante” (AMAZONAS, 2020, p. 20) para que se possa vislumbrar uma educação de qualidade.

No ano de 2019, foi estabelecida a parceria pactuada entre a SEDUC/AM e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – (ICE)⁴, que concebe um Modelo que tem

3 O PROEMI “é uma ação do Ministério da Educação para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio e contribui para disseminar a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple os conhecimentos das diferentes áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades, expectativas e projetos de vida. Neste sentido, esta ação tem relação direta com a estratégia 3.1 da meta 3 do PNE, que propõe a renovação curricular do ensino médio por meio da organização flexível e diversificada dos currículos” (BRASIL, 2016/2017, p.3).

4 A história do ICE “começa em 2000, com a retomada da educação de qualidade em Pernambuco. A mobilização de um ex-aluno do Ginásio Pernambucano – uma das mais antigas e importantes escolas do país, sensível ao seu estado de deterioração, reuniu a sociedade civil em favor da educação pública pernambucana e iniciou o trabalho de recuperação do prédio onde estudou e no qual também estudaram personalidades como ex-presidente Epitácio Pessoa, Ariano Suassuna e Clarice Lispector, entre outros”. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 18 out. 2021.

sua concepção ancorada no compromisso com o ser humano, em suas várias dimensões. Para tanto, vale-se do protagonismo das pessoas envolvidas como mecanismo de ação mobilizadora de forças, talentos e potencialidades para a construção de uma escola com qualidade referendada socialmente, que se materializa como Projeto de Vida (AMAZONAS, 2021).

O Projeto acima, intitulado Escola Ativa, está baseado no “modelo” da Escola da Escolha Preconizado pelo Instituto de Corresponsabilidade na Educação (ICE), que segundo o Instituto, é baseado na Educação Integral com uma proposta de currículo voltado para a juventude brasileira, oferecendo não apenas formação acadêmica de excelência, mas também ampliação os horizontes dos jovens nos valores que possam apoiá-los para enfrentar os desafios no mundo contemporâneo.

O projeto está centrado no Projeto de Vida dos alunos, os quais devem refletir sobre seus sonhos, ambições e o que desejam para suas vidas, planejando o que pretendem ser como cidadãos, bem como as estratégias de esforços, talentos e competências para alcançar seus sonhos.

A escola opera um currículo integrando os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e uma Parte Diversificada, por meio das disciplinas denominadas metodologias de êxito: Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio, Práticas experimentais, Pensamento Científico e Protagonismo, além de outras práticas como o acolhimento e a Tutoria.

O ICE acredita que para fomentar uma formação integral é necessário à ampliação do tempo e permanência tanto de alunos quanto de professores na escola e a associação de competências cognitivas às competências pessoais e sociais, por meio da construção do projeto de vida e das condições em oferecer atividades que possibilitem a ação Protagonista. Assim, por meio de seu conhecimento o aluno será capaz de assumir atitudes autônomas, solidárias e competentes.

De acordo com Amazonas (2021, p.8), existem atualmente, 75 escolas de tempo integral em funcionamento no estado do Amazonas, Centro de Educação Integral (CETI), Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) e Programa de Ensino Médio Inovador (PROEMI), das quais 41 estão localizadas na capital e 34 no interior. Elas funcionam das 7h00 às 16h00. Os estudantes são atendidos por professores durante todo o período em que estão na escola, com carga horária estendida para algumas disciplinas, sem a oferta efetiva de

outras atividades no contraturno. Os professores que atuam nessas escolas têm jornada de trabalho de 40h.

Em 2020, a Secretaria de Educação do Amazonas, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino das Escolas Públicas Integrais da Rede e inserir um modelo de educação conforme as novas demandas da Educação para o Novo Ensino Médio e BNCC, assinou um termo de cooperação técnica, formalizando uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e Desporto e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com apoio dos institutos Natura e Sonho Grande. O programa foi denominado de Escola Ativa, e foi baseado no “modelo” Escolha da Escolha, que tem como objetivo buscar inovações em conteúdo, método e gestão para estimular o desenvolvimento das escolas de Tempo Integral.

Nesse sentido, a partir de março de 2020 vinte e sete escolas de Tempo Integral iniciaram a implantação do Programa “Escola Ativa” no estado, sendo uma delas o Centro Educacional de Tempo Integral Dom Jorge Edward Marskell, no município de Itacoatiara/AM, que no decorrer do processo de implantação vem mostrando dificuldades de efetivação desse modelo.

A partir desse contexto, o projeto de pesquisa Escola de Tempo Integral: Uma Experiência de Educação Integral na Escola Dom Jorge Edward Marskell, com o “modelo” Escola da Escolha, objetiva fazer uma análise do processo de implantação do “modelo” Escola da Escolha, a partir do ano de 2020, na referida escola, colocando luz ao 1º nível (sobrevivência), observando os referenciais do modelo de Educação Integral em Tempo Integral e, também, as implicações para sistematização efetiva do “modelo” que vá contribuir para a superação dos possíveis desafios enfrentados pela escola, e desse modo servir como experiência para outras escolas na cidade de Itacoatiara, ao se tornar escola tutora.

Assim, a pesquisa ora apresentada tem uma abordagem qualitativa a partir de um estudo de caso e análise documental (leis, resoluções, propostas, cadernos de formação), tendo como referência autores que discutem a educação integral como Jaqueline Moll (2012), Ana Maria Cavaliere (2017), Ligia Martha Coelho (2009), além dos cadernos de Formação do ICE (2020). A escolha desses autores se deu em função da notoriedade dos estudos sobre a temática. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista estruturada e semiestruturada por meio do Google Forms e presencial no local da pesquisa.

Desse modo, esta dissertação está organizada da seguinte forma: introdução, fundamentação teórica, metodologia e suas análises, considerações finais, que apresentam as conclusões e os achados da pesquisa sobre Educação Integral e a experiência da Escola Dom

Jorge Edward Marskell, no município de Itacoatiara/AM e, por fim, referências, apêndices e anexos.

O capítulo 1 discorre sobre o contexto de algumas experiências de Educação em Tempo Integral no Brasil e no Amazonas, assim como as concepções do “modelo” da Escola da Escolha, evidenciando a origem, a filosofia, princípios e eixos.

No capítulo 2, apresenta-se o processo de implantação do “modelo” Escola da Escolha na instituição pesquisada, relatando-se os desafios e entraves no decorrer desse percurso. No capítulo 3 encontra-se a metodologia da pesquisa, bem como os instrumentos planejados para sua execução. E no último capítulo temos dos dados referentes à pesquisa aplicada aos professores e alunos, assim como as observações e entrevistas realizadas com a equipe escolar.

Diante das considerações iniciais deste estudo, justifica-se que este trabalho tem cunho importante para o estado em termos acadêmicos, ao demonstrar a história da Educação Integral no Amazonas de acordo com o arcabouço teórico apresentado, bem como as possíveis reflexões sobre os caminhos percorridos e a serem construídos por todos os profissionais envolvidos. Sua importância também se alonga para toda a sociedade, que ao se preocupar com o ensino ministrado, precisa cobrar do Estado as devidas organizações estruturais e políticas públicas voltadas para a eficiência da educação que se quer para, verdadeiramente, haver uma transformação positiva das pessoas. Assim, apresentam-se as justificativas que pautaram este estudo acadêmico.

1.1 JUSTIFICATIVA

A Escola de Tempo Integral Dom Jorge Edward Marskell foi construída seguindo as políticas públicas do Ministério da Educação, condicionadas pelas mudanças ocorridas na sociedade e no campo educacional, principalmente relacionadas ao currículo, que preconizou uma formação cidadã, numa abordagem interdisciplinar e contextualizada, com a proposta de uma formação em tempo integral e a perspectiva de desenvolver competências, habilidades e saberes necessários à vida cotidiana.

Apesar de o estado do Amazonas ter conseguido importantes avanços nos indicadores de avaliação da educação, os quais podem ser analisados nos portais

governamentais⁵, eles mostram que providências ainda precisam ser adotadas para que os resultados atendam às metas estabelecidas no Plano Nacional e Plano Estadual de Educação (PNE/PEE). Dessa forma, o Ministério de Educação (MEC) estimula a criação de escolas em tempo integral (ETI) por meio de programas federais, direcionando políticas públicas aos estados para criarem escolas nesses moldes.

Diante dessa proposta, no ano 2002 a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) iniciou um processo de ampliação da jornada escolar nas escolas estaduais, realizando-se um “projeto-piloto nas escolas estaduais Petrônio Portela e Marcantonio Vilaça, que atendiam um público do Ensino Médio, sendo essas unidades adaptadas para o atendimento em tempo integral de 8 h diárias, apostando na educação dos jovens ao ousar iniciar o projeto com estudantes do Ensino Médio” (UNICEF, 2013 apud OLIVEIRA, 2019, p. 232).

A adesão pelo Estado do Amazonas, à implementação do Programa do Ensino Médio Inovador (PROEMI), por meio da Portaria nº 971, do Ministério da Educação (BRASIL, 2009), a proposição de políticas para as ETIs, entre os anos de 2009 e 2013, teve como base na educação Integral, “objetivando a melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes e, por conseguinte dos indicadores educacionais do Estado” (AMAZONAS, 2008, p. 26).

Em concomitância com esse novo olhar sobre a educação, o Ministério da Educação (MEC) lança, em 2016, o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. O Programa tem o objetivo de apoiar os sistemas de ensino público dos estados a oferecer a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante. No estado do Amazonas o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral ficou conhecido como PROETI.

Com base nessa trajetória e na consolidação da nova Base Nacional Comum Curricular, a SEDUC, em 2019, inicia uma nova fase em relação às escolas de tempo integral

5 O estado contava, em 2019, com 5.318 escolas de educação básica. Desse total, a rede Municipal é responsável por 79,9% das escolas, seguida da rede Estadual (14,0%). Mais informações podem ser obtidas em sites disponíveis para pesquisa em: INEP. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_d_o_amazonas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

Todos pela Educação. Disponível em:

[http://www.educacao.am.gov.br/seduc-em-numeros/ideb/](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/477.pdf?1880093663#:~:text=%C3%89%20a%20m%C3%A9dia%20das%20taxas,dos%20dados%20do%20Censo%20Escolar.&text=de%2024%2C1%25%20em%20rendimento%20escolar.&text=Nos%20anos%20iniciais%2C%20houve%20forte,est%C3%A1%20abaixo%20da%20m%C3%A9dia%20nacional.&text=das%20escolas%20privadas%2C%20que%20foi,%2C7%20pontos%20de%20diferen%C3%A7a) e SEDUC. Disponível em: <a href=). Acesso em: 2 fev. 2022.

que ofertam o ensino médio, consolidando o estudo e a implantação da Escola Ativa/PROETI, baseada no “Modelo” Escola da Escolha, implantado em 2000, no Ginásio Pernambucano, em Recife (PE), tendo por base um exemplo pedagógico e de gestão escolar centrados no protagonismo e no projeto de vida dos alunos.

O “modelo” traz uma proposta pedagógica diferenciada e de gestão descentralizada, cujo objetivo é envolver toda a equipe escolar nas ações desenvolvidas na escola. Trata-se de outro conceito de escola em que parâmetros pedagógicos e de gestão escolar estão associados e constituem para uma estrutura que possibilita transformar a visão e a missão da escola em ação cotidiana eficaz.

Com base nesse exemplo, em 2020 a Escola de Tempo Integral Dom Jorge Edward Marskell deu início à implantação desse modelo, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas do Programa Escola Ativa a Secretaria de Educação e Desporto selecionou 27 escolas para operar como projeto-piloto, assim a escola foi uma das selecionadas, visto que a referida instituição participa do Programa piloto das escolas EETIs e CETIs que fazem parte do PROETI.

O modelo de implantação, segundo o ICE, está distribuído em três níveis, sendo a sobrevivência, crescimento e sustentabilidade. Contudo, a escola em 2021 se encontra no 2º ano de implantação e apresenta muitas dificuldades e desafios para ajustar-se matriz proposta.

Embora a BNCC, promulgada em 2017, tenha estabelecido como prazo de adequação das propostas das escolas o período de 2018 a 2020, indicadores disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e entidades como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Observatório do Plano Nacional de Educação, percebe-se que a educação preconizada na Base ainda não é possível de ser percebida no cotidiano escolar, uma vez que o modelo proposto visa uma formação interdimensional (cognitivo, emocional e atitudinal). Ainda não é visível que, pedagogicamente, esteja sendo oferecida uma Educação Integral como preconiza o “modelo” Escola da Escolha, no seu ideal formativo, a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação de competências para o século XXI.

Chama-nos a atenção a relação estabelecida entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral, mas que não implica, necessariamente, a qualidade de ensino esperada. Esse interesse aumenta, então, na medida em que percebemos que nem sempre a extensão quantitativa do tempo, na escola, resulta em uma extensão igualmente qualitativa desse tempo. (COELHO; MENEZES; BONATO, 2008, p. 2).

Além do entendimento que a extensão do tempo na escola não é sinônimo de qualidade, soma-se o interesse da pesquisadora em investigar essa temática devido a sua inserção no ambiente escolar como pedagoga, dentro desse novo contexto da educação em Tempo Integral para seu estado e pelo entendimento que o aumento do tempo na unidade em que trabalha depende de Educação Integral e importância dessa para a transformação de vida de muitos alunos que necessitam da escola como uma real possibilidade de vida.

Desse modo, a relevância dessa pesquisa se justifica pela experiência vivenciada pela autora na escola de Tempo Integral da pesquisa, a qual passa por uma rotina de implantação do “modelo” da Escola da Escolha (EE), na qual observam-se diversas dificuldades da equipe em adequar-se à matriz proposta, como por exemplo, entender e aplicar os direcionamentos que esse modelo propõe.

Como parte desse contexto, e participando da primeira formação oferecida pelo ICE, em conjunto com a SEDUC, ressalta-se que foi um momento muito especial e que trouxe esperança de novas possibilidades para as escolas de Tempo Integral, pois o modelo ainda se mostrava eficiente, de acordo com os formadores, visto que esses profissionais apresentaram resultados positivos advindos de outras escolas da região do país, fator que encorajou a equipe escolar a obter, também, resultados positivos no CETI de Itacoatiara.

Mesmo com toda a abordagem apresentada à escola, ainda não está sendo possível colocar em prática o que foi estudado. Isso trouxe algumas interrogações e interesse em tentar compreender a totalidade do problema da pesquisa. Desta feita, é necessário identificar fatores que implicam na dificuldade na implantação do “modelo” Escola da Escolha, além de analisar situações para que possamos melhorar essa nova concepção de escola de Tempo Integral, buscando refletir sobre os motivos do CETI Dom Jorge Edward Marskell ainda não conseguir realizar as ações conforme as orientações e informações apresentadas na formação e como isso afeta a educação em uma escola com esse direcionamento.

Acredita-se ser importante realizar este estudo para que seja possível analisar o “modelo” da Escola da Escolha e identificar os condicionantes que implicam na implantação da Escola ativa na Escola de Tempo Integral Dom Jorge Edward Marskell e, assim, contribuir com a melhoria do processo da escola e ao mesmo tempo servir de referência para outras escolas, que a partir de 2022, poderão implantar o Novo Ensino Médio e seus Itinerários formativos.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de implantação do “modelo” Escola da Escolha, a partir do ano de 2020 na Escola Dom Jorge Edward Marskell, no município de Itacoatiara/AM, identificando os desafios e caminhos em direção à efetivação do modelo.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as concepções de Educação Integral em Tempo Integral, juntamente ao “modelo” da Escola da Escolha e seus desafios;
- Investigar as implicações para sistematização efetiva do “modelo” Escola da Escolha na CETI Dom Jorge Edward Marskell;
- Contribuir com a reflexão sobre formação docente a partir da experiência localizada do CETI Dom Jorge Edward Marskell.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

O Ensino Médio, entre as três etapas da Educação Básica, nos últimos anos tem provocado calorosas discussões⁶ devido aos resultados insatisfatórios de aprendizagem visualizados nas avaliações externas e nas definições de objetivos para essa etapa.

A Base Nacional Comum Curricular, afirma que a educação deve assegurar aos alunos “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC e devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8). O

6 Os serviços públicos, como os serviços de saúde, energia, telecomunicações e previdência, entre outros, sofreram um significativo processo de mercantilização, de mercadorização, que afetou ainda mais fortemente a classe trabalhadora também em seus universos estatal e público (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p.199). *In*: Observatório do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

Após um longo período sem aulas devido à pandemia da COVID-19, não tiveram assegurada a necessária participação e envolvimento nas decisões sobre os currículos do “Novo Ensino Médio”. Observa-se, no presente momento, um cenário de completa desinformação acerca das profundas mudanças trazidas pela reforma do Ensino Médio, seja por parte dos profissionais da educação, seja por parte dos/das estudantes e familiares. *In*: Observatório do Ensino Médio: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

objetivo então é o desenvolvimento de dez competências gerais, que preconizam habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais.

Como a BNCC é um documento normativo, espera-se que ao longo da Educação Básica tenha-se assegurado aos alunos seus direitos de aprendizagem, capacitando-os para atuar em várias dimensões sociais, com atitudes e valores para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8). Essas competências podem ser observadas na Figura 1 – Dez competências gerais da nova BNCC.

Figura 01 – Dez competências gerais da nova BNCC



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2022)

De acordo com a BNCC, a sociedade contemporânea tem cobrado da escola uma formação mais inclusiva e que prepare o aluno não só no âmbito cognitivo, mas para as demandas da sociedade, como questões econômicas e tecnológicas, nas quais se exige uma preparação do jovem brasileiro para enfrentar tais desafios.

Alinhado à Base e a várias pesquisas relativas ao contexto social, na perspectiva de mudanças positivas na escola, o “modelo” Escola da Escolha segue a mesma linha pedagógica

em que a educação possibilite uma formação que abarque as variadas dimensões humanas, isto é, o ensino deve fortalecer a evolução global da pessoa e formá-la de modo a possa constituir-se como alguém para faça a diferença no mundo e ser capaz de pensar autonomamente, ser crítica e ter o domínio das diversas dimensões de sua vida.

Para a implantação desse modelo, é necessário transpor distintos níveis, nos quais cada um é suporte para o seguinte, isso de acordo com o Caderno de Formação ICE (ICE, 2020) que apresenta os níveis de resultados do ciclo de vida para as escolas, o que pode ser observado na Figura 2 - Ciclo de Desenvolvimento da Escola da Escolha.

Figura 02 – Ciclo de Desenvolvimento da Escola da Escolha

Ciclo de Desenvolvimento da Escola



Fonte: ICE, Tecnologia de Gestão Educacional (2020, p. 33)

De acordo com o Caderno de Formação ICE (ICE, 2020), é possível perceber que o primeiro nível (Sobrevivência) ainda apresenta muitas incertezas, tendo em vista que a escola se encontra na fase de implantação do “Modelo”, vivendo os primeiros erros, acertos e também realizando muitas descobertas, constatações, desafios e avaliações com os quais todos deverão aprender. Já na transição para o segundo nível (Crescimento), espera-se que a escola tenha entendido plenamente os Princípios Educativos do “Modelo”, adquirindo domínio das Metodologias de Êxito, consolidado suas rotinas, sua forma de se organizar, de se comunicar

etc. É também no segundo nível que a equipe escolar deve estar cada vez mais em busca do autodesenvolvimento e do aperfeiçoamento pessoal e profissional (ICE, 2020).

Ao fim do terceiro nível (Sustentabilidade), o que se espera é que a escola se estabeleça como centro difusor de boas atitudes como reflexo dos resultados alcançados e tenha condições de se tornar uma Escola Tutora, apoiando a formação de novos Gestores nos processos de implantação de novas escolas (ICE, 2020).

A escola mostra-se, em sua estrutura, como uma instituição de Tempo Integral pela extensão do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar, mas ainda há algumas observações em torno de uma formação realmente integral.

[...] verifica-se que a formação dada nas escolas de ensino de tempo integral está distante da formação Omnilateral⁷, uma vez que o sentido ancora-se em uma concepção adestradora, de pura transmissão de conhecimentos sistematizados pelos pilares prescritos pela Unesco: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (FERREIRA, 2012, p. 81).

Desta feita, alguns princípios do “modelo”, como a pedagogia da presença, não são observados no conviver da escola, como diz Arroyo:

Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito a escolarização. Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes. (2012, p.33).

A Escola de Tempo Integral Dom Jorge Edward Marskell⁸ de tempo integral, que é uma das escolas que implantou em 2020 o “Modelo” Escola da Escolha, situa-se em Itacoatiara/AM e foi a primeira a ser construída no município, contando, já em 2018, com 700 estudantes matriculados no Ensino Médio, na modalidade de tempo integral.

O Governo do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM), inaugurou, na manhã desta sexta-feira (25/05/18), o Centro de Educação de Tempo Integral (Ceti) Dom Jorge Edward

7 O conceito de Omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. (FERREIRA, 2012, p. 81)

8 Dom Jorge Edward Marskell nasceu em Hamilton, cidade da província de Ontário, no Canadá, no dia 8 de novembro de 1935. Ordenou-se padre em 1960, aos 24 anos de idade. Dois anos depois, foi trabalhar em Itacoatiara, mesmo sem ter domínio da Língua Portuguesa. Aprendeu a falar o idioma com os meninos que brincavam em frente à Igreja da Matriz. Foi ordenado bispo em 30 de julho de 1978. Como padre e como bispo, trabalhou incessantemente em benefício do povo de Itacoatiara, Urucará, Silves, Itapiranga, Urucurituba e Presidente Figueiredo, sempre dando preferência aos mais pobres, aos mais necessitados, aos excluídos da sociedade. Faleceu em julho de 1998, em decorrência de um câncer no pâncreas. (AMAZONAS, 2018a, n.p).

Marskell, no município de Itacoatiara (a 270 quilômetros de Manaus). Equipado com 24 salas de aulas climatizadas, o Ceti de Itacoatiara possui ainda laboratórios de informática e ciências, biblioteca, piscina, campo de futebol, quadra poliesportiva, sala de artes, sala de dança, TV escola, refeitório, além de demais ambientes administrativos. (AMAZONAS, 2018, n.p.).

Desde então, a escola tem demonstrando algumas dificuldades na implantação do “modelo” de Tempo Integral numa visão interdimensional, haja vista que a escola se encontra em seu segundo ano de implantação, e de acordo que indica o ciclo de desenvolvimento da escola do “Escola” da Escolha, ela deveria estar no nível 2, ou seja, nível crescimento, desenvolvendo a formação inicial com base nos instrumentos do Modelo, na formação de docentes na escola e no engajamento dos estudantes para participação nos dois turnos ofertados.

Diante dessa realidade, o problema da pesquisa encontra-se consolidado na seguinte pergunta: Como se apresenta o processo de implantação e posteriori implementação do “modelo” da Escola da Escolha na Escola de Tempo Integral Dom Jorge Edward Marskell diante de um cenário de pandemia e implementação da Base Nacional Comum Curricular?

Assim, para um “Modelo” novo, com muitas facetas de implantação e implementação, são vários os desafios e superações necessários para que se alcancem os objetivos esperados em termos do que se propõe a Escola da Escolha.

CAPÍTULO I

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E CONCEPÇÕES DO “MODELO” ESCOLA DA ESCOLHA

Neste capítulo apresenta-se um breve contexto da Educação Integral no Brasil, mostrando o percurso de seu processo de implementação e marcos legais que dão referência para a construção de modelos de educação, assim como situar como consubstanciam-se as concepções do “Modelo” Escola da Escolha da rede pública de Pernambuco, tendo como referência principalmente o Ginásio Pernambucano, que deu início ao referido Modelo e sua implantação em outras cidades e estados.

Nesse sentido, este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira estão contempladas as primeiras referências de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil para se perceber o percurso histórico dessa modalidade de ensino e encontra-se respaldado por autores como Cavaliere (2002); Coelho (2009); Frutuoso, Maciel e Teixeira Frutuoso (2016) e outros, que ajudam a explicar o contexto em que ocorreram essas transformações.

Na segunda seção, apresenta-se a legislação dos Programas que asseguram a Educação Integral em Tempo Integral, contextualizada a partir do século XX e início do século XXI, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Plano Nacional de Educação (PNE), BNCC e outras normatizações, bem como a referência de autores como os supracitados.

A terceira seção contempla as experiências de Educação Integral em Tempo Integral no Amazonas, na perspectiva dos estudos de Santos (2017) e Cardoso (2016), Souza e Colares (2016) e Elisiário (2017), bem como as Diretrizes e Resoluções que apontam os caminhos para execução da proposta para esse tipo de educação. Na última parte deste capítulo temos as concepções do “Modelo” Escola da Escolha e modelo pedagógico empreendidos no estado do Amazonas, nas Escolas de Tempo Integral, com a nomenclatura de Escola Ativa, tendo como referentes os Cadernos de Formação do ICE (2020), que apresentam as orientações do Modelo, os conceitos, os motivos e as bases sustentadoras do processo de ensino.

1.1 As primeiras referências de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil

É importante compreender o percurso histórico do entendimento de como a educação integral foi sendo construído no país desde o movimento da Escola Nova, na década de 1930, até a concepção contemporânea que deriva em vários modelos, incluindo a extensão do tempo e a combinação de dimensões na formação dos sujeitos.

O movimento de Educação Integral no Brasil, segundo Frutuoso, Maciel e Teixeira (2016), se inicia por volta do século XIX e XX, gerado principalmente pela situação das lutas de classe entre a burguesia rural e urbana e os operários que estavam à margem da sociedade, bem como os analfabetos, os quais empenhavam-se por conseguir melhores condições de vida, e por meio do movimento operário, buscavam os mesmos direitos já garantidos à classe burguesa.

Cavaliere (2002, p. 251) reforça o exposto, acrescentando que o “movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática”, o que vai ao encontro da necessidade de valorização do saber formal agregado ao saber prático, unificando o trabalho intelectual e o manual. Assim como nos tempos atuais, pretende-se que os alunos sejam preparados para os novos desafios decorrentes dos avanços tecnológicos, assim era também a Educação Integral da época.

Ainda segundo a autora supracitada, muitas experiências de educação baseadas no Movimento Escola Novista tinham características de Educação Integral:

Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. As próprias denominações assumidas por estas escolas já indicam muito de seus objetivos. Entre elas, podemos citar as “escolas de vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres” na Alemanha; a “escola universitária” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly em Bruxelas, e muitas outras mais. (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Observadas essas informações, as bases dessas experiências davam importância à autonomia e expressões variadas da vida social comunitária, “apesar das particularidades de cada uma destas experiências, podemos generalizar a importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida

social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores” (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Como se pode observar na assertiva de Cavaliere (2002), o “modelo” buscava organizar um currículo de articulação entre as atividades cognitivas, juntamente aos variados tipos de expressões dentro do espaço escolar, permitindo também aos professores e alunos a autonomia criadora.

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida”. (CAVALIERE, 2002, p. 252).

Segundo Silva (2019), a discussão girava em torno do fato de que educação, quando promove a integração do indivíduo à sociedade, torna-o capaz de questioná-la e dela participar como um cidadão. O filósofo norte-americano John Dewey foi um dos influenciadores do Movimento da Escola Nova no Brasil, afirmando que a educação é uma necessidade social.

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança. (DEWEY, 1979, p. 06 *apud* FREITAS; FIGUEREDO, 2020, p. 209).

Nesse trecho, pode-se observar que a liberdade e autonomia, no fazer pedagógico e nas ações dos alunos, estava no cerne da Pedagogia Nova, contrária à Pedagogia Tradicional. Também se incentivou o trabalho em equipe e do “*self-government*, característicos da Escola Ativa. A difusão desse método foi promovida por Jean Piaget (1896-1980), no período de 1929 a 1967” (DUARTE; CAMPOS, 2020, p.7). Essas autoras explicam que:

Com a utilização do método do *self-government*, Helena Antipoff e seus colaboradores esperavam que as alunas criassem uma rede de solidariedade e se sentissem responsáveis pela permanência do vínculo social do grupo. Assim, esperava-se o desenvolvimento da compreensão recíproca, da capacidade para a discussão, levando em consideração o ponto de vista do outro e os prós e os contras das opiniões divergentes. Fato que pôde ser alcançado conforme demonstra um depoimento no caderno de diário do “ISER - Faz. Do Rosário Diários de 1965” (Instituto Superior de Educação Rural, 1965). (DUARTE; CAMPOS, 2020, p.7).

Inspirada nessas novas ideias surgiu as Escolas Parques, criada em 1950 na Bahia por Anísio Teixeira, localizava-se em um dos bairros mais pobres de Salvador, sendo a primeira escola-parque industrial, que segundo Coelho (2009), pode ser considerada como um modelo teórico e prático de Educação Integral em tempo Integral, pois foi considerada a primeira experiência desse tipo no Brasil. Na figura 3 apresenta-se a Escola Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador/BA, com a maquete do referido Centro.

Figura 03 – Escola Parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador/BA



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (s.d.)

De acordo com Souza e Colares (2016), Anísio Teixeira, que era Inspetor Geral de Ensino na Bahia, deparou-se com uma situação precária da educação na cidade de Salvador, por isso ele fez duas viagens aos Estados Unidos para conhecer as propostas de John Dewey.

Segundo Coelho (2009), a proposta de Anísio Teixeira era que o ensino fundamental tivesse uma formação completa, oferecendo atividades de cunho intelectual, artísticas, profissionais, físicas, dentre outras, que despertassem a formação de hábitos, atitudes e o cultivo de aspirações.

Partindo da análise de Coelho (2009), pode-se observar que ao citar o cultivo de aspirações, Teixeira se baseia numa preparação prevista para a sociedade da época, ou seja, uma preparação técnica e social, a “formação para o progresso”, na qual o aluno era preparado para encarar as demandas da civilização e colaborar para alavancar o país.

A escola pensada e construída para se uma republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com possibilidades de

atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade. (MOLL, 2012 p.17).

O maior objetivo era fazer a diferença na vida dos alunos e assim também da população das classes populares. Os autores Chagas, Silva e Souza (2012, p. 40) destacam que a marca principal de Anísio Teixeira era a busca pela democracia, e para o seu fortalecimento era necessário a descentralização administrativa e autonomia das instituições com liberdade de “ação”, “integridade e identidade”. Diante disso, ele tinha uma grande preocupação com o planejamento e a capacitação de profissionais que estavam ligados ao “projeto dessa escola republicana”.

Diante disso, o “modelo” da Escola Parque foi reconhecido internacionalmente e surgiu em outras cidades, como no Rio de Janeiro (1970), implantada pelo próprio Anísio Teixeira, e depois na Capital Brasília, em 1961, projeto que estava no plano educacional da nova capital.

Em seguida, outras experiências que podemos citar em relação à Educação em Tempo Integral também surgiram a partir da década de 30 com a efervescente luta pela democratização e laicidade da educação pública, e a modernização via educação. O Manifesto dos Pioneiros, diante desse cenário, desencadeou um longo debate no país e influenciou o ensino renovado em várias discussões posteriores em torno da educação dos anos 50 e 60.

[...] sem dúvida há “pontos de contato” entre o escolanovismo e as escolas experimentais da década de 60. Lendo os próprios Planos Pedagógicos e Administrativos dos ginásios vocacionais há referências às preocupações dos escolanovistas com a educação brasileira e seu papel e sua importância. (TAMBERLINI, 2001, p. 31).

Dentre essas influências, os Ginásios Vocacionais na década de 1960, com atendimento de Educação Integral em tempo integral, os quais funcionaram durante oito anos, de 1962 a 1969, essas escolas tiveram inspiração principalmente da Escola de Sèvres e da Escola Compreensiva Inglesa, sendo que ao longo do período foram implantadas seis unidades, estando uma na capital (São Paulo), e as outras cinco eram situadas em cidades do Interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul.

Anterior a isso, em 1958, quando Luciano de Carvalho é nomeado Secretário de Educação de São Paulo, ele tem contato na Europa com novas ideias educacionais, e traz essas experiências para o Brasil, e ao entrar em contato com o modelo das classes experimentais no Município de Socorro, que adotava o ensino renovado em suas práticas, o então secretário passa a trabalhar pela expansão dessa experiência (NAKAMURA, 2016). A

partir disso foram criados os Ginásios vocacionais, conforme estabelecia o art. 25 da Lei estadual nº 6.052, de 03 de fevereiro de 1961.

Os idealizadores dessa proposta tinham como principal visão a participação ativa e consciente do aluno em uma sociedade democrática. E que os aspectos econômicos, sociais, políticos, artísticos, religiosos são manifestações de uma realidade cultural interdependentes entre si. Dessa forma, a compreensão de que os novos conhecimentos seriam capazes de compreender a realidade e modificá-la, sendo a educação integral caracterizada por contribuições da Psicologia e outras disciplinas, realizando a integração entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo do alunado, respeitando sua diversidade tanto individual quanto cultural e social.

A escola atendia do 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, em que os alunos eram admitidos por meio de exames de admissão e funcionavam em período Integral e seu funcionamento era determinado conforme o levantamento das atividades econômicas locais predominantes, sendo realizado um estudo das características da comunidade local como o nível socioeconômico.

O currículo das escolas vocacionais era “nuclear e integrado”, compostos por disciplinas direcionadas para as atividades intelectuais e outras para áreas técnicas, Artes industriais, Práticas comerciais, Práticas Agrícolas e Educação Doméstica. As de área técnica eram definidas de acordo com as pesquisas de características da comunidade local onde estava inserida a escola. No eixo integrador eram estudadas as disciplinas compostas por Estudos Sociais, abrangendo História e Geografia numa perspectiva sociológica, ou seja, o objetivo delas era promover o conhecimento da realidade para transformação social.

Além dessas disciplinas, havia na proposta uma visão de favorecer o processo de humanização na formação, com a compreensão da existência humana e de mundo. Por isso, também eram oferecidas as disciplinas de Educação Musical e Artes Plásticas, ofertadas como Práticas Educativas ao lado das áreas de cultura geral. Dentre as áreas técnicas, podemos destacar as Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas e Educação Doméstica. Nesses ginásios também havia uma sondagem de interesses e aptidões dos alunos e um acompanhamento de seu desenvolvimento por meio do registro nas Fichas de Observação do Aluno, as FOAS, nas quais os professores anotavam, consultavam e verificavam a trajetória dos estudantes (TAMBERLINI, 2001).

Algo importante a se citar sobre as Escolas Vocacionais, que eram escolas que acolhiam as comunidades, ao pesquisar sobre a localidade, podia-se assim conhecer a realidade dos alunos atendidos, assim como a participação em festividades realizadas pela comunidade.

Um outro ponto sobre os Ginásios é a preparação dos profissionais, pois estes precisavam de seis meses de formação para atuarem, mas o principal foco era a sensibilização dessas pessoas quanto à proposta do modelo. O que é importante também destacar é a participação da equipe nas constantes reuniões de avaliação da prática e da escola e que todas elas tinham um orientador pedagógico para os professores e um orientador educacional para os alunos, além de um coordenador de recursos audiovisuais.

Sobre o modelo dos Ginásios Vocacionais, ficou em evidente que as elites da época almejavam a matrícula de seus filhos na escola, devido a isso precisou-se mudar a forma de ingresso para que não se tornasse injustos para as classes menos favorecida e se garantisse o direito à educação às famílias em torno da escola. Assim sendo, a alternativa adotada foi por nível socioeconômico a partir de uma pesquisa inicial. Porém, com o fortalecimento do regime militar, em 1969, por meio de denúncias a várias escolas vocacionais, estas foram invadidas, prendendo-se pais, alunos e professores e aprendidos materiais pedagógicos, que foram depois queimados. Assim terminou mais um caso de um modelo de escola de tempo integral de sucesso.

Outro modelo de Educação em tempo Integral, destacado por Coelho (2009), na década de 1980, foi a criação dos CIEPS, realizada por Darcy Ribeiro, inspirada na experiência de Anísio Teixeira. Segundo Moll (2012), Darcy Ribeiro tentava concretizar o ideal de escola em tempo Integral “que a mais de meio século Anísio Teixeira sonhava implantar no Rio de Janeiro” (2012, p. 78).

O projeto concebido por Darcy Ribeiro foi projetado por Oscar Niemeyer, para o qual foram criados aproximadamente 500 prédios escolares e foi implantado em duas etapas entre 1984 e 1994, contendo uma proposta de Educação Integral em tempo integral para ofertar diversas atividades. Na Figura 04 demonstra-se o Informativo sobre os Centros Integrados de Educação Pública, na qual nota-se uma imagem dos prédios e informações sobre o modelo.

Figura 04 – Informativo sobre os Centros Integrados de Educação Pública



Fonte: Ribeiro (1986)

De acordo com Frutuoso; Maciel; Teixeira (2016) embora as Escolas Parque tenham servido de inspiração para a criação dos CIEPS, Darcy Ribeiro propôs uma escola diferente, pois conferiu ao seu projeto um cunho “político-sociológico”, enquanto Anísio Teixeira focava no “modelo pedagógico”.

Estava aí o ponto central para a criação dos Ciep, pois o objetivo era dar uma escola que pudesse não só ensinar em tempo integral, mas que auxiliasse a família precarizada pelo modo de vida capitalista, uma vez que essa criança, estando na escola, a família estaria despreocupada podendo proporcionar o sustento. (FRUTUOSO; MACIEL; TEIXEIRA, 2016, p.12).

Uma das características apontadas por Frutuoso; Maciel; Teixeira (2016), é que o modelo dos CIEPs foi inspirado na Escola Nova, mas com uma proposta pedagógica evidenciando o universo cultural dos alunos e respeitando seus saberes. Assim, destaca-se uma proposta “diferenciada”, focada na interdisciplinaridade e “com base num trabalho integrado”, no qual cada professor deveria “complementar e reforçar” o trabalho do outro.

A experiência do governo federal na década de 1990 é importante por se implantar os CAICs, sendo que o panorama histórico traçado até o momento pode ser sintetizado da seguinte forma: a Escola Parque, nos anos 1950, das escolas polivalentes na década de 1960-

1970, dos anos 1980 a 1990 foram criados o CIEPs durante o primeiro governo Leonel Brizola e sob a orientação de Darcy Ribeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e nos anos 1990 a 2000 os CAICs. Outra experiência relevante foi o Projeto Alvorada, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, entre 2000 e 2002, e nos anos de 2010 a 2020, as ETI.

As experiências desenvolvidas revelam que, segundo Paro *et al.* (1988, p. 2018), a extensão da jornada escolar, referindo-se às suas vantagens e desvantagens nos diferentes modelos estudados, conclui-se que “o caminho implica pensar uma organização escolar em que o controle estatal das atividades não comprometa a necessária autonomia das unidades escolares para criarem, inovarem, descobrirem novas alternativas, sem entraves legais e democrático”. Desse modo, “talvez, a espontaneidade da proposta, somada às condições da realidade local, possa contribuir para uma proposta que construa efetivamente um processo de aprendizagem” (FONSECA, 2010, p. 13).

Hoje há vários modelos de educação integral em tempo integral que se disseminaram pelo Brasil, como experiência de Palmas (TO), Apucarana (PR), Programa Bairro na Escola de Nova Iguaçu (RJ), Programa escola integrada (MG), Programa Diadema Mais Educação (SP), experiência da rede municipal de Santarém (PA) Centros integrados em Americana e Santa Bárbara D`Oeste (SP) As escolas do Amanhã e Ginásio Carioca (RJ) e as experiências nas escolas de Cuiabá (MT) (MOLL, 2012).

1.2 Da legislação aos programas que evidenciam a Educação Integral em Tempo Integral

Como demonstrado até o momento, são várias as experiências de educação integral e aquela que mais esteve presente foi a de extensão do tempo escolar para dois turnos. Neste momento a reflexão aqui proposta pretende discutir como as políticas educacionais no Brasil se consolidaram como programas de Educação Integral. Partindo da análise do século XX e início do século XXI, percebemos uma crescente presença dos Organismos Mundiais, Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC) nas políticas públicas no Brasil (MOLL, 2012, p.75).

Desse modo, importante se faz conceber as leis e normativas da educação, que segundo Costa (2019), em consonância com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, algumas recomendações previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010:

[...] vários estados e municípios implementaram, embora de maneira esporádica, a jornada escolar em tempo integral em sua rede/sistemas de ensino, ou mesmo em algumas escolas. Dentre os projetos municipais criados nos anos 2000, destacaram-se os programas de Apucarana-PR (2001); Palmas-TO (2005); Nova Iguaçu-RJ (2005); Sorocaba-SP (2005); Belo Horizonte-MG (2006), por reavivarem a ideia da educação integral/integrada em suas redes de ensino, tornando-se, assim, tema de estudos acadêmicos. (CAVALIERE, 2007; 2009; GADOTTI, 2009 *apud* Costa, 2019, p.26).

Conforme os estudos de Vaz e Gizi (2011, p. 6074), após a Segunda Guerra Mundial, na Conferência de Bretton em 1944, foram criados organismos internacionais com o objetivo de “assistir técnica e financeiramente” os países periféricos, visando o ideário desenvolvimentista da época, o qual acreditava-se que o progresso “estava intimamente ligado” a “expansão de mercados” “via criação de empregos e pelo acúmulo de capital”.

Dessa forma, de meados da década de 50 até início da de 70 do século XX, cerca de 70% dos empréstimos do Banco Mundial eram destinados para políticas de Industrialização do Terceiro Mundo, a fim de inserir os países deste bloco no sistema de comércio internacional. (VAZ; GIZI, 2011, p. 6074.)

Na década de 1960, como as taxas de natalidade e pobreza só aumentavam, percebeu-se que a pobreza não seria extinta pelo crescimento econômico. Em 1968, na gestão do Banco Mundial Robert McNamara, passou-se a impor novas condições para os empréstimos, com intuito de intervir nas políticas públicas internas dos países subdesenvolvidos.

O Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante estas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos. (TOMMASI, 2007 *apud* VAZ; GIZI, 2011, p. 6075).

Isto posto, pode-se observar que as políticas educacionais brasileiras, a partir desse momento, estavam associadas às orientações das agências multilaterais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e o Plano Nacional de Educação, em 2001.

Com bases nesses documentos, as políticas públicas brasileiras foram delineadas enfatizando-se as políticas educacionais e sociais, principalmente de transferência de renda, como foi o caso do Bolsa Escola, e a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, incluindo na agenda do governo federal o combate à fome, exclusão social, pobreza

e as desigualdades sociais e, para isso, ampliaram-se as políticas de assistência social no espaço educativo, ressignificando as funções sociais da escola e da educação (SOUZA; COLARES, 2016).

Dentre essa ressignificação da Educação, consta também a proposta de acréscimo da jornada escolar como mecanismo de articular a educação, o social e atendimento de jovens em vulnerabilidade social. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 34, encontra-se a recomendação para se ampliar progressivamente o período de permanência na escola e aos sistemas de ensino, que é atribuição e responsabilidade sua implementação o poder público.

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) no decênio 2001/2010, representou um avanço com relação ao texto da LDB (Lei nº 9.394/96) ao citar a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e da educação infantil. Além disso, apresenta como uma de suas metas a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias.

Assim, a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 2º, trata do pleno desenvolvimento do educando, e o preparo para a cidadania, o qual preceitua uma Educação Integral e acrescenta no artigo 34 a ampliação de tempo. Também destacamos a questão integral no PNE de 2001-2010 (BRASIL, 2001), que dentre suas metas propõe, em sua meta II (sobre a Educação Fundamental), um modelo de educação em turno integral para essa modalidade de ensino. O intuito era universalizar o ensino e diminuir as taxas de retenção. As escolas de Tempo Integral do PNE de 2001-2010 (BRASIL, 2001) seriam destinadas especialmente às crianças de família com baixa renda, prevendo também a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias.

Percebemos que a aludida lei previa atividades potenciais à ampliação do horizonte formativo dos alunos, tais como esportivas e artísticas, mas atrelava a ampliação da jornada escolar à resolução de problemas educacionais e sociais. Além disso, apesar de tal lei não detalhar a questão dos espaços *locus* das atividades, objetivava prover as referidas atividades nas escolas de tempo integral, o que aparentemente demonstrava a centralidade desta instituição para a ampliação dos tempos educativos intencionais e sistemáticos. (CAVALIERE; COELHO, 2017, p. 69).

Dessa forma, então o PNE, direcionava que a educação de cunho integral deveria ser realizada dentro das escolas de tempo Integral, isto é, cingia esse processo, o qual não direcionava também a outros espaços em que possa ensinar.

Para Cavaliere e Coelho (2012), a Educação Básica foi o raio de ação em relação à ampliação da jornada escolar, principalmente com a promulgação da Lei 11.494 de 2007

(BRASIL, 2007), lei que regulamenta a o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e delineou as políticas de educação em Tempo Integral. Isso ocorreu, pois possibilitou o financiamento da Educação Básica em tempo integral, que segundo o Manual do FUNDEB, “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007, p. 13).

Ainda em de 2007, através do Decreto 6.094 (BRASIL, 2007) do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a partir de medidas e empenho entre sociedade e esferas federal, estadual e municipal, avigorou-se a formação em Tempo Integral, bem como a exigência de que a educação também se fizesse fora do ambiente escolar, uma estratégia do Ministério da Educação em reforçar a ampliação e organização curricular, nessa perspectiva.

Portanto, quando se trata de Educação Integral precisa-se pensar na formação para além da aprendizagem cognitiva, ou seja, a preparação dos alunos nos seus diversos aspectos: intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo e, para que isso ocorra, é necessário ampliar os tempos e espaços.

Assim, em 2007 o Governo Federal através da Portaria Interministerial nº 17, de abril instituído o PME Programa Mais Educação como estratégia para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas (BRASIL, 2010). Em 2009 com Texto Referência para o Debate Nacional, o qual trazia em seu bojo o porquê da necessidade da educação integral: “Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral” , desta feito, regulamenta-se com o Decreto 7.083/10 o PME. (BRASIL, 2009a, p. 10)

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2010, p. 01).

De acordo com documento do PME, este tinha o objetivo de ofertar extensão de tempo e, ao mesmo tempo, promover uma educação de qualidade, com oferta de atividades diversas que possibilitassem a formação integral dos alunos, e superar as atividades fragmentadas nas

escolas regulares. Assim, os alunos eram atendidos em um turno com aulas formais em sala de aula e em outro turno com atividades escolhidas pela escola.

A escola escolhia entre três macrocampos de atividades e optavam por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas pelos estudantes, sendo obrigatório o Macrocampo “acompanhamento pedagógico. No PME as atividades eram escolhidas pelas escolas e ofertados kits, que eram compostos por materiais pedagógicos e de apoio indicados para o desenvolvimento dessas atividades. Eles eram adquiridos de duas formas, por meio de repasse de recursos financeiros do FNDE/ MEC para as Unidades Executora (UEX) ou repasse de materiais adquiridos pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação-FNDE/ MEC e reenviados às escolas (BRASIL, 2010). No Quadro 01 podem ser observadas as atividades ofertadas para escolha das escolas do Programa.

Quadro 01 - Atividades ofertadas pelo programa Mais educação

ATIVIDADES OFERTADAS PELO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	
MACROCAMPOS	ATIVIDADES
1. ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	
1.1 Ensino Fundamental	1.1.1 Matemática
	1.1.2 Letramento/Alfabetização
	1.1.3 Ciências
	1.1.4 História e Geografia
	1.1.5 Línguas Estrangeiras
1.2 Ensino Médio	1.2.1 Matemática
	1.2.2 Leitura e Produção de Texto ou Português
	1.2.3 Ciências: Cinética Química
	1.2.4 Ciências: Reações Químicas
	1.2.5 Ciências: Eletroquímica
	1.2.6 Ciências: Química Orgânica
	1.2.7 Ciências: Física Ótica
	1.2.8 Ciências: Circuitos Elétricos
	1.2.9 Ciências: Calorimetria
	1.2.10 Ciências: Célula Animal
	1.2.11 Ciências: Estrutura do DNA
	1.2.12 Ciências: Coleta de Sangue
	1.2.13 História e Geografia
	1.2.14 Filosofia e Sociologia
	1.2.15 Línguas Estrangeiras
2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2.1 Com-Vida/Agenda 21 na Escola - Educação para a Sustentabilidade
	2.2 Horta Escolar e/ou Comunitária
	3.1 Recreação/Lazer
	3.2 Voleibol
	3.3 Basquetebol
	3.4 Basquete de Rua
	3.5 Futebol
	3.6 Futsal

3. ESPORTE E LAZER	3.7 Handebol	
	3.8 Tênis de Mesa	
	3.9 Judô	
	3.10 Karatê	
	3.11 Taekwondo	
	3.12 Yoga	
	3.13 Natação	
	3.14 Xadrez Tradicional	
	3.15 Xadrez Virtual	
	3.16 Atletismo	
	3.17 Ginástica Rítmica	
	3.18 Corrida de Orientação	
	3.19 Ciclismo (somente para as escolas rurais)	
	3.20 Tênis de Campo	
	3.21 Programa Segundo Tempo (somente para as escolas de 2009, com número mínimo de 150 estudantes do ensino fundamental e participantes em 2010)	
	4. DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO	4.1 Direitos Humanos e Ambiente Escolar
	5. CULTURA E ARTES	5.1 Leitura
		5.2 Banda Fanfarra
		5.3 Canto Coral
		5.4 Hip-Hop
		5.5 Danças
5.6 Teatro		
5.7 Pintura		
5.8 Grafite		
5.9 Desenho		
5.10 Escultura		
5.11 Percussão		
5.12 Capoeira		
5.13 Flauta Doce		
5.14 Cineclube		
5.15 Práticas Circenses		
5.16 Mosaico		
6. CULTURA DIGITAL	6.1 <i>Software</i> educacional/Linux Educacional	
	6.2 Informática e tecnologia da informação (Proinfo e/ou laboratório de informática)	
	6.3 Ambiente de Redes Sociais	
7. PROMOÇÃO DA SAÚDE	7.1 Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos	
8. COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS	8.1 Jornal Escolar	
	8.2 Rádio Escolar	
	8.3 Histórias em Quadrinhos	
	8.4 Fotografia	
	8.6 Vídeo	
9. INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	9.1 Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos	
10. EDUCAÇÃO ECONÔMICA	10.1 Educação Econômica	

Fonte: Elaborado pela autora com base no Manual do Programa Mais educação (BRASIL, 2010, p. 06-10)

Os espaços a serem realizadas as atividades escolhidas pelas escolas deveriam ser de acordo com as possibilidades da mesma ou também fora dela, que eram chamados de **territórios educativos**, os quais poderiam ser centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, museus e cinemas. Essa prática permitiria um contato maior da escola com a comunidade e se conheceria a realidade social e cultural como práticas, valores e crenças, proporcionando um conhecimento intercultural (CAVALIERE; COELHO, 2012).

O PME, dentro dessa perspectiva, demonstra uma grande potencialidade, mas precisa se ter um cuidado para não deslegitimar a escola como instituição educativa, como se a escola não conseguisse realizar, de forma competente, sua função e que é necessário sair dela para que se torne atrativa e interessante (CAVALIERE; COELHO, 2012).

Em se tratando de competência e formas de ensinar, um ponto a ser reconhecido do PME é a concepção de que educação integral vai além da escola:

O aspecto a destacar na concepção de educação integral do Programa Mais educação que se diferencia da utilização do conceito em outros momentos históricos, é o reconhecimento de que a educação integral não é obra apenas da escola ou dos setores de governo diretamente ligados à educação. O significado da expressão “educação Integral” no conjunto dos documentos analisados não se limita às intervenções no interior da escola, tais como o aumento da jornada escolar ou o enriquecimento das atividades culturais. (MOLL, 2012, p. 281).

A educação em Tempo Integral tem, em 2014, mais uma vez sua afirmação quando foi aprovado o PNE 2014-2015, por meio da Lei 13.005 (BRASIL, 2014), destinando a sexta meta especificamente para a educação em tempo integral, e afirmada com estratégia na educação brasileira. Assim, dentre as estratégias, encontra-se a 6.1:

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. (BRASIL, 2014).

É importante salientar, que no documento PNE linhas de Base (BRASIL, 2014) afirma-se que este representa a principal estratégia de jornada escolar dos estudantes do ensino básico e de organização dos currículos na perspectiva da educação integral. Assim, para Cavaliere e Coelho (2012), apesar de afirmar a aplicação do tempo para toda educação Básica, não se demonstra estender a oferta para todas as escolas e nem a todos os alunos, mesclando os espaços para realização de atividades entre escola e extraescolar.

Em 2016, uma nova reformulação nas Leis educacionais, com a medida provisória para reformulação do Ensino Médio Nº 746, de 22 de setembro de 2016, institui-se a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (AMAZONAS, 2016).

Na mensagem 592, de setembro de 2016, o então Ministro da Educação firma que medida provisória tem a pretensão de criar uma política de Fomento para as escolas de Tempo Integral assim descreve:

A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência. (BRASIL, 2016a).

Na ementa da medida provisória afirmam-se alterações na estrutura do ensino médio, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e amplia-se a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas e determina que o ensino de língua portuguesa e matemática seja obrigatório nos três anos do ensino médio, restringindo a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas nessa etapa escolar. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol e permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior.

Afirma, também, que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos, definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. No seu inciso V mostra a importância da formação integral dos alunos, destacando o projeto de Vida para formação dos alunos.

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para

a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2016a).

Além disso, a medida trata também sobre os recursos a serem destinados à política de fomento e implementação de escolas de Ensino Médio Integral e no artigo 6º ficam obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados com a finalidade de prestar apoio financeiro às escolas de tempo Integral cadastradas no Censo Escolar (BRASIL, 2016).

Com essa Medida Provisória cria-se o Programa de Fomento às escolas de tempo Integral pela portaria 1145 de 10 de outubro de 2016 considerando a necessidade de promover ações para universalização e permanência, garantindo a melhoria da oferta da Educação aos alunos do Ensino Médio, atendendo-se à meta 3 e 7 do Plano Nacional de educação de 2014.

De acordo com esse Programa, as Secretarias de Educação deverão dar prioridade às escolas de regiões com mais vulnerabilidade social, deixando explícito esse critério, e uma vez selecionadas passarão por monitoramento de avaliação de processo e desempenho para se manterem no programa.

Outro ponto abordado pela Portaria 1.145 (BRASIL, 2016b) é a orientação quanto à proposta pedagógica a ser seguida pelas escolas de tempo integral, referindo--se à ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, enfatizando os aspectos cognitivos e socioemocionais, observando os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, a conviver e ser.

Em 2017, o Programa de Fomento às escolas de Tempo Integral passa por uma nova reestruturação com portaria 727, de 13 de junho de 2017:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com as diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415, de 2017, com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. (BRASIL, 2017).

A então Portaria acrescenta uma pequena alteração em relação à proposta pedagógica das escolas de tempo integral que se diferencia da portaria 1145/2016: “Parágrafo único. A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio” (BRASIL, 2016a).

Dessa forma, observamos que ao longo dos anos 1990 vão surgindo várias leis e Programas para garantir o atendimento integral no Brasil, caracterizando uma exigência dos organismos internacionais e, por vezes, para melhorar o desempenho nas avaliações externas nacionais.

Nesse sentido, é importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (COELHO, 2009, p. 93).

Portanto, quando se trata de Educação Integral precisamos pensar na formação para além da aprendizagem cognitiva, ou seja, a preparação dos alunos nos seus diversos aspectos intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo e, para que isso ocorra, é necessário ampliar os tempos e espaços.

Atualmente, a legislação tem sido privilegiada pelo Plano Nacional de Educação, LDB e a BNCC, sendo que a educação integral e pluridimensional, ao mesmo tempo em que o incentiva o aumento do tempo na escola, a exemplo da Unesco e do Banco Mundial, estes exercem influência considerável na formulação das políticas educacionais. Nessa perspectiva, aponta-se que os sistemas de medição podem contribuir para melhorar a qualidade da educação e, a partir disso, entende-se que “os jovens têm papel preponderante tenham acesso à educação secundária de qualidade, com percentagens cada vez maiores de jovens que terminem seus estudos secundários, e oferecer oportunidades de educação ao longo da vida à população em geral” (DOURADO; OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.8).

1.3 Experiências de Educação Integral em Tempo Integral no Amazonas

Intenciona-se aqui mostrar algumas experiências no ensino do Amazonas na tentativa de implantar um sistema de Educação Integral em Tempo Integral, embasadas nas pesquisas de Santos (2017) e Cardoso (2016), Souza e Colares (2016), além de Diretrizes e Resoluções que apontam os caminhos para execução da proposta.

Com as reformas educacionais, implementadas entre 1970 a 1990, cria-se o ensino profissionalizante de tempo integral com objetivo de preparar os alunos para o mercado de trabalho. Após essa primeira experiência, tivemos por meio da Lei 5.692/1971, a criação do Programa de Restruturação do Ensino Médio (PROMED), que criou os Centros de Excelências Profissionais (CEPs). Essas unidades ofereciam cursos profissionalizantes, como

o Curso Técnico de Turismo no Colégio Amazonense D. Pedro II, no Instituto de Educação do Amazonas o Curso Técnico em Magistério (1ª a 4ª série) e Solon de Lucena, que ofertavam o Curso técnico em Contabilidade.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esses cursos foram extintos e a partir de 2001, houve uma nova proposta de Educação em Tempo Integral a ser implantada nas escolas Marcantônio Villaça e Petrônio Portella, seguindo as orientações da LDB e a Secretaria de Educação do Amazonas, que estendeu também para o ensino médio a ampliação da jornada escolar, sendo as duas primeiras escolas de tempo integral no Amazonas a partir dessa política.

No Amazonas existem dois modelos de escolas de tempo Integral, os primeiros são as unidades que foram escolas regulares adaptadas em sua estrutura física para atendimento da modalidade, que são denominadas Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI) e Centros de Educação em Tempo Integral CETI), os quais foram construídos e possuem uma estrutura específica com espaços adequados para o desenvolvimento de diversas atividades.

Cada uma das unidades do Ceti é equipada com 24 salas de aulas climatizadas, piscina semiolímpica, laboratório de ciências, quadra poliesportiva, sala de dança, auditório, laboratório de informática, academia, refeitório, campo de futebol, sala de dança, sala de artes plásticas, sala de música, laboratório de ciências, laboratório odontológico e psicológico. O Ceti é construído em três pavimentos (pisos) e também está equipado com ambientes administrativos (secretaria, sala de professores, sala de técnicos e gestores), área de convivência, banheiros masculinos e femininos (adaptados para portadores de necessidades especiais) e poço artesiano. (AMAZONAS, 2011).

Segundo Lima (2018), as primeiras Escolas Estaduais de Tempo Integral foram as escolas regulares adaptadas para atendimento do ensino integral, que de acordo com o Quadro 02, pode-se observar que até 2010 funcionava a modalidade tempo integral em escolas regulares adaptadas.

Quadro 02 - Primeiras escolas de tempo Integral no Estado do Amazonas

Escolas	Ano de Implantação	Modelo	Etapa de Ensino
Escola Marcantonio Villaça I	2001	EETI	Ensino Médio
Escola Senador Petrônio Portela	2001	EETI	Ensino Médio
Escola Djalma Batista	2005	CETI	EF Anos Finais
Escola Roxana Pereira Bonessi	2007	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Santa Terezinha	2008	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Nossa Senhora das Graças	2008	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Almirante Barroso	2008	EETI	EF Anos Iniciais

Escola Marquês de Santa Cruz	2008	EETI	EF Anos Finais
Escola Altair Severiano Nunes	2009	EETI	EF Anos Finais
Escola Helena Araújo	2009	EETI	EF Anos Iniciais
Instituto de Educação do Amazonas	2009	EETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Machado de Assis	2009	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Prof. ^a Leonor Santiago Mourão	2009	EETI	EF Anos Finais
Escola Irmã Gabrielle	2010	EETI	EF Anos Finais
Escola Isaac Benzecry	2010	EETI	EF Anos Finais
Escola Rafael Henrique Pinheiro dos Santos	2010	EETI	EF Anos Iniciais
Total de EETIs		16	

Fonte: Lima (2018, p 32)

Segundo Elisiário (2017), na questão do currículo das unidades de Tempo Integral seguiam as mesmas orientações do currículo da Base Nacional Comum Curricular, observadas pelas escolas regulares e a Parte Diversificada ficava a cargo das escolas definirem seu direcionamento. Ressalta-se, que esse processo ocorreu durante até o ano 2008, quando surgiu a reformulação das diretrizes específicas, sendo que até o ano de 2008, de acordo com o quadro 2, funcionavam 8 ETTI.

Conforme Cardoso (2016), a solução encontrada pela Escola Estadual Marcantônio Villaça foi readequar a matriz curricular e envolver ativamente os jovens em projetos de iniciação científica, nos quais a curiosidade de descobrir o mundo era constantemente aguçada. Todas as semanas, jovens pertencentes ao primeiro, segundo e terceiro ano passaram a se agrupar, conforme seus interesses, nesse tipo de atividade a ser desenvolvida ao longo do ano, com o apoio de um professor.

Assim, estudantes das mais diferentes idades começaram a trabalhar juntos, partilhar saberes e buscar respostas para seus questionamentos. Dessa forma, os professores introduziam os alunos em um universo diferente ao auxiliá-los a escrever artigos científicos, realizar fichamentos das leituras e elaborar planos de pesquisa.

Em 20 de outubro de 2008, o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução nº 112/2008 (CEE/AM), aprovando o Projeto das Escolas de Tempo Integral por 02 anos, dando amparo legal para o funcionamento, que logo sofreu alterações com as Resoluções nº17/2011(CEE/AM) e resolução nº 70/2011(CEE/AM). Ambos os documentos tinham como objetivo implantar nas unidades o “modelo” de escola em Tempo Integral com uma Educação Integral.

Visando a aprendizagem e permanência dos alunos nas escolas, eram apresentadas as propostas do Ensino de tempo integral, porém para o ingresso dos alunos era necessário passar por uma seleção com melhores notas em Língua Portuguesa e Matemática, e a partir de 2008 a proposta era receber os alunos com melhores notas até o 3º bimestre nas disciplinas citadas anteriormente. A metodologia desvia-se das políticas públicas implementadas em outras experiências no Brasil, como a do estado de São Paulo desde 2015, em que:

Para fazer a matrícula, basta comparecer a uma unidade da rede estadual que funciona em tempo integral e verificar se há possibilidade de ingresso imediato ou a partir do próximo ano. Atualmente, 492 escolas estaduais funcionam com carga horária superior a 7 horas. É necessário apresentar documento original (RG ou certidão de nascimento) e recomendado portar o histórico escolar. (SÃO PAULO, 2015, n.p).

A resolução 112/2008 (CEE/AM), além de regularizar o funcionamento das escolas de tempo integral, também aprovou a proposta curricular das escolas, observando, de acordo com o Quadro 03, que mostra as disciplinas da Base Nacional Comum curricular e Parte diversificada e Construção de Temas. Na parte diversificada com atividades Língua Estrangeira Moderna e metodologia do Trabalho Científico e na construção de temas atividades complementares artísticas, atividades desportivas, informática básica, língua portuguesa e literatura, prática de redação e projetos complementares.

Quadro 03 - Matriz curricular das escolas de tempo integral a partir de 2008

	Área	Componente Curricular	Carga Horária no EM			Carga Horária Total
			Base Nacional Comum	Parte Diversificada	Construção de Temas	
Lei Federal 9394/1996	Linguagens	Atividades Complementares Artísticas	-	-	240	240
		Artes	80	-	-	80
		Atividade Desportiva	-	-	240	240
		Educação Física	240	-	-	240
		Informática Básica	-	-	120	120
		Língua Portuguesa e Literatura	480	-	240	720
		Prática de Redação	-	-	240	240
		Língua Estrangeira Moderna Inglês e Espanhol	-	240	120	360
	Ciências da Natureza	Física	360	-	120	480
		Química	360	-	120	480
		Biologia	240	-	120	360
	Matemática	Matemática	360	-	120	480

Ciências Humanas	História	240	-	120	360
	Geografia	240	-	120	360
	Sociologia	80	-	-	80
	Filosofia	80	-	-	80
	Metodologia do Trabalho Científico	-	120	120	240
	Projetos Complementares	-	-	240	240
Total Geral		2760	360	2280	5.400

Fonte: Eliziário (2017, p. 44)

De acordo com a construção de uma formação por meio de competências e habilidades nas áreas de conhecimento e saberes necessários para vida, a pretensão era resguardar a permanência dos estudantes na escola, além do convívio humano, rendimento escolar e o bem-estar das crianças e adolescentes.

Assim, a organização curricular tinha o objetivo de uma educação integral, oferecendo além da base nacional comum curricular, uma parte da carga horária complementada com o desenvolvimento de oficinas e projetos que estavam divididos em oficinas, Atividades Complementares, Atividades Curriculares Desportivas, Atividades de Enriquecimento Curricular.

Eliziário (2017) afirma que a Resolução CEE/AM nº 112/2008 também colaborou para a ampliação das escolas de tempo integral, por meio de um projeto arquitetônico padronizado para a construção dos Centros de Educação de Tempo Integral (CETIs). Inaugurado em 08 de fevereiro de 2010, o primeiro CETI, o Centro de Tempo Integral Marcoantônio Vilaça II, foi inaugurado pelo então governador do estado, o senhor Eduardo Braga, que fez a seguinte afirmação: “A meta é oferecer aos estudantes, serviços educacionais com a máxima qualidade, inaugurando um novo tempo na educação estadual e realizando o sonho de muitas famílias que poderão ter seus filhos ingressando em escolas-modelo e sendo preparados para um futuro promissor (AMAZONAS, 2010, n.p.).

De acordo com Eliziário (2017), a partir das Resoluções nº 17 e nº 70 de 2011, (CEE/AM), os Cetis e ETis ganharam mais expressividade com a construção de outros centros e as alterações na Proposta Pedagógica das escolas de Tempo Integral.

De acordo com a proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral o objetivo era” implementar e garantir nas “Estaduais de educação em Tempo Integral da Rede Pública do Estado do Amazonas, a melhoria do

processo ensino aprendizagem elevando em 100% o índice de aprovação e erradicação a evasão escolar” (AMAZONAS, 2011, p. 11).

E em seu referencial teórico visava-se uma educação escolanovista, com a ideia de atender a sociedade urbana de massa, valorizando as atividades das experiências de vida cotidianas do estudante, além de considerar o sujeito em sua condição multidimensional, oportunizando o desenvolvimento de aprendizagens significativas e a autonomia dos alunos (LUZURIAGA, 1990; LARROYO, 1974 apud CAVALIERE, 2002, p. 251).

No quadro 04, observamos a estrutura curricular de 2011 e as diretrizes para funcionamento, que segundo essa proposta seria para oportunizar aos alunos atividades pedagógicas por meio de projetos e oficinas e como enriquecimento do currículo básico por meio da exploração de temas transversais e práticas de vivência de situações que possibilitassem o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural.

Quadro 04 - Estrutura curricular de 2011 - Ensino Médio

	Área	Componente Curricular	Carga horária Anual porsérie	Carga Horária Total
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	240	720
		Língua Inglesa	120	360
		Língua Espanhola	120	360
		Arte	80	240
		Educação Física	120	360
	Ciências da Natureza,	Física	160	480
	Matemática e suas	Química	160	480
	Tecnologias	Biologia	160	480
	Ciências Humanas	Matemática	200	600
		História	120	360
		Geografia	120	360
		Sociologia	80	240
	Parte Diversificada	Filosofia	80	240
		Metodologia do Estudo	40	120
Total Geral			1800	5400

Fonte: Elizário (2016, p.49)

É importante salientar, que a proposta pedagógica de 2011, em sua justificativa, demonstra que a preocupação maior era com os resultados insatisfatórios relacionados às avaliações externas, pois apesar dos avanços universais do ensino público, essas avaliações

demonstravam que 97% das crianças entre sete e quatorzes anos não tinham recebido aprendizagem satisfatória.

A natureza fundamental dessa proposta não é só a extensão escolar, mas o acesso, a permanência e o sucesso da criança, do adolescente e do jovem nas escolas públicas estaduais, mas também melhoria da aprendizagem. Quanto mais tempo o estudante permanecer na escola, mas longa será sua exposição a conteúdos didáticos que aprofundarão sua formação. (AMAZONAS, 2011, p.10).

No quadro 05, sobre as implantações dos ETIs e CETIs a partir de 2011, é observado que foram construídos, até 2016, vários desses centros. No quadro 6 estão dispostos os CETIS e ETIs no interior do Estado do Amazonas, demonstrando, assim, a ampliação da rede de ensino para o atendimento em tempo integral.

Quadro 05 - Implantação de EETIs e CETIs entre 2011 a 2016

Escola	Ano de Implantação	Modelo	Etapa de Ensino
Escola Elisa Bessa Freire	2011	CETI	EF Anos Finais
Escola Prof ^a Cinthia R. G. do Livramento	2011	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Gonçalves Dias	2012	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Eng ^o Prof. Sérgio Pessoa	2013	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Francisca Botinelly Cunha e Silva	2013	EETI	EF Anos Finais
Escola Hermenegildo de Campos	2013	EETI	EF Anos Iniciais
Escola José Carlos Mestrinho	2015	EETI	EF Anos Iniciais
Escola M ^a Arminda Guimarães de Andrade	2015	EETI	EF Anos Finais
Escola Madre Tereza de Calcutá	2015	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Aurea Pinheiro Braga	2015	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Gilberto Mestrinho Barroso	2015	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Eliana de Freitas Morais	2016	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Senador Evandro Carreira	2016	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Total de EETIs		6	
Total de CETIs		6	
Total de Escolas de Tempo Integral		12	

Fonte: Lima (2018, p. 32)

Em 2018, a meta do governo do estado do Amazonas englobava a construção e aparelhamento de 12 Centros de Educação de Tempo Integral (CETIs); adaptação e aparelhamento de 20 escolas regulares para o “modelo” de Escola de Tempo Integral (EETIs);

ampliação da cobertura do sistema estadual de ensino presencial mediado por tecnologia, em aproximadamente 560 escolas; além a construção da sede do Centro de Mídias (CEMEAM) (AMAZONAS, 2018b).

Quadro 06 - EETIs e CETIs implantados no interior do estado do Amazonas

Escolas	Ano de Implantação	Modelo	Município
Escola Gláucio Gonçalves	2011	CETI	Parintins
Escola Presidente Costa e Silva	2013	EETI	Anori
Escola Antônio José Bernardo	2013	EETI	Boca do Acre
Escola Danilo Correa	2013	EETI	Boca do Acre
Escola Benedita Barbosa de Souza	2013	EETI	Envira
Escola Francidene Soares Barroso	2013	EETI	Itamarati
Escola Tereza dos Santos	2013	EETI	Itapiranga
Escola Dorotheia de Souza Braga	2013	EETI	Japurá
Escola Profa. Balbina Mestrinho	2013	EETI	Lábrea
Escola Walton Rodrigues Bizantino	2013	EETI	Maués
Escola Profa. Enerybarbosa	2013	EETI	Nhamundá
Escola Danilo de Mattos Areosa	2013	EETI	Novo Airão
Escola Balbina Mestrinho	2013	EETI	Novo Airão
Escola Joaquim de Paula	2013	EETI	Novo Airão
Escola Padre José Schneider	2013	EETI	Santa Isabel do Rio Negro
Escola São Sebastião	2013	EETI	São Sebastião do Uatumã
Escola Professor Lázaro Ramos	2013	EETI	Urucará
Escola Maria Izabel Ferreira Xavier e Silva	2014	CETI	Irاندuba
Escola Carauari	2015	CETI	Carauari
Escola Álvaro Maia	2015	EETI	Carauari
Escola Lourival Holanda Saraiva Neto	2015	EETI	Carauari
Escola Álvaro Maia	2015	EETI	Humaitá
Escola Lourival Holanda Saraiva Neto	2015	EETI	Novo Aripuanã
Escola De Borba	2016	CETI	Borba
Escola De Coari	2016	CETI	Coari
Escola De Humaitá	2016	CETI	Humaitá
Escola Prefeito Washington Régis	2016	CETI	Manacapuru
Escola De Manicoré	2016	CETI	Manicoré
Escola De Presidente Figueiredo	2016	CETI	Presidente Figueiredo
Escola De São Gabriel da Cachoeira	2016	CETI	São Gabriel da Cachoeira
Total de EETIs		20	
Total de CETIs		10	
Total de Escolas de Tempo Integral		30	

Fonte: Lima (2018, p. 32)

Segundo Ferreira (2012), a ampliação de números de escolas de Tempo Integral no Amazonas, dando ênfase às escolas de Ensino Fundamental, ocorreu principalmente por ser unidades terem como foco os resultados das avaliações externas. Outro Ponto destacado por ela, é a correlação da ampliação em períodos eleitorais, utilizando-se dos projetos dos CETIS, que são construções de grande porte e que davam visibilidade, tornando-se um trunfo, um marketing para as campanhas eleitorais, principalmente para camada popular.

Em 2014 é aprovada a Resolução 165/CEE/AM, que entra em vigor em 2015, regulamentando a nova Matriz Curricular, tanto do ensino Fundamental como do médio das escolas de Tempo Integral. No quadro 07 verifica-se a nova Matriz curricular para o Ensino Médio.

Quadro 07 – Matriz Curricular para o Ensino Médio das Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral aprovada em 2014

	Área	Componente Curricular	Carga Horária Anual por série	Carga Horária Total
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	200	600
		Arte	80	240
		Educação Física	120	360
	Ciências da Natureza	Física	160	480
		Química	120	360
		Biologia	120	360
	Matemática	Matemática	160	480
	Ciências Humanas	História	80	240
		Geografia	80	240
		Sociologia	40	120
Filosofia		40	120	
Parte Diversificada	Metodologia do Estudo	Metodologia do Estudo	40	120
	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	80	240
		Língua Espanhola	80	240
Carga Horária Total			1400	4200

Fonte: Elizário (2016, p.35)

Observa-se, que na nova Matriz há uma diferença da carga horária anual, diminuindo de 5.400 para 4.200 horas e a Língua Inglesa moderna passa a ser parte diversificada do currículo acrescentando-se a Língua Espanhola.

Com a portaria 1145/2016 (BRASIL, 2016), que institui o Programa de Fomento às escolas de Tempo Integral, o Amazonas publica uma instrução normativa em 13 de fevereiro de 2017, que tinha o objetivo de orientar quanto à estrutura organizacional, o perfil e as

funções das equipes das escolas participantes do programa, fixando assim, a estrutura conforme o quadro nº 8.

Quadro 08 - Estrutura organizacional das escolas atendidas pelo Programa de Fomento às Escolas de Tempo Integral

Órgãos Colegiados	Conselho escolar
	Conselho de classe
Órgãos de apoio a escola	APMC
	Grémio Estudantil
Órgãos funcionais da escola Estrutura administrativa	Gestor
	Coordenador administrativo e financeiro
	Coordenador de infraestrutura e material
	Secretário da escola
	Assistentes e auxiliar administrativo
	Vigias merendeiros e auxiliar de serviços gerais
Órgão funcionais da escola Estrutura pedagógica	Coordenador pedagógico
	Coordenador de área de Linguagem
	Coordenador de área de Ciências Humanas
	Coordenador de área de Ciências Naturais e matemática
	Coordenador de Educação Física
	Corpo Docente
	Professor para o Ambiente de Mídias
	Bibliotecário ou Auxiliar de Biblioteca

Fonte: elaborado pela autora com base na portaria 1145/2016

Mas o programa no Amazonas só foi criado pela Lei 4.448 em 28 de março de 2017, estabelecendo as diretrizes, conforme a portaria 1.145 de outubro de 2016. E em janeiro de 2017 uma nova estrutura curricular foi aprovada pela Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução 001/2017 CEE/AM e que pode ser observada no quadro 9, ou seja, a Matriz curricular do ensino médio para as escolas participantes do Programa de Fomento às escolas de Tempo Integral.

Quadro 09 - Matriz curricular do ensino médio para as escolas participantes do Programa de Fomento às escolas de Tempo Integral

			Aulas Semanais			Aulas Anuais			Total Ensino Médio
Componentes Curriculares			Anos			Anos			Total
			1º	2ª	3ª	1º	2º	3º	
BASE NACIONAL	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	240	240	240	720
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
		Arte	2	2	2	80	80	80	240
	Matemática	Matemática	6	6	6	240	240	240	720
	Ciências da Natureza	Química	3	3	3	120	120	120	360
		Física	3	3	3	120	120	120	360
		Biologia	3	3	3	120	120	120	360
	Ciências Humanas	História	3	3	3	120	120	120	360
		Geografia	3	3	3	120	120	120	360
		Filosofia	2	2	2	80	80	80	240
		Sociologia	2	2	2	80	80	80	240
	Total de Aulas Disciplinares:		35	35	35	1.400	1.400	1.400	4.200
	Parte Flexível	Ling. Est. Moderna-ínglês	2	2	2	80	80	80	240
Raciocínio Lógico e Resolução de problemas		1	1	1	40	40	40	120	
Projeto de Vida/Empreendedorismo			1	1	40	40	40	120	
Preparação Acadêmica		3	4	4	120	160	160	440	
Metodologia do Estudo		1	0	0	40	0	0	40	
Fruição das Artes		1	1	1	40	40	40	120	
Práticas Desportivas		1	1	1	40	40	40	120	
Total Parte flexível:		10	10	10	400	400	400	1.200	
Total de Carga Horária:		45	45	45	1.800	1.800	1.800	5.400	

Fonte: elaborado pela autora com base na resolução 001/2017 CEE/AM

Seguindo as novas Orientações para o Ensino Médio, a Matriz curricular apresenta em sua estrutura, na parte flexível, o desenvolvimento de ações direcionadas para o Projeto de vida dos alunos, bem como a preparação para o universo acadêmico e metodologias de estudo, compreendendo a importância de os mesmos prepararem-se para a educação futura e para o mundo do trabalho.

É importante salientar a necessidade de aprofundamento da visão de uma formação humana/social integral e integradora, que não apresente uma percepção segmentada do conhecimento humano, nem do sujeito, nem da realidade; que não dissocie desenvolvimento intelectual e profissional, formação teórica e prática; que articule

saberes concernentes a conteúdos formativos diversificados, associados a conceitos que necessitam ser (re)significados em contexto escolar, incluindo dimensões plurais e múltiplas do saber, do ser, do saber-fazer, do conviver, associadamente a valores, atitudes e posturas a serem incorporadas como vivências sociais mais solidárias, responsáveis e justas. (BRASIL, 2006a).

As escolas de Tempo Integral os Centro educacionais de tempo Integral no Amazonas trabalharam até 2019 seguindo a proposta pedagógica de 2011 e matriz curricular de 2018, quando o Governo do Amazonas resolveu implantar um novo formato de educação Integral em Tempo Integral no estado.

1.4 Concepções do “modelo” Escola da Escolha e Modelo Pedagógico

Até aqui registraram-se algumas experiências e iniciativas de educação integral, que segundo Coelho (2009), aconteceram no decorrer da história de educação, na qual se percebem as várias matrizes ideológicas da educação integral.

[...] no Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes Políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a Educação Integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas. Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de Educação Integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais, como Anísio Teixeira que defendia e implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada. (COELHO, 2009, p. 88).

Essas informações podem colaborar para a discussão ou análise das visões e práticas que contribuem para os avanços dessa temática, mas que segundo a autora, “podemos dizer que a Educação Integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano” (COELHO, 2009, p. 90).

Neste subcapítulo tem-se como objetivo conhecer as concepções do “Modelo” Escola da Escolha, o qual foi implantado no Estado do Amazonas nas Escolas de Tempo Integral, com o nome de Escola Ativa. As referências utilizadas nesta seção são os Cadernos de Formação do ICE 2020, que apresentam as concepções do “Modelo”, mostrando os conceitos, os motivos e as bases sustentadoras do processo de ensino.

Esse “Modelo” surgiu a partir do projeto de revitalização do Ginásio Pernambucano no início dos anos 2000, com a iniciativa de um ex-aluno, agora empresário, que ao visitar a instituição, sensibilizou-se com o estado de abandono no qual se encontrava a escola e

resolveu mobilizar vários setores para apoiar o resgate do reconhecido padrão de excelência que a escola lhe proporcionou anos atrás e que representava muito para sociedade pernambucana.

A primeira fase de reconstrução do Ginásio Pernambucano foi uma reforma estrutural, começando pela recuperação dos acervos arqueológicos e históricos, mantendo o objetivo de preservar a “fidelidade de caráter histórico do edifício”.

No segundo momento, o ex-aluno reuniu vários parceiros para revitalização do prédio escolar, criando a associação Amigos do Ginásio Pernambucano. Essa reconstrução se deu em dois âmbitos, na estrutura do prédio, que durou de 2000 a 2002, e também no pedagógico, sendo que esse foi o mais difícil. Assim, consolidou-se uma parceria entre o Governo do Estado de Pernambuco e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação-ICE, que junto com consultores e especialistas iniciaram estudos para propor um novo ordenamento político-institucional e pedagógico para o Ginásio.

Para o desenvolvimento dessa fase contou-se com uma equipe de parceiros técnicos com suas diversas contribuições, entre eles o Professor Antônio Carlos Gomes da Costa e Bruno Silveira, ambos profissionais de referência na educação da causa infantil e juvenil.

Dessa forma, esses especialistas, em fevereiro de 2002, apresentaram o documento “O ginásio Pernambucano no século XXI - um esboço inicial de uma proposta inovadora em termos de conteúdo, método e gestão”. Esse documento foi a base para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Ginásio.

Além de melhorias na infraestrutura do prédio, o colégio adotará um novo modelo de educação, priorizando a valorização dos professores, a ampliação das atividades oferecida aos estudantes e a gestão por meio de parcerias com a iniciativa privada. O objetivo da Secretaria de educação é resgatar a qualidade do ensino e adotá-lo como modelo para as demais unidades educacionais de Pernambuco. (JC ONLINE, 2000 apud LEITE, 2009, p.71).

O PPP é um documento importante para as escolas, visto que este direciona as ações de toda equipe escolar em prol de uma educação direcionada para os anseios de cada unidade e de acordo com sua realidade. Assim, o quadro a seguir demonstra as bases do Projeto Político Pedagógico do Centro de Desenvolvimento do Ensino Médio de Pernambuco.

Quadro 10 - Bases para Elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Desenvolvimento do Ensino Médio de Pernambuco

Bases para Elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Desenvolvimento do Ensino Médio de Pernambuco

Recife, 26 e 27 de fevereiro de 2002

1. A identidade de qualquer instituição educacional se constitui a partir da articulação sinérgica de três elementos:

- Estrutura, funcionamento e a proposta pedagógica em curso na comunidade educativa no momento presente;
- A memória da instituição, sua trajetória histórica e sua presença no imaginário social, que são as bases do seu significado e seu sentido;
- O projeto político-pedagógico da instituição, o seu querer ser, a projeção de suas concepções sustentadoras, de seus princípios, crenças e valores numa linha do tempo.

2. Construir um projeto político-pedagógico, no interior de um processo amplo e profundo de reordenamento político-institucional, é uma oportunidade única ao longo da evolução histórica do estabelecimento.

3. Este reordenamento deve abranger três âmbitos da instituição: (I) o **conteúdo** da ação educativa a ser desenvolvida; (II) os **métodos** pedagógicos e as técnicas de ensino e de aprendizagem a serem utilizadas; e (III) o modelo de **gestão** a ser adotado.

4. Mudanças de tal complexidade e abrangência guardam coerência com os sonhos, desejos, vontades e projetos daqueles que estão empenhados, hoje, no resgate, em outras bases, do papel histórico que o Ginásio Pernambucano desempenhou no ensino público deste estado e no Nordeste.

5. Assim como ocorreu em sua estrutura física, cumpre agora refundar seus modelos pedagógico e de gestão, de modo a possibilitar e configurar-se a contribuição.

Este texto foi extraído do documento original.

Fonte: ICE (2019)

A lógica para essa reformulação pedagógica se deu pela realização de um diagnóstico da realidade educacional do país, no ensino médio, além das condições sociais da juventude no ano 2000, pois além das situações citadas acima, o contexto mundial apresentava transformações econômicas e uma nova ordem mundial com a globalização da economia. Se de um lado a escola oferece oportunidades, de outro exige-se mais preparo. Assim, as áreas tecnológica, social e cultural, também foram a base de estudo para a reflexão e organização do modelo pedagógico, visto que esse cenário impacta diretamente o cotidiano das pessoas, segundo consta no Caderno de Formação Conceção do “modelo” Escola da Escolha (ICE, 2020).

Conforme cita o Caderno de Formação, foram também fonte para a estrutura do “Modelo” as agendas de transformação que orientam as políticas públicas nacionais, ou seja, são tarefas que os governos deverão cumprir para melhorar os serviços e a qualidade de vida das pessoas, evidenciando a equidade social.

Dentre os diagnósticos relacionados à juventude, a escola destaca-se em:

- a. As condições de desenvolvimento do sistema educacional do país;
- b. O padrão de crescimento das matrículas no Ensino Médio brasileiro;
- c. Uma profunda reflexão sobre o Ensino Médio diante dos desafios da formação no século XXI.

Desse modo, e com base nesse diagnóstico, tem-se que:

As transformações científicas, políticas, econômicas, culturais e sociais, que ocorrem em nível mundial, estão a exigir o repensar da educação e das escolas, pois os paradigmas que têm dado sustentação às práticas educacionais não têm sido capazes de propiciar um desenvolvimento individual e social equânime, podendo-se verificar o aumento da miséria, da exclusão social, do individualismo, da competitividade, que estão a segregar indivíduos, grupos e nações. (SCHAFRANSKI, 2005, p. 109).

De acordo com a abordagem sobre a legislação brasileira e as influências dos organismos internacionais nas políticas públicas, vê-se que a educação é parte do processo para se constituírem as melhorias e equidade social para a população mais vulnerável, oferecendo uma educação de qualidade “que proteja as crianças e jovens para atuar numa sociedade que tende a se tornar cada vez mais complexa” (ICE, 2020, p. 26).

Sendo assim, na segunda fase de revitalização do Ginásio Pernambucano, o Governo do Estado de Pernambuco e ICE assinaram uma parceria com o objetivo de promover o reordenamento político-institucional e pedagógico. Tendo o ICE assumido a premissa de formulação do Modelo “o compromisso pleno e determinado com a integralidade da ação educativa”, ou seja, educar é assegurar uma formação para além da dimensão cognitiva, considerando a escola com os princípios de uma Educação Integral interdimensional.

A partir desse cenário, determinou-se o Marco Conceitual e Filosófico, emanados primeiramente da legislação brasileira, o artigo 2º da LDB, e artigo 3º da Constituição Federal, além da concepção e finalidades da educação na perspectiva da UNESCO, assim como o alinhamento político e conceitual dos documentos:

- Paradigma do Desenvolvimento Humano -PNUD
- Códigos da Modernidade –Bernardo Toro
- Mega habilidades–Dorothy Rich

Segundo Machado e Pamplona (2008), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD é um dos principais órgãos da Organização das Nações Unidas - ONU, responsável por trabalhar juntamente com os países para alcançar soluções para diferentes níveis de problemas, também é responsável pela publicação de relatórios de

Desenvolvimento Humano, como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que influenciam de forma teórica e prática no desenvolvimento econômico no mundo.

Para o ICE, o documento elaborado pelo economista indiano Amartya Sen, O Paradigma do Desenvolvimento Humano traz em seu bojo a concepção de que a educação é um mecanismo para alcance da plenitude humana, por meio do desenvolvimento das potencialidades da pessoa.

A questão da discussão pública e participação social é, portanto, central para elaboração de políticas em uma estrutura democrática. O uso de prerrogativas democráticas-tanto as liberdades políticas como civis – é parte crucial do exercício da própria elaboração de políticas econômicas, em adição a outros papéis que essas prerrogativas possam ter. Em uma abordagem orientada pela liberdade, as liberdades participativas não podem deixar de ser centrais para análise de políticas públicas. (SEN, 2010, p.134).

Já o documento do filósofo colombiano José Bernardo Toro apresenta as competências e capacidades mínimas exigidas na sociedade do conhecimento para que o ser humano possa participar de forma produtiva na sociedade moderna. Dentre essas habilidades tem-se:

- Domínio da Leitura e da escrita
- Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas
- Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações
- Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social
- Receber criticamente os Meios de Comunicação
- Capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada
- Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo

O outro documento escolhido como referência para o “modelo”, as Mega habilidades⁹, de Dorothy Richs, consta de aptidões baseadas no desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos importantes para todos os aspectos na vida pessoal social e produtiva.

Para o ICE, esses documentos foram escolhidos para compor o marco-conceitual e filosófico da Escola da Escolha, pois:

[...] juntos esses três documentos alinham-se a uma concepção de educação para o desenvolvimento humano onde o ato de educar é um direito que transforma o

9 1. Confiança: sentir-se capaz de fazer as coisas; 2. Motivação: querer fazer; 3. Esforço: disposição para trabalhar duro, superar dificuldades; 4. Responsabilidade: fazer o que deve ser feito e fazer correto; 5. Iniciativa: passar da intenção à ação; 6. Perseverança: terminar o que foi iniciado; 7. Zelo: sentir preocupação pelo outro; 8. Bom senso: ter bons critérios ao avaliar e decidir; 9. Solução de Problemas: pôr em ação o que sabe e o que é capaz de fazer; 10. Trabalho em Equipe: saber cooperar e trabalhar em grupo. RICH, Dorothy. **Megaskills**: os valores e as habilidades interiores para o sucesso na vida dos seus filhos. São Paulo: Melhoramentos, 1996. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-4-concepcao-mod-pedagogico-arte-final.pdf>. Acesso em: 23 nov.2021.

potencial de todo ser humano em competências capazes de lhes permitir viver, conviver, trabalhar, educar-se nas distintas dimensões da vida pessoal, social e produtiva, e atuar num mundo em permanente e acelerada transformação” (ICE, 2020, p. 26).

Esses documentos compõem o marco conceitual e filosófico da escola e demarcam para toda equipe do Ginásio a importância de superação e criação de novos paradigmas com a necessidade e urgência na resposta aos desafios impostos pelas transformações vividas ao longo do último século e a criação de expectativas de mudanças que cheguem à sociedade para que ela se torne mais justa, que se pautem na cidadania, que fortaleça a democracia para se tornar mais legítima, que influencie a economia tornando-a mais competitiva e que contribua, sobretudo, para a preservação da dignidade humana.

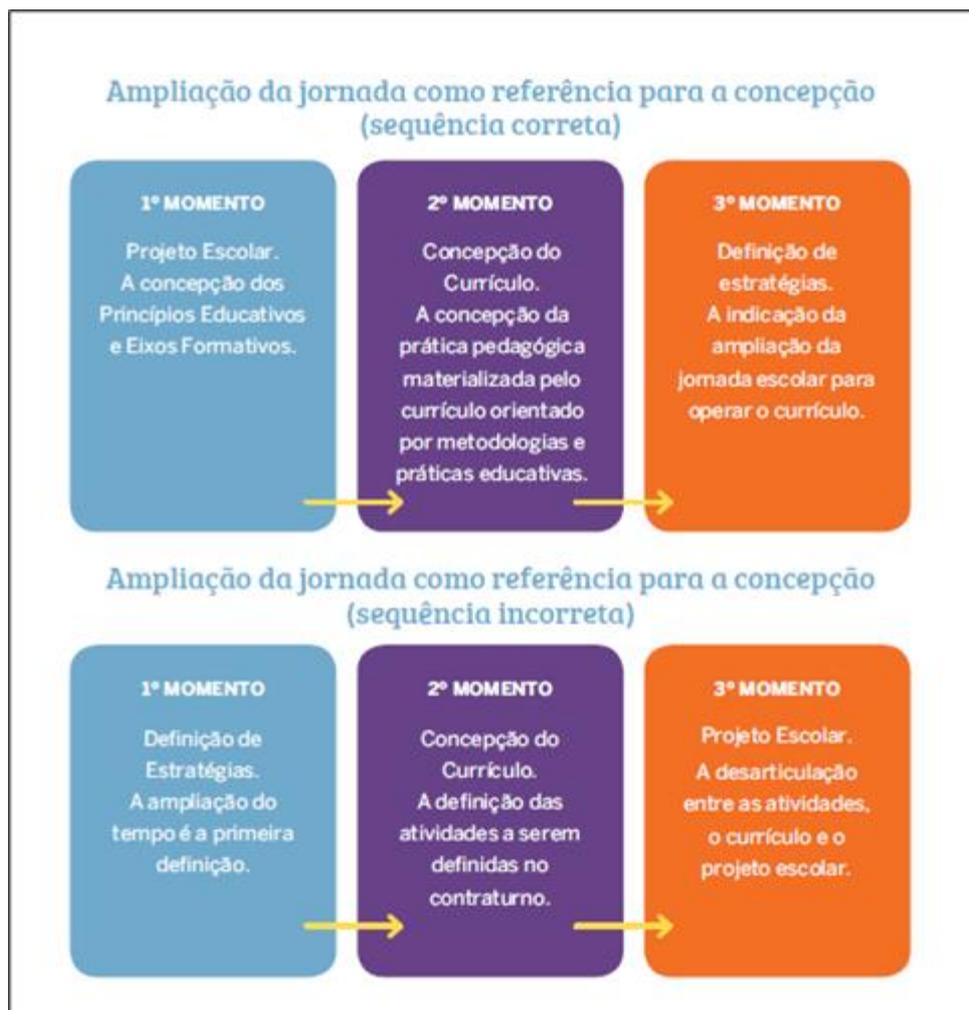
Toda essa concepção de educação serviu de parâmetro para elaboração do documento “Bases para a formulação da proposta: O ginásio Pernambucano no Século XXI”. E entre as mudanças, o texto traz alguns pontos como o papel do corpo discente e docente e famílias e Núcleo da organização escolar, processos formativos, Práticas e vivências, visão e missão. Dentro da Missão criaram-se as premissas:

- Protagonismo Juvenil
- Corresponsabilidade
- Atitude empresarial socioeducacional
- Conhecimento a serviço da formação humana
- Replicabilidade

Esses princípios foram as bases dos objetivos da escola para se criar: jovens autônomos solidários e competentes; educadores comprometidos; centro de ensino experimental funcionando como organização socioeducacional, irradiadora de um novo modelo de escola; pais dos estudantes conscientes, instrumentalizados e participativos no cotidiano dos seus filhos e no desenvolvimento da escola.

A próxima fase da escola foi chamada de Marco Lógico e contém três percursos, com o primeiro momento marcado pela discussão em torno do ideal formativo, os princípios educativos e eixos formativos que corresponderiam a essa formação, seguido pela configuração do currículo, da definição dos procedimentos e organização didática e, no final, um conjunto de estratégias para a operacionalização do currículo apresentado na Figura 05: Processo de implantação do modelo pedagógico.

Figura 05 - Processo de implantação do Modelo Pedagógico



Fonte: ICE Caderno 4 (2019)

Assim, o Ginásio Pernambucano tem como concepção a educação integral, com um modelo pedagógico que opera um currículo articulado entre a Base Nacional Comum Curricular e sua parte diversificada. Visa uma educação de qualidade, baseada na corrente de ensino que o professor deve estar junto do aluno encorajando-o a crescer e agir com liberdade e responsabilidade, incentivando a sua autonomia discente.

Dentro dessa concepção, pretende-se fomentar a formação do aluno como protagonista da sua aprendizagem e seu projeto de vida, ressaltando a educação como compromisso pleno e determinado com a integralidade da ação educativa para além da dimensão cognitiva com base na visão de homem e sociedade apresentada nos documentos norteadores da Resolução n. 112 (CEE/AM).

Todos esses elementos têm como fio condutor o ideal formativo do educando como autônomo, pois lhe dá a responsabilidade de avaliar e sugerir para suas crenças, valores,

interesses e novas formas de agir e pensar a realidade a sua volta, porque será capaz de envolver-se como parte da solução do problema e adquirir novas competências, posto que isso compreende as novas exigências do mundo do trabalho e se reconhecem outras alternativas para aquisição de habilidades benéficas, requeridas para o seu Projeto de Vida.

Assim, ao final da educação básica pretende-se que o aluno tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos, valores e tenha desenvolvido a capacidade de não ser indiferente aos problemas reais, apresentando-se como parte da solução dos mesmos e também despertado um conjunto amplo de competências que lhe permita seguir aprendendo nas várias dimensões da sua vida.

Para essa experiência, esse modelo pedagógico opera um currículo integrado entre as diretrizes e parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, que é a essência do “Modelo”, e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido na escola, conforme a Figura 06 - A Centralidade do “modelo” Escola da Escolha.

Figura 06 – A centralidade do “modelo” Escola da Escolha



Fonte: ICE (2020, p. 40)

O “Modelo” conta com um mecanismo de gestão apoiado pela Tecnologia de Gestão Educacional –TGE, que é a estrutura na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará a “intenção” em “ação”. Esse projeto escolar tem o seu Modelo Pedagógico fundamentado em Princípios Educativos e é operacionalizado pelo currículo, cuja prática pedagógica se orienta pelos três Eixos Formativos.

Os objetivos desses eixos são assegurar o pleno domínio do conhecimento e ampliar as referências do estudante quanto aos valores que ele constitui ao longo de sua vida, além de preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo nas suas várias dimensões.

Entre os Eixos Formativos, há “A Formação Acadêmica de Excelência”, nele a escola pretende ter atenção às práticas eficazes de ensino e aprendizagem, além de dar atenção aos processos de avaliação, para que se assegure o pleno domínio do conhecimento a ser adquirido pelos alunos desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Assim, sua organização se baseia na BNCC e documentos institucionais e a Parte diversificada do Currículo, que integradas são vitais para assegurar o aprofundamento e diversificação da aprendizagem.

Para ICE (2020), o domínio dos conteúdos escolares não basta à formação da pessoa. Necessita-se também autonomia, solidariedade e competência, para, dessa forma, a concepção de aprendizagem esteja associada à perspectiva interacionista.

Esta perspectiva é construída a partir do intercâmbio interacional que se processa entre o indivíduo e a realidade que inclui o meio físico e o meio social. Assim entendemos que a cultura exerce absoluta influência sobre este intercâmbio, uma vez que representa o meio social, pois é por intermédio dela que os indivíduos interagem entre si e com os objetos, sejam naturais ou construídos. O indivíduo age sobre o meio de acordo com capacidades e significações já elaboradas, abrindo-se para novos conhecimentos, dos quais se apropria, modificando a sua forma de agir. (ICE, 2020, p. 11).

No Eixo Formação para a Vida, para o enfrentamento dos desafios do Século XXI é necessário deliberar e cultivar esforços, para isso é importante que desde cedo seja trabalhado na escola a compreensão da importância em cumprir com as responsabilidades pessoais e sociais, não apenas como estudante nas escolas ou cidadãos nas cidades, mas cidadãos cuja atuação impactará no mundo, em maior ou menor escala, seja em curto ou longo prazo. Para isso, esse Eixo possibilita uma formação para aquisição, fortalecimento e consolidação de valores, ideais e da capacidade de fazer escolhas sensatas para uma vida equilibrada na construção de uma sociedade próspera, fraterna e justa.

O próximo eixo do “modelo” é Formação de Competências Para o Século XXI, que aponta que só o domínio dos conhecimentos acadêmicos não basta para o preparo dos estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Dessa forma os estudantes precisam saber viver nesse tempo futuro, que já começou, estabelece uma relação direta com as experiências do aqui e agora, demandando o cultivo de competências, de capacidades, de talentos e das sensibilidades pelas quais podemos viver e construir um mundo melhor para todos. A expressão “competências para o século XXI” tornou-se muito comum nos debates relativos aos novos desafios impostos pelo estilo de sociedade e economia intensivas de conhecimento e informação da contemporaneidade. ICE, 2020, p. 43).

Dentro dos Princípios Educativos há também o Protagonismo, que no Modelo Pedagógico orienta a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades relacionadas à solução de problemas reais apoiados nos quatro pilares da educação: Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, ideais elaborados pela Unesco, considerados fundamentais para a formação humana.

Outro princípio a ser destacado, é a Pedagogia da Presença, que compreende todas as intenções do corpo da escola por meio da participação e afirmação de atitudes, indo além dos muros da sala de aula. Se consubstancia por meio do fortalecimento de vínculos afetivos diversos e sintonia entre os estudantes e os educadores. Isso se constitui a base da relação entre professor e aluno e traduz a capacidade do docente de se fazer presente na vida do estudante, corroborando uma necessidade essencial do processo de formação humana, a cooperação.

Por último, está o princípio da Educação Interdimensional, que considera o fato de que para se conseguir desenvolver os quatro pilares da educação é necessário que a educação possibilite uma formação além do aspecto cognitivo, desenvolvendo em equilíbrio as dimensões numa perspectiva filosófica, ampliando a leitura para outras dimensões que não apenas a razão (o logos), além da emoção (o pathos), o instinto (o eros) e a espiritualidade (o mythos) (ICE, 2020, p.22). Conforme o quadro 11 - Dimensão prática da educação interdimensional.

Quadro 11 - Dimensão prática da educação interdimensional

LOGOS	A dimensão do pensamento e do conceito ordenador e dominador da realidade por meio da razão.
MYTHOS	A dimensão transcendental, da relação do homem com o mistério e o sentido da vida
PATHOS	A dimensão do sentimento, da relação do homem consigo mesmo e com os outros.
EROS	A dimensão das pulsões, do desejo, da corporeidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base no ICE (ICE, 2020)

Em se tratando dessa dimensão, essa escola poderia ser considerada interdimensional, visto que as “diversas dimensões co-constitutivas do ser humano: o logos (razão), o pathos (sentimento), o eros (corporeidade) e o mythos (espiritualidade) nela seriam trabalhados de forma equilibrada e harmônica. O esporte, as artes e o ensino religioso teriam peso idêntico ao das ciências, das línguas e da matemática (COSTA, 2003, n.p).

A Educação Interdimensional é um dos Princípios Educativos considerados no “modelo” da Escola da Escolha porque está alinhada ao conceito de que a educação deve colaborar para o desenvolvimento completo da pessoa e a formá-la de modo a constituir-se como alguém a atuar no mundo capaz de elaborar pensamentos e a agir de maneira autônoma, crítica e propositiva em todas as dimensões de sua vida.

De acordo com ICE (2020), esses conceitos, concepções, eixos e princípios são articulados pelo modelo de Gestão e Modelo Pedagógico, o modelo de gestão, utilizando a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).

O Modelo da Escola da Escolha teve como base fundamental para a sua concepção o compromisso com a integralidade da ação educativa, ou seja, o compromisso com uma perspectiva muito mais ampla de formação e não apenas uma formação acadêmica. Para isso, concebeu um conjunto de inovações em conteúdo, método e gestão, nas quais se encontra a indissociabilidade entre as suas bases de sustentação: o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão. (ICE, 2020, vol.05, p. 13).

Juntas, essas duas estruturas operam por meio dos seus princípios e conceitos, metodologias, práticas educativas e instrumentos, caminhos que apoiam os outros de formação que garantem que as múltiplas aprendizagens adquiridas na escola assegurem valor, sentido e significado às dimensões da vida pessoal, social e produtiva do estudante.

A TGE é definida como “a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas”, o objetivo é criar um ambiente de aprendizagem, na qual toda equipe escolar possa se envolver no projeto de educação aprendendo e colocando em prática seus conhecimentos em prol dos estudantes e seus projetos e vida.

E para que todos princípios e eixos da Escola da Escolha possam ser colocados em prática, é necessário que algumas condições sejam cultivadas no interior da escola, como: estudantes presentes, permanentes, motivados e conscientes; equipe escolar alinhada, preparada, comprometida e motivada; comunidade envolvida e corresponsável; parceiros participativos: Secretária de Educação, apoiadora, presente e atuante no planejamento, execução, avaliação e revisão dos seus processos e procedimentos.

As condições acima colocadas somente serão ativadas na direção dos pressupostos da Escola da Escolha se certas atitudes forem adotadas por todos os envolvidos. Atitudes como iniciativa, determinação, comprometimento, flexibilidade, abertura para o novo, respeito, delegação, autodesenvolvimento, mediação, dentre tantas outras, são essenciais na garantia de uma engrenagem fluida e cuidadosa. (ICE, 2020, p.16).

Nesse Modelo, o Gestor não pode trabalhar isolado, por causa disso, são oferecidos instrumentos capazes de direcionar a equipe para atingir a missão, metas, objetivos, estratégias, mas que todos deverão ter clara a função desses instrumentos para que possam colocá-los em prática, bem como elaboração de conceitos e princípios.

Entre os princípios destacamos o ciclo virtuoso, que são os resultados que a escola gera com o desenvolvimento do seu trabalho, mostrando para a comunidade a qualidade do mesmo. Outro é a comunicação, ter uma comunicação clara entre os interlocutores para evitar dificuldades na convivência e na efetivação das atividades. Há também a educação pelo trabalho, que visa ser apoiada pela pedagógica da presença, alicerçada na arte de “influenciar e se influenciado”, ou seja, fomentar uma atitude de ajuda mútua, não olhando com indiferença para os que estão ao seu lado.

Dentre os Conceitos que constituem o Modelo de Gestão, destacam-se a descentralização, delegação planejada e o ciclo de melhoria contínua com uso do PDCA (Plan, Do, Check, Act) que significa, planejar, executar, avaliar e ajustar, níveis de resultados e parceria, conforme pode ser observado o detalhamento de seus conceitos no Quadro a seguir - Conceitos do Modelo da TGE.

Quadro 12 - Conceitos do Modelo Tecnologia de Gestão Educacional - TGE

Descentralizar	Significa distribuir as responsabilidades e decisões de um trabalho entre os protagonistas da ação (os seus autores). Concomitante, os objetivos das ações conjuntas devem ser claros para gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes, pois criam-se boas condições para o direcionamento do processo planejado. A descentralização está disposta sobre a pedra angular formada pela correta forma de agir, o respeito e a confiança mútua.
Delegação planejada	Compreende a prática da liderança crendo no potencial do outro, em suas aptidões e desejo de se desenvolver, bem como a incumbência gradual de confiança e responsabilidades alicerçados na certeza e no alinhamento conforme as concepções da escola. O conceito de descentralização, conforme visto anteriormente, exige do gestor autoconhecimento e envolvimento com os receptores da sua ação
Ciclo de melhoria contínua	Planejar: estabelecer objetivos, estratégias e metas propostas. O planejamento requer um diagnóstico da situação atual assim como a definição de indicadores para avaliar resultados; Executar: implantar o plano, executar o processo e coletar dados para mapeamento e análise dos dados gerados. Identificar e desenvolver as competências necessárias; Avaliar: (medição e análise): estudar os resultados reais e comparar com as metas, verificando. O foco deve ser no desvio da execução do plano, na análise das diferenças para determinar as causas, checando a adequação e a integridade das ações. Dados gráficos podem facilitar a visualização de eventuais tendências. Com base nas informações analisadas, podemos passar à próxima fase; Ajustar: (ações corretivas): determinar onde aplicar as mudanças que incluem a melhoria do processo. Ao final de um período, geralmente anual, é imprescindível proceder à correção do Plano de Ação da escola, ajustando estratégias, metas, indicadores e outras variáveis, em função da vivência de cada um e dos resultados alcançados. Após essa fase, recomeça-se um novo Ciclo PDCA
Níveis de Resultado	Ao ser implantada, a Escola da Escolha vive distintos níveis do ciclo de vida. Cada um é suporte para o seguinte. Eles não são estáticos, mas se sobrepõem e se interligam. São esses os níveis: 1. Sobrevivência 2. Crescimento 3. Sustentabilidade
Parcerias	A parceria é a manifestação do compromisso e da responsabilidade com um objetivo comum. No relacionamento com a comunidade, a instituição deve se guiar para firmar parcerias com Parceiros Locais (organizações e/ou pessoas) que apoiam o projeto escolar por meio de ações que atendem uma determinada demanda específica.

Fonte: Elaborado pela autora com base em ICE (2020, p. 25 -34)

Para o TGE, os desafios da liderança precisam estar alinhados com o modelo pedagógico, por isso adota o modelo de liderança servidora, pois preconiza exercício efetivo de valores e atitudes, valores esses que permitem o líder servidor ser aquele que influencia seus liderados a “partir de uma autoridade conquistada pelo serviço e pela referência pessoal e profissional.” (ICE, 2020, vol. 05, p. 37 2020). Ademais,

Valendo-se unicamente do seu poder, um gestor pode até conseguir com que seus subordinados realizem tarefas requeridas para determinado objetivo, mas, certamente, não com comprometimento nem com o entusiasmo adequado. Na verdade, quanto mais forte for determinada base de poder de um líder, menos essa deveria ser utilizada por ele. Por exemplo: o uso do poder de punição para fazer com que alguém cumpra uma ordem é sinônimo de ameaça. Assim, impor-se sobre o outro por ter um conhecimento muito superior soa como arrogância. (ICE, 2020, p. 38,)

Para o ICE (2020), portanto, a liderança não deve ser realizada pelo poder, mas pela influência à autoridade conquistada pela referência moral e profissional por meio do serviço, do amor, da humildade e do desprendimento. Dentro dessa perspectiva, o líder servidor deve procurar entender e atender as necessidades dos liderados, oferecendo recursos, informações para apoio ao desenvolvimento de suas atividades e capacidades, assim cumprindo com excelência sua missão.

Portanto, a Liderança servidora manifesta-se mais na capacitação de seus liderados do que nos resultados, por isso é importante analisar junto com sua equipe os resultados e planejar ações para que eles possam melhorá-los.

Dessa forma, todos devem seguir a mesma orientação, tanto professores para seus alunos e coordenadores para com os professores. O docente deve liderar seus estudantes, colaborando e buscando desenvolver as competências necessárias para sua formação, além de apoiá-los na construção de valores e no conhecimento das opções para a construção dos seus Projetos de Vida. Assim, também, cabe ao coordenador de área ajudar a identificar e construir as competências que cada professor necessita para melhorar os resultados como para tomar as melhores decisões sobre as atividades pedagógicas.

Podemos destacar também dentro da TGE os instrumentos de planejamento, “planejar é o momento de refletir, discutir com equipe a visão de futuro estabelecida pela Secretaria de Educação para a Escola da Escolha e decidir como desdobrá-las em estratégias e ações a serem operacionalizadas no cotidiano escolar” (ICE, 2020, p. 53). Assim, no quadro 13 temos os instrumentos utilizados pela TGE.

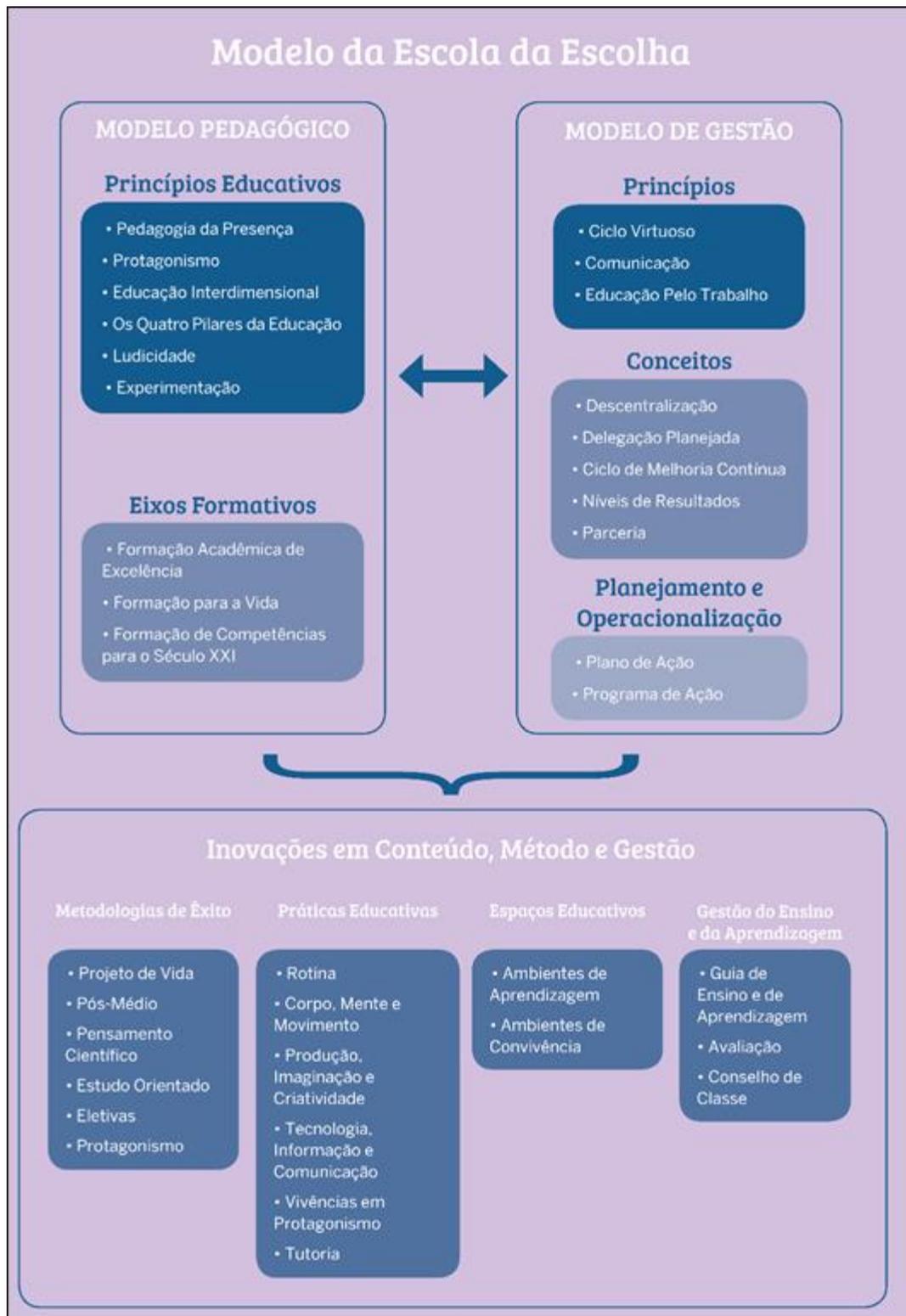
Quadro 13 - Instrumentos da TGE

Plano de ação	Instrumento estratégico da escola que norteia a Equipe Escolar na busca de resultados comuns sob a liderança do Gestor. O Plano de Ação da escola é elaborado a partir do Plano de Ação da Secretaria de Educação, que é o instrumento norteador para toda a rede de escolas:
Programa de ação	Instrumento operacional individual que trata dos meios e processos e que desdobram as estratégias traçadas no Plano de Ação em ações no chão da escola
Agenda	Instrumento que traduz “o quando” do Plano de Ação para a Equipe Escolar. Algumas agendas trabalhadas na Escola da Escolha: agenda bimestral ou trimestral, agenda da escola, agenda do estudante
PDCA	Instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua;
Guia de Ensino e Aprendizagem	Instrumento de gestão da aprendizagem utilizado não só pelos professores, mas também pelos estudantes e seus familiares

Fonte: ICE (2020, p. 53)

Esses instrumentos apresentados acima embasam o modelo pedagógico e de Gestão, são modelos que se configuram em um conjunto de inovações em conteúdo, métodos e gestão, que podem ser apresentados pelas metodologias de êxito, Práticas educativas, espaços educativos e pelos espaços elementos da gestão do Ensino e Aprendizagem (ICE 2020), como pode ser observado na figura 07 – “modelo” da Escola da Escolha.

Figura 07 - “Modelo” da Escola da Escolha



Fonte: ICE (2020, vol. 02, p 58)

As metodologias de êxito fazem parte do currículo de maneira integrada à Base Nacional Comum Curricular, sendo um diferencial na perspectiva da integralidade curricular, pois a Parte Diversificada não é um complemento ao currículo, mas o currículo em sua plenitude.

As Metodologias de Êxito são componentes curriculares da Parte Diversificada que exercem o papel de articuladores entre o mundo acadêmico e as práticas sociais, ampliando, enriquecendo e diversificando o repertório de experiências e conhecimentos dos estudantes. Elas são executadas por meio de aulas e procedimentos teóricos e metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas contextualizadas e significativas para os estudantes em distintas áreas. (ICE, 2020, vol. 03, p. 16).

Dentre as metodologias de êxito temos na centralidade do “modelo”, a disciplina Projeto de Vida, Práticas Experimentais, Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio.

Entre as Práticas Educativas de Rotina do modelo tem-se o acolhimento, rodas de conversa e tutoria, e as práticas de vivência em Protagonismo: Clubes de protagonismos e Líderes de Turma e Conselho de Líderes. Os espaços também são importantes para esse modelo, como a criação e o cuidado dos espaços educativos, salas temáticas, os corredores com murais informativos, os armários de uso dos alunos.

É importante também frisar que nesse modelo a gestão de Ensino e aprendizagem direciona orientações quanto a formas de avaliação da aprendizagem, criando um instrumento de planejamento para os professores, que é o Guia de aprendizagem, o qual possibilita ao professor refletir sobre sua prática na hora de sua elaboração, possibilitando a organização de atividades que envolvam os quatro pilares da educação, assim como o Protagonismo.

Esse modelo de ensino, que surgiu em Pernambuco, já demonstra uma melhoria de acordo com pesquisas que apontam, que o estado teve uma melhoria na qualidade de ensino também com a introdução das Escolas Integrais com uma pedagogia interdimensional, uma vez que seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mostrou avanços substanciais. Segundo Cunha e Araújo (2021, n.p.), as pesquisas realizadas mostram que em relação a “equidade e empoderamento dos estudantes pardos ou pretos no mercado de trabalho”, a diferença salarial chega a 10% da escola parcial e desaparece quando se olha para as escolas integrais.

Em 2004, Pernambuco lançou um projeto-piloto para melhorar a qualidade do ensino e reduzir a evasão no ensino médio. Atualmente, esse modelo já foi implementado em 16 estados brasileiros, de acordo com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) de 2019 e essa iniciativa foi bem aceita também pelo estado de São Paulo, que em conjunto com

o ICE, também baseado na Escola da Escolha, ocorreu primeiro no ensino médio e depois para o ensino fundamental (SÃO PAULO, 2014). O que direcionou esse trabalho, e já mencionado, foi uma matriz curricular diversificada, que inclui, no Ensino Médio, disciplinas como Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Preparação Acadêmica, que podem ser ministradas por professores de diferentes áreas (PEREIRA, 2019).

Em se tratando do Projeto de Vida como artifício curricular, este fundamenta-se na garantia de:

[...] tempo para o seu desenvolvimento e deve ser acompanhado de material específico para o trabalho em sala de aula, que pode ser adaptado a partir da realidade local, como autoconhecimento, construção do sujeito e discussão sobre sonhos. Esta opção assegura um momento específico para a discussão e aprofundamento no tema, além de possibilitar formação aos profissionais envolvidos. É importante que o projeto de vida, apesar de trabalhado em componente curricular, seja compartilhado com todos da escola de modo que seja possível alinhar o trabalho em torno dos temas desenvolvidos (BRASIL, 2018, p. 09).

Já no que concerne ao princípio pedagógico:

[...] forte articulação de toda a equipe escolar, de modo que as temáticas que compõem o percurso formativo sejam trabalhadas por todos e façam parte do planejamento das práticas da escola. É preciso ter atenção para garantir o alinhamento da equipe. Esta opção perpassa todas as ações da escola e não exige a formação docente específica em Projeto de Vida. Neste caso, a prática docente se organiza a partir de temas inerentes ao Projeto de Vida de forma que o estudante esteja desenvolvendo o seu projeto de vida a todo momento. (BRASIL, 2018, p. 10).

Para além desses aspectos formativos e pedagógicos, tem-se que a educação integral, vista como uma política pública, destaca-se por ter um projeto de ensino que “visa interferir na vulnerabilidade social de crianças e jovens, atendendo-os em todas as suas dimensões, e responsável pela formação de sujeitos críticos e autônomos responsáveis consigo mesmos e com o mundo” (LIMA; SILVA; SILVA, 2018, p. 60).

Desse modo, observa-se que no desejo imbuído nesse diferencial de se fazer educação, o importante é que ele envolve a todos na aspiração de criar algo, pois é

[...] um modelo em que todos saem ganhando e é colocado em prática com investimentos que visam garantir a qualidade dos serviços prestados à comunidade no qual está inserido. Tais considerações levam a refletir que apenas uma implantação sem um conhecimento e um desejo inicial não chega a alcançar os objetivos pelos quais o método foi criado. (LIMA; SILVA; SILVA, 2018, p. 62).

Além disso, os egressos da escola integral se interessam mais por carreiras de valor agregado, como é o caso do setor financeiro. Assim, podemos verificar que o “modelo” Escola da Escolha já começa a dar frutos na Escola de Referência Ginásio Pernambucano e a

pesquisa, ou seja, que essa metodologia contribui muito para o interesse e motivação do aluno no Ensino Médio.

Isto posto, sintetiza-se este capítulo reiterando que na perspectiva da Educação Integral no Brasil foi apresentado um histórico dessa modalidade de ensino, a legislação dos programas que a sustentam, bem como as diretrizes nacionais mais relevantes também para respaldar as escolas de tempo integral no estado do Amazonas, referendando-se nos Cadernos de Formação do ICE, 2020.

CAPÍTULO II

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA ATIVA COM O “MODELO” ESCOLA DA ESCOLHA

Neste capítulo apresenta-se o processo de implantação do Programa Escola Ativa embasada no “modelo” da Escola da Escolha, por meio do levantamento das dificuldades, obstáculos e superações realizadas pelos atores educativos da escola pública pesquisada, com base em Carvalho e Rodrigues (2019) e nos Cadernos do ICE (2020).

2.1 Processo de implantação da Escola Ativa

De acordo com a linha de Tempo do ICE-2021, o “modelo” Escola Da Escolha teve seu início no Ginásio Pernambucano em 2004, sendo a primeira Escola da Escolha. A partir disso, o modelo foi se expandido para outras escolas da região, com a segunda Escola da Escolha no município de Bezerros, em 2005, no Agreste de Pernambuco. No ano de 2016 e 2017, em Recife, onze novas escolas com esse modelo foram abertas, sendo que até 2008 cinquenta e três escolas já funcionavam em Pernambuco.

A partir de 2009, o “Modelo” foi expandido para o Estado do Ceará, sendo implantado em vinte e cinco escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. E assim outros estados foram aderindo ao “modelo”, como o caso do Estado do Rio de Janeiro no Ensino Fundamental Anos Finais em 2011, no Ginásio Experimental Carioca.

Em 2012, em São Paulo, em parceria com a Secretária de Educação, foi inserido o modelo de Tempo Integral em dezesseis escolas de Ensino Médio e, logo em seguida, no ano seguinte, expandido para outras cidades do Estado de São Paulo e também em Goiás.

Nos anos seguintes, em 2014, ocorreu a implantação no Estado de Espírito Santo, iniciando também a parceria com o Instituto Sonho Grande. Em 2015 implementaram-se as primeiras Escolas de Ensino Médio Integrado à Profissional nos Estados do Maranhão e Paraíba, e em 2017, com o Programa de Fomento às Escolas de Tempo Integral do Ministério da Educação, implantando-se, simultaneamente, em vários estados: Acre, Amapá, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Tocantins e Sergipe.

E em 2019 e 2020, ocorreu abertura da Escola da Escolha do Estado de Minas Gerais e iniciou-se a implantação também nos estados do Amazonas e Paraná.

Assim, delineou-se um pouco da história de expansão desse modelo para outras cidades do Brasil, demonstrando que o “modelo” em pouco tempo foi sendo aderido pelas secretarias de Educação dos estados como podemos observar na imagem a seguir, apresentamos o Mapa de atuação de Localização das Escolas atendidas pelo ICE.

Figura 08 - Mapa de atuação de Localização das Escolas atendidas pelo ICE



Fonte: ICE (2021)

De acordo com o mapa a abrangência do modelo no Amazonas, este foi direcionado para o Ensino Médio, e de acordo com ICE, o processo iniciou-se em 2019, mas a implantação do “Modelo” começou a ser estruturado diretamente nas escolas em 2020 e recebeu o nome de Escola Ativa, assim como cada estado pode definir o nome para o Programa, como o caso de São Paulo, que recebeu o nome de Programa Ensino Integral, PEI (SILVA, 2019).

A Escola ativa, entendida como uma política pública, apresenta-se como um mecanismo para aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, garantir a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a finalidade do programa é dirimir a evasão escolar e diminuir a repetência na perspectiva de elevar as taxas de conclusão de parte do ensino fundamental, com vistas a construir uma educação de qualidade para os alunos do Ensino Médio do Amazonas.

Nesse norte, o Centro de Educação de Tempo Integral (Ceti) Dom Jorge Edward Marskell fazendo parte da Rede de Ensino participa da implantação desse programa a partir de 200.

A escola foi inaugurada em maio de 2018, no município de Itacoatiara (a 270 quilômetros de Manaus, Amazonas), por meio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM). Equipado com 24 salas de aulas climatizadas, esse Ceti possui ainda laboratórios de informática e ciências, biblioteca, piscina, campo de futebol, quadra poliesportiva, sala de artes, sala de dança, TV escola, refeitório, além de demais ambientes administrativos (AMAZONAS, 2018, n.p.).

As disciplinas ofertadas pelo Centro são a Língua/Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Estudos Sociais ou Sociologia.

O Centro Educacional Dom Jorge Edward Marskell é composto por uma equipe formada por uma gestora, um administrador escolar, uma pedagoga e um coordenador de área de humanas e 30 professores. A equipe administrativa tem uma carga horária de 40 horas e apenas 3 professores possuem carga horária de 20h. Até o ano de 2019, a carga horária da escola seguia a estrutura curricular de 2018, com um total anual de 5.400 horas-aula, com 6 aulas semanais de Língua Portuguesa e Matemática, 3 aulas semanais de História, Geografia, Biologia, Química, Física e Língua Estrangeira Moderna-Inglês e 2 de Arte em Filosofia, Sociologia, Arte e educação física que compõe a Nacional Curricular. E na parte Flexível as disciplinas de Preparação Acadêmica, Língua Estrangeira Moderna - Espanhol Projeto de Vida/Empreendedorismo, Preparação Acadêmica, Metodologia do Estudo, Fruição das Artes, Práticas Desportivas e Direito e Cidadania com uma aula semanal cada. Somente Raciocínio Lógico ficando com duas aulas.

Quadro 14 – Programas de fomento às escolas de Ensino Médio Tempo Integral – PROETI
Matriz Curricular


 PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO TEMPO INTEGRAL - PROETI
 MATRIZ CURRICULAR

Base Legal	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Total Ensino Médio	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
LDB N.º 9.394-1996 / Lei N.º 13.415-17/Portaria MEC N.º 727/2017 / Resolução CNE/CEB N.º 3-2018	Base Nacional Comum Curricular	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	720
			Língua Estrangeira Moderna - Inglês	3	120	3	120	3	120	360
			Arte	1	40	1	40	1	40	120
			Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
		Matemática e suas Tecnologias	6	240	6	240	6	240	720	
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	3	120	3	120	3	120	360
			Física	3	120	3	120	3	120	360
			Química	3	120	3	120	3	120	360
		Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	3	120	3	120	3	120	360
			História	3	120	3	120	3	120	360
			Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
			Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
	Total BNCC			35	1400	35	1400	35	1400	4200
	Parte Flexível	Linguagens e suas Tecnologias	ELETIVO (*)	1	40	1	40	1	40	120
			Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	1	40	1	40	1	40	120
			Fruição das Artes	1	40	1	40	1	40	120
		Matemática e suas Tecnologias	Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas	2	80	2	80	2	80	240
		Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Projeto de Vida e Empreendedorismo	1	40	1	40	1	40	120
			Preparação Acadêmica	1	40	1	40	1	40	120
			Metodologia do Estudo	1	40	1	40	1	40	120
Práticas Desportivas			1	40	1	40	1	40	120	
Direito e Cidadania			1	40	1	40	1	40	120	
Total Parte Flexível			10	400	10	400	10	400	1200	
Total da Carga Horária Anual			45	1800	45	1800	45	1800	5400	

Legenda: H.S = Horas Semanal H.A = Hora Anual Semanas: 40 Tempo de Aula: 50min

Fonte: Amazonas (Resolução 137/2018)

Já em 2020, a escola passa a seguir a nova Estrutura Curricular da Escola Ativa, permanecendo a mesma carga horária anual de 5.400, mas mudando a carga horária semanal de algumas disciplinas, e na parte Flexível passam a ser adotadas novas disciplinas, permanecendo somente o Projeto de Vida e Metodologia de Estudo, com uma nova nomenclatura: Estudo Orientado, como apresentado no quadro a seguir, denominado de Matriz Curricular Escola Ativa Ensino Médio, com base nas Diretrizes Pedagógicas da Escola Ativa (2020), apresentado na formação de gestores.

Quadro 15 – Matriz Curricular Escola Ativa Ensino Médio

Base Legal	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Total Ensino Médio
			HS	HA	HS	HA	HS	HA	
LDB Nº 9.394/1996 /Lei Federal nº 13.415/17/ Resolução nº 3-2018 CNE-CEB/Resolução nº 4/2010 e	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	720
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	80	2	80	2	80	240
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
		Arte	2	80	2	80	2	80	240
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	240	6	240	6	240	720
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	3	120	3	120	3	120	360
		Química	3	120	3	120	3	120	360
		Biologia	3	120	3	120	3	120	360
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	2	80	2	80	240
		Geografia	2	80	2	80	2	80	240
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Total Base Nacional Comum Curricular		33	1320	33	1320	33	1320	3960
	Parte Diversificada	Eletivas	2	80	2	80	2	80	240
		Práticas Experimentais	2	80	2	80	2	80	240
		Estudo Orientado	6	240	6	240	6	240	720
		Preparação Pós-Médio	0	0	0	0	2	80	80
		Projeto de Vida	2	80	2	80	0	0	160
	Total Parte Diversificada		12	480	12	480	12	480	1440
Total da Carga Horária Anual			45	1800	45	1800	45	1800	5400

Fonte: Amazonas (2021)

De acordo com a Nova Estrutura, muda-se o quantitativo a carga horária semanal de História, geografia e Educação Física, passando a duas aulas e Filosofia e Sociologia a uma aula semanal. E na parte Diversificada aparecem as disciplinas Eletivas, Práticas Experimentais, Projeto de vida com duas aulas para todas os anos e Estudo Orientado com seis aulas, também para todos os anos e Pós-Médio duas aulas semanais para as turmas do 3ª ano.

De acordo com os Professores, o Centro Educacional de Tempo Integral Dom Jorge Edward Marskell iniciou o ano letivo de 2020 em seis de fevereiro, reunindo a equipe da escola, gestora, pedagoga, administrador escolar e professores. Nesse encontro, a gestão da escola informou a todos que a unidade passaria por uma nova reestruturação do currículo, que seriam inseridas outras disciplinas da parte diversificada e que toda equipe participaria de formação sobre a nova estrutura, e que essa formação seria realizada no mês de março, em Manaus.

Conforme os Professores relatam, não houve muitas informações sobre as mudanças, a escola iniciou o trabalho com cargas horárias novas vagas e trabalhando somente com a Base Nacional Comum Curricular, que para não deixar tempos vagos (intervalos entre as aulas),

usavam o HTP- Horário de Trabalho Pedagógico - HTP¹⁰ - ministrando aulas nesses horários, que segundo a Lei Federal nº 11.738/08, no HTP o mínimo de 1/3, ou seja, 33% da jornada de trabalho semanal do professor deve ser destinada aos trabalhos pedagógicos e burocráticos inerentes à profissão (PEREIRA, 2017).

O Centro Educacional de Tempo Integral Dom Jorge Edward Marskell, é uma escola de Ensino Médio e funciona das 7h00 horas às 16h30, com horário de aula de nove tempos, de aula de 50 minutos, com 3 tempos, intervalo para merenda e mais dois tempos, totalizando 5 tempos, isso no horário matutino, oferecendo almoço para os estudantes e algumas atividades com jogos nesse horário, e no horário vespertino, 4 tempos e, ao final, o lanche para os alunos.

Até 2019 segundo os professores que atuavam na escola desde 2018, antes eram trabalhados os tempos da base pelo horário da manhã e a parte diversificada no horário da tarde, mas a partir de 2020 de acordo com o horário da escola, segue as orientações do ICE, a parte diversificada é distribuída tanto pela manhã como a tarde, não somente em um horário específico. De acordo com a equipe pedagógica na formação foi orientado pela equipe de Formadores do ICE, que o currículo se desenvolve de maneira equilibrada com todos os seus componentes distribuídos ao longo do dia, sem prevalência de um sobre o outro.

A orientação foi que a parte diversificada não deveria ser distribuída de maneira concentrada em apenas um período do dia (seja manhã ou tarde), tampouco os componentes da BNCC. Recomendou-se também que os componentes da parte diversificada não deviam ser dispostos nos extremos do horário (primeiras aulas ou últimas aulas do dia).

No início do ano letivo de 2020, os docentes relataram que devido à falta de professores efetivos no quadro a escola, começou-se o ano letivo com horários trabalhando somente a BNCC e com muitas de dificuldades. Somente no final de fevereiro que docentes oriundos de Processo Seletivo Simplificado (seleção de professores de acordo com a

10 A Lei do Piso nº 11.738/2008 instituiu um limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para atividades de sala de aula, e estabeleceu, na jornada de trabalho dos professores, 1/3 (um terço) destinado a atividades extraclasse. No estado do Amazonas, não há uma normativa oficial na Secretaria Estadual de Educação - SEDUC-AM especificamente sobre a gestão do Horário de Trabalho Pedagógico. Há apenas a Instrução Normativa de Lotação, publicada no ano de 2013, sendo vigente apenas para o ano de 2014, que aborda alguns pontos relacionados ao cumprimento do HTP.

A Lei Federal nº 11.738/08, que estabelece o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), determina que no mínimo 1/3, ou seja, 33% da jornada de trabalho semanal do professor seja destinada aos trabalhos pedagógicos e burocráticos inerentes à profissão. Em uma jornada de 20h semanais, este tempo em que o professor deve ficar fora de sala de aula, sem os alunos, é de no mínimo 7 horas semanais. PEREIRA, Evaldo Bezerra. Horário de trabalho pedagógico – HTP implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC: estudo de caso em duas escolas da rede estadual de Manaus – AM. Dissertação de mestrado, Amazonas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5569>. Acesso em: 28 nov. 2021.

formação e experiência contratados pela Secretaria para atuarem nas escolas da Rede Estadual), realizado pela SEDUC , é que foram contratados profissionais para ocuparem as cargas vagas e, mesmo assim, algumas turmas ficaram sem professor das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para as quais foi necessário que os Professores Coordenadores de Área (PCA) assumissem as turmas sem professor, ficando apenas um Coordenador de Área de humanas nessa função.

Por fim, de 09 a 13 de março de 2020 a equipe da escola Dom Jorge Edward Marskeel, assim como outras 26 unidades, iniciaram na Capital do Amazonas a formação do Programa Escola Ativa.

Figura 09 - Lançamento do Programa Escola Ativa



Fonte: Amazonas (2020)

Na abertura da formação foram assinados os acordos de cooperação técnica e apresentado o principal parceiro, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e outros associados estratégicos, o Instituto Natura e Instituto Sonho Grande, além dos parceiros técnicos, Instituto da Qualidade do Ensino (IQE) e Stem Brasil (Science, Technology, Engineering e Mathematics (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática).

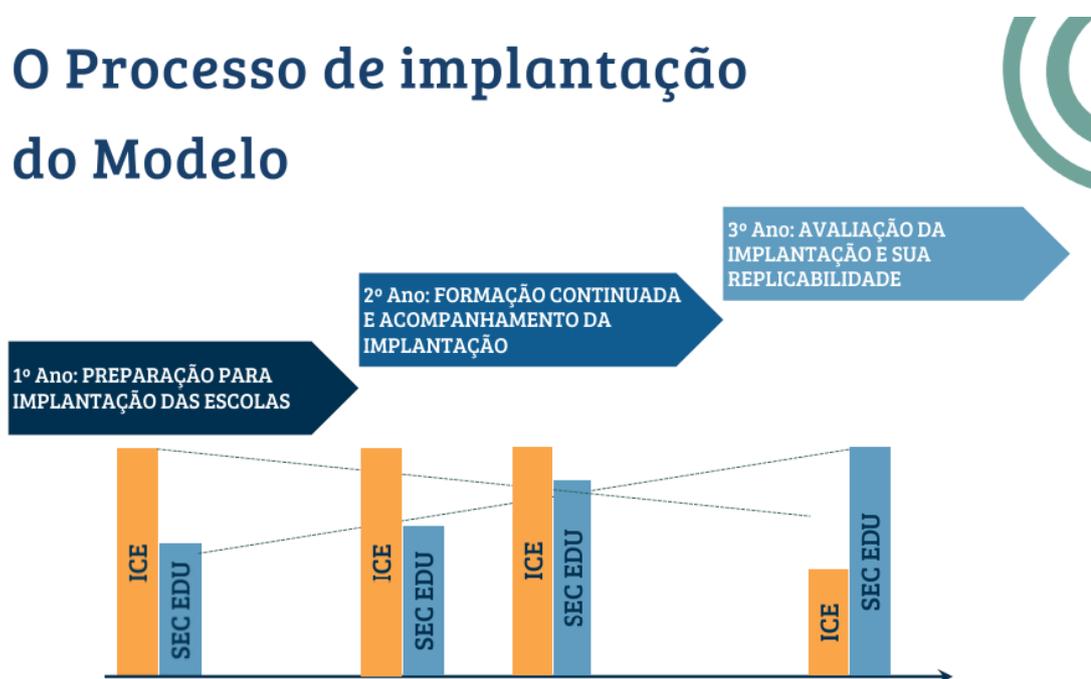
O programa propõe inovações em conteúdo, método e gestão para estimular o desenvolvimento de estudantes de escolas de tempo integral da rede estadual de

educação. O “Escola Ativa” faz parte do projeto Escola da Escolha e é resultado de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Seduc) e o Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com apoio dos institutos Natura e Sonho Grande. (AMAZONAS, 2020).

Nesse momento, Tereza Barreto, diretora pedagógica do ICE, apresentou o Instituto, o processo de implantação nas escolas e o cronograma de formações e acompanhamentos. Também foram mostrados nesse dia os resultados de rendimento das escolas de Tempo Integral de Pernambuco e o nível de satisfação de professores e alunos das referidas escolas.

Na fala da Coordenação Pedagógica da unidade escolar, Tereza Barreto apresentou o processo de implantação do Programa, que seria de três anos, com maior interferência do ICE no 1º e 2º ano e que esta diminuiria no terceiro ano, aumentando a atuação da Secretaria de Educação, conforme mostra a Figura a seguir sobre o processo de Implantação.

Figura 10 - Processo de Implantação do Modelo



Fonte: ICE (2020)

No ano de 2020, o processo de acompanhamento formativo das escolas aconteceu com a realização das atividades de acolhimento no início do ano, que deve ocorrer em cada semestre em dois ciclos com acompanhamento do ICE café, que tem como objetivo que cada escola apresente uma prática exitosa e que possa ser replicada ao final do ano com a revisão do plano de ação. Ao assumir o modelo da escola integral como sendo referência para a

educação do país, a (contra)Reforma do Ensino Médio acabou por ampliar a demanda aos serviços do ICE em diversos outros estados (CARVALHO; RODRIGUES, 2019).

Ademais, quanto às formações, nelas seriam realizados o aprofundamento do Projeto de Vida, formação de rotinas pedagógicas, formações ações protagonistas, formação de rotinas do diretor, liderança servidora e semana de protagonismo. Para o ano de 2021 estava programado também 4 ciclos de acompanhamento, revisão do plano de ação e outras formações sobre aprofundamento em Projeto de Vida e relatórios, formação de indicadores e semana de protagonismo. O período de Formação Inicial das equipes foi de uma semana, de 09 a 13 de março, iniciando às 8 h e terminando às 17 h, na qual foram trabalhadas diversas temáticas como:

- 100 primeiros dias;
- Acolhimento;
- Bases Teóricas e Metodológicas;
- Metodologias de êxito;
- Guia de Ensino e Aprendizagem;
- Instrumentos: Plano de Ação/ programas de Ação;
- Tecnologia de Gestão Educacional;
- Tutoria;
- Salas Temáticas.

No retorno para a escola, no dia 16 de fevereiro, junto à equipe veio um grupo de Jovens Protagonistas oriundos das Escolas de Tempo Integral de várias partes do Brasil, acompanhados pela equipe do ICE. Esses estudantes realizaram o acolhimento da equipe e alunos pela manhã, e à tarde iniciaram o acolhimento dos alunos dos 1^a anos, enquanto as equipes reuniram-se para começar o planejamento das Metodologias de Êxito.

Os professores se reuniram por meio de pequenas equipes e de acordo com a parte diversificada de cada um para juntos tentarem organizar as atividades. Foi nesse momento que surgiram várias dúvidas, principalmente em relação à Prática Experimental, pois de acordo com a lotação, cada docente estava direcionado para atuar em uma ou duas turmas, porém cada um tem uma formação específica.

[...] formação de uma atitude científica está intimamente vinculada ao modo como se constrói o conhecimento e por isso, na Escola da Escolha, os Laboratórios de Ciências e de Matemática são potencialmente mais que recursos didáticos. Eles são, em essência, espaços privilegiados de re-significação da experiência porque contribuem para o desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os

estudantes aprendam como abordar objetivamente fenômenos e como desenvolver soluções para problemas complexos. (ICE,2020, p.68).

Tabela 01 - Lotação dos professores na Prática Experimental

Lotação de Prática Experimental 2020															
1ª 01	1ª02	1ª 03	1ª04	1ª05	1º 06	1ª 07	2ª01	2ª02	2ª03	2ª04	3ª01	3ª02	3ª03	3ª04	3ª 05
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	QUÍMICA	BIOLOGIA	QUÍMICA	FÍSICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	FÍSICA	MATEMÁTICA	FÍSICA	QUÍMICA	MATEMÁTICA	BIOLOGIA	BIOLOGIA	QUÍMICA

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com a lotação da escola em 2020

Como podemos observar na tabela acima, a dúvida dos professores consistia no fato de que se o professor de matemática estiver designado para a turma do 1º ano 01 e 02, então esses mesmos alunos não teriam prática experimental de Física, Química e Biologia? A resposta, até aquele momento, não era conclusiva.

Já no dia 17 de março, enquanto os Jovens Protagonistas realizavam o acolhimento das turmas de 1º ano, a equipe reuniu-se para planejamento do Plano de Ação da Escola, conforme o modelo apresentado na formação. Segundo a coordenação pedagógica, o Plano de ação foi encaminhado pela equipe do Programa de Fomento de Ensino Médio Integral (PROET), um plano pré-pronto para serem discutidas as metas e estratégias, mas não foi concluído, ficando para dar sequência do dia seguinte, pois a tarde toda a equipe iria se reunir no anfiteatro da escola para assistir à culminância do acolhimento das turmas de 1º ano.

No dia seguinte, no qual seria o acolhimento das turmas dos segundos anos, e dar sequência ao planejamento, o Governo do Estado do Amazonas suspendeu as aulas presenciais por motivo da pandemia do vírus da Covid-19¹¹ (AQUINO *et al.*, 2020).

11 Desde a emergência, na China, em dezembro de 2019, do novo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela pandemia de COVID-19, a humanidade tem enfrentado uma grave crise sanitária global. Novos e numerosos casos surgiram rapidamente em países asiáticos, tais como Tailândia, Japão, Coreia do Sul e Singapura, seguindo para a Europa e demais continentes, o que levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretar uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, em 30 de janeiro de 2020 e uma pandemia no dia 11 de março de 2022. Segundo dados disponíveis em 16 de abril deste ano, 210 países e territórios em todo o

E no dia 23 de março de 2020 iniciou-se o Regime de Aulas não Presenciais no Amazonas, sendo assim, a partir desse período a escola quase não realizou atividades direcionadas à implantação do modelo, trabalhando somente a Base Nacional Comum Curricular por meio de algumas atividades sem muita sistematização do Projeto de vida e Estudo orientado, utilizando vídeos e orientações dos professores e Coordenação Pedagógica nas turmas por meio dos grupos de WhatsApp, no qual se organizou a tutoria, contendo um professor responsável coordenando as atividades de acolhimento, frequência, passando informações, buscando ativar a participação de alunos infrequentes, aplicação de questionários de acompanhamento junto às turmas por meio do WhatsApp .

Nesse período, os alunos participaram de *lives* intituladas “Jovem para Jovem”, realizadas pelo ICE e apresentadas por Jovens Protagonistas que discutiam diversos temas como: Dicas para manter a motivação, qual é o seu estilo, entre outras. As demais ações realizadas foram as formações para professores de Língua Portuguesa e Matemática pelo IQE, trabalhando sobre seu nivelamento e plataforma. Também foram oferecidas formações para os professores para Aprofundamento do Projeto de Vida e formações do *Stem* para equipe Gestora e Coordenação Pedagógica e também professores de Ciências da Natureza e Matemática.

A escola retornou as aulas presenciais em modelo híbrido no mês de novembro de 2020 e realizou algumas atividades da parte diversificada para atribuir notas aos alunos, já que a parte diversificada não é reprovativa, segundo a coordenação pedagógica, mas que devido ao formato do sistema do diário digital – SEDUC, é necessário inserir notas.

Já no ano de 2021, a escola iniciou suas aulas no modelo de regime não presencial devido à manutenção do isolamento social, decorrente do considerável aumento da contaminação do Vírus da Covid-19 no Amazonas.

A escola então organizou as turmas pelo WhatsApp, ficando responsável por conduzir a organização do grupo, como a frequência do aluno, e passar informações e acompanhar as turmas pela tutoria, começando o ano letivo com a atividade de acolhimento dos estudantes. Pela manhã, havia a da Aula em Casa, o acolhimento psicossocial transmitido pelos canais da SEDUC e à tarde os professores realizaram acolhimento nos grupos de WhatsApp com diversas atividades planejadas, como escada dos sonhos e reflexos sobre os temas trabalhados pela manhã no acolhimento psicossocial.

_____ mundo relataram um total de 2,1 milhão de casos confirmados de COVID-19 e um número de mortes que já passava a cifra de 144 mil³.

A escola também iniciou no mês de março as aulas da parte diversificada do currículo com as metodologias de êxito Eletiva, Projeto de vida, Estudo Orientado, Pós Médio e Prática Experimental. Porém, a disciplina de Eletiva não foi realizada conforme as orientações, sendo que os alunos que a escolheram queriam participar da mesma e da prática experimental com vídeos de experiências produzidas por eles e pelos professores.

Em maio de 2021 a escola retorna para o Regime de Aulas Presenciais de forma híbrida, e começa a organização das suas atividades e formações diversas, oferecidas tanto pelo ICE como também nos HTP coletivos com equipe da escola, com discussões sobre as concepções do Modelo e as rotinas pedagógicas. A escola também começou a organização dos Clubes de protagonismo, criando dois deles de música e outro de acolhimento, com a participação de sete alunos em cada equipe.

Assim, as formações que foram previstas para 2020 estão sendo realizadas em 2021, com foco no Aprofundamento do Projeto de Vida, Rotinas do Gestor, Rotinas Pedagógicas, Formações do Stem, formações IQE e sobre Ações Protagonistas.

Em julho a escola passou pelo primeiro Ciclo de Acompanhamento e o ICE apresentou um relatório do Ciclo de Acompanhamento Formativo e indicou algumas recomendações, como a tabulação dos sonhos, e elaboração dos programas de ação da equipe, também a elaboração dos Guias de Aprendizagem e salas temáticas.

Por fim, no mês de agosto a escola participou do ICE Café, com salas temáticas sobre instrumentos de gestão, que têm por objetivo socializar as boas práticas realizadas na escola. Após essa apresentação foram escolhidas as melhores experiências que poderiam ser replicadas, mas a escola não foi selecionada. Assim, a escola até o momento encontra-se na fase de sobrevivência, tentando alinhar as ações da Formação Inicial e Formações Continuadas.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Diante desse contexto da Educação Integral de Tempo Integral e o “modelo” da Escola da Escolha, optou-se pela pesquisa qualitativa e estudo de caso, visto que se pretendia analisar e refletir sobre o tema proposto, de forma a contemplar a temática e ao mesmo tempo realizar comparações entre o objeto de estudo com a referência bibliográfica.

A pesquisa qualitativa deve ter rigor e regras a serem seguidas que a qualificasse como uma pesquisa científica, assim compreendendo um protocolo de trabalho para uma estratégia de estudo de caso que apresentasse os seguintes itens: (a) questão principal da pesquisa; (b) objetivo principal; (c) temas da sustentação teórica; (d) definição da unidade de análise; (e) potenciais entrevistados e múltiplas fontes de evidência; (f) período de realização; (g) local da coleta de evidências; (h) obtenção de validade interna, por meio de múltiplas fontes de evidências; (i) síntese do roteiro de entrevista. Esse protocolo serve de *check list* para o pesquisador se guiar nos aspectos relevantes para a pesquisa (JABBOUR; FREITAS, 2011).

Um passo da pesquisa qualitativa, para o estudo de caso, foi o envio da carta para o responsável da escola na qual foi realizada a investigação, nela havia as áreas que seriam pesquisadas, as pessoas a serem entrevistadas, e os objetivos da pesquisa. Buscou-se de acordo com Jabbour e Freitas (2011), planejar e organizar os resultados do estudo de caso de forma eficiente quanto ao procedimento da coleta de dados e levantamento de evidências. Para uma efetiva condução da pesquisa, a pesquisadora efetuou um planejamento operacional, em seis etapas:

1. Contato formal com a organização a fim de obter a autorização para realização da pesquisa;
2. Explicação dos objetivos do estudo para a sua organização;
3. Definição das pessoas a serem entrevistadas;
4. Definição de critérios para acesso à organização e aos documentos, quais são confidenciais e quais podem ser divulgados;
5. Coleta das evidências, por meio de diversas técnicas;
6. Devolução aos respondentes/organização para validação ou não das evidências coletadas.

Seguindo, a próxima etapa foi a definição das técnicas de obtenção de dados e evidências. Segundo André (2013), esse é o segundo pressuposto que deve ser levado em conta na pesquisa qualitativa. “O segundo pressuposto requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais” (ANDRÉ, 2013, p.97). Assim, a coleta pode ser feita por meio de:

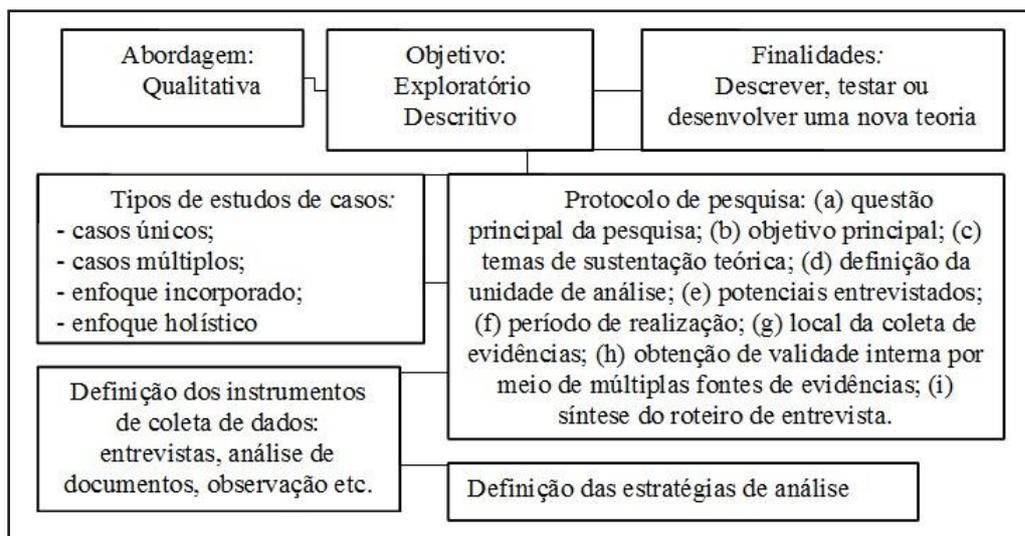
1. **Entrevistas:** a entrevista deve ser com pessoas que conheçam bem a rotina organizacional, e outras pessoas para confirmação dos dados.
2. **Consulta de arquivos e análises de documentos:** como Projeto Político Pedagógico, normativas, planejamentos dentre outros.
3. **Observação:** O pesquisador adentra ao contexto e observa as principais evidências do campo em estudo.
4. **Conversas Informais:** Com pessoas que fazem parte do contexto, porém essas conversas devem ser sigilosas.
5. **Artefatos Físicos:** observando, por exemplo, o *layout* da área administrativa, a “distinção” de elevadores sociais e de serviço, as vagas exclusivas para diretores e gerentes, o que pode fornecer subsídios relevantes para o estudo de caso.

Para a última etapa, tem-se a análise dos dados e as evidências do estudo de caso para se analisar, categorizar, tabular e refletir sobre os elementos que comprovem as suposições realizadas sobre tema. No primeiro momento, ocorre a transcrição dos dados, a interpretação que pode ser feita durante a coleta, a qual poderá ser observada e novos dados edificadas e novas interpretações podem ser feitas.

Num outro momento, faz-se a descrição detalhada das evidências coletadas com informações relevantes para a pesquisa. E, por fim, a articulação dos dados com o referencial teórico, embasados nos referenciais bibliográficos sobre o tema, realizando uma comparação da experiência descritiva sobre os processos de construção do “Modelo” Escola da Escolha. “O primeiro pressuposto implica uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

As etapas do processo de pesquisa, empregado para este estudo de caso, podem ser observadas na Sistematização das etapas para condução de estudos de caso.

Figura 11 - Sistematização das etapas para condução de estudos de caso



Fonte: Jabbour e Freitas (2011, p. 20)

Portanto, assim como os demais métodos qualitativos, o estudo de caso pode obter dados interpretativos da realidade sobre um determinado tema abordado ou provocar nas pessoas um novo olhar para o objeto em estudo, mas que com planejamento e rigor científico poderá ser uma forma muito promissora para avaliar e contribuir com as reflexões da realidade estudada.

Desta feita, André (2013) ressalta que ao se escolher um estudo de caso é preciso levar em conta alguns pressupostos básicos, como considerar que o conhecimento está em constante processo de construção e que cada caso envolve uma multiplicidade de dimensões.

O estudo de caso permite uma profunda e exaustiva análise do objeto estudado e também permite a possibilidade de se entrar em uma realidade social, devido ao levantamento amostral e avaliação de forma qualitativa, ou seja, interpretativa da realidade. Gil (2008, p.57) diz que esse método,

[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outras metodologias, sendo está uma modalidade de pesquisa utilizada nas ciências sociais e biomédicas, o mesmo autor explicita que essa modalidade pode ser dividida em várias etapas como: formulação do problema, definição da unidade-caso, determinação do número de casos, elaboração do protocolo, coleta de dados, avaliação e análise dos dados e preparação do relatório.

Assim sendo, o estudo de caso sobre a implantação do “modelo” Escola da Escolha, no Centro Educacional Edward Marskel, foi escolhido para esta pesquisa porque considerou-

se, além das questões acima citadas, ser mais concreto e permitir a contextualização e a interpretação do leitor. “Nesse tipo de estudo de caso, o pesquisador explora uma questão ou um problema, construindo assim uma compreensão detalhada a partir do exame de um caso ou vários casos” (CRESWELL, 2014, p. 105).

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa com foco no Estudo de Caso foi realizada no Centro de Educação Integral Dom Jorge Edward Marskell de forma remota e presencial, utilizando-se de vários métodos para coletas de dados.

A investigação baseou-se no convívio da pesquisadora, exercendo a função de professora na rede de ensino, o que motivou interesse sobre o tema, pois provocou uma inquietação sobre a possibilidade de verificar as situações de não conseguir colocar em prática o plano de ação, conforme o modelo proposto, encontrou com um roteiro de pesquisa assim formatado:

- Estudo bibliográfico de autores relacionados a temática como Marta Coelho (2017), Jaqueline Moll (2012), Antônio Carlos Gomes da Costa (2019), Cavaliere (2019), dissertações de mestrado que abordam experiências com ensino integral nas bases de dados do Scielo e Google Acadêmico, utilizando os descritores: Escola tempo integral, Escola da Escolha, CETI Dom Jorge Edward Marskell, além de cadernos de formação da metodologia Escola da Escolha- ICE.
- Realização *in loco* de entrevistas (Anexo) semiestruturadas com professores, gestora e coordenação pedagógica da escola, pois atuando no espaço escolar foi melhor para realizá-la, assim apesar de um roteiro prévio possibilitou a flexibilidade de realizar outras perguntas que não estavam planejadas. Estas entrevistas não foram gravadas, apenas transcritas à medida que dialogava com o entrevistado.
- Estudo de caso aplicado por meio de um questionário no Google Forms aos professores e alunos (Anexo), no qual pudemos organizar os dados estáticos dos resultados da visão dos respondentes.
- Observação dos espaços educativos da escola, como salas de aulas e outros. Análise dos dados obtidos pela aplicação de entrevistas e pesquisa no Google Forms, elaborando gráficos no Excel de acordo com as respostas e observando as justificativas dos professores e alunos.

- Análise dos dados obtidos e realização de comparação entre os diversos fatores apontados e as experiências de execução do “Modelo” Escola da Escolha nos cadernos do ICE.

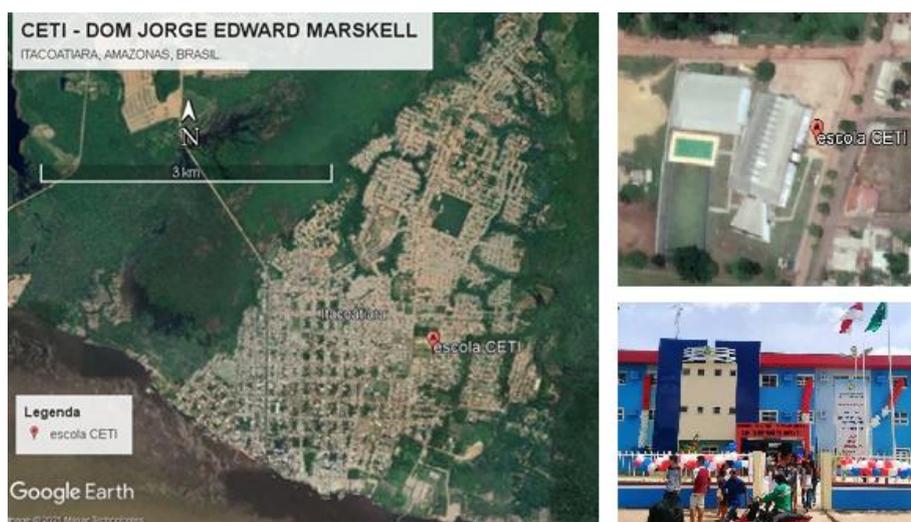
Em relação ao estudo bibliográfico, este foi organizado partindo dos objetivos da pesquisa, que procuraram identificar as concepções de Educação Integral em Tempo Integral, juntamente ao “Modelo” da Escola da Escolha e seus desafios; investigar as implicações para sistematização efetiva do “modelo” Escola da Escolha na CETI Dom Jorge Edward Marskell e contribuir com a reflexão sobre formação docente a partir da experiência localizada do CETI Dom Jorge Marskell. Para isso, as bases de dados citadas foram importantes para compor as informações relevantes para explicar os dados do estudo.

3.2.1 Contexto da pesquisa

A proposta de desenvolver a pesquisa no CETI Dom Jorge Edward Marskell partiu, primeiramente, por ser a única no município de Itacoatiara a ter educação em Tempo Integral, e desenvolver atualmente um modelo de educação o qual já tem referência em outros estados. Esse fato chamou a atenção para um estudo relacionado ao tema da educação Integral para uma clientela de alunos com vulnerabilidade social e servir, quem sabe no futuro, como uma experiência para as demais escolas de Ensino Médio no município.

O Centro de Tempo Integral Dom Jorge está localizado na cidade de Itacoatiara, município brasileiro da Região Metropolitana de Manaus, no estado do Amazonas, na avenida José Tadros, 1552 no bairro Tiradentes. Foi criada pelo Decreto nº. 38.104 de 08 de junho de 2018 e recebeu o nome em homenagem ao Bispo Prelado de Itacoatiara Dom Jorge Edward Marskell. Observe na Figura 10 – Área de estudo da pesquisa.

Figura 12 - Área de estudo da pesquisa



Fonte: Google Earth Pro. Organização da autora, 2021

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a instituição foi criada pelo Governo Estadual por meio das políticas públicas de estender as Escolas de Tempo Integral para o Interior do estado do Amazonas.

O Centro Educacional Dom Jorge Edward Marskell é uma escola com bastante espaço para realização de diversas atividades. Está dividido em 3 pavilhões, na parte inferior funciona as dependências administrativas, secretaria e diretoria, funciona também biblioteca, sala de mídia, laboratórios de informática, laboratórios de ciências I e II, anfiteatro, cozinha, refeitórios, banheiros masculino e feminino e depósitos. Ainda no bloco do térreo, na parte externa, estão a quadra poliesportiva, sala de música, sala de arte e piscina e campo de futebol. A área externa é ampla e arborizada com espaços de jardins, espaços para veículos.

Na parte superior do pavilhão 02 há doze salas de aulas que são amplas, bem conservadas, mas com problemas de iluminação e algumas vezes de climatização. Nesse bloco também estão as salas dos professores, coordenação pedagógica e banheiros tanto para os professores como alunos.

No pavilhão 3 também há doze salas de aula, salas de professores e coordenação pedagógica e banheiros para professores e alunos. Porém, seis salas de aula estão sem uso por falta de ar-condicionado.

Os espaços da escola, de acordo com coordenação pedagógica, estão começando a ser mais utilizados pelos professores e alunos com atividades de experimentos e atividades artísticas. O Quadro 16 mostra a distribuição das dependências da escola, conforme o Projeto Político desta, sendo que o quadro de dependências da escola é assim distribuído:

Quadro 16 - Relação de dependências da escola CETI Dom Jorge Edward Marskell

Nº	DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE
01	Sala da Secretaria	01
02	Sala da Diretoria/Banheiro	01
03	Sala dos Professores	02
04	Sala de Reunião	01
05	Biblioteca	01
06	Sala de Mídias	01
07	Sala de Aula	24
08	Laboratório de Informática	01
09	Depósito Administrativo/Pedagógico	03
10	Refeitório	02
11	Cozinha/Depósito da Merenda Escolar	01
12	Depósito de Material de Limpeza	01
13	Banheiros Femininos	03
14	Banheiros Masculinos	03
15	Banheiro para Deficientes	03
16	Quadra Poliesportiva coberta	01
17	Vestiário Masculino	01
18	Vestiário Feminino	01
19	Banheiro Masculino Administrativo	01
20	Banheiros Feminino Administrativo	01
21	Banheiros Professores Masculino	02
22	Banheiros Professores Feminino	02
23	Sala de Coordenação	02
24	Sala de Materiais de Educação Física.	01
25	Sala de Materiais de Academia	01
26	Sala de Enfermagem	01
27	Sala de Odontologia	01
28	Sala de Telefonia	01
29	Sala de CPD	01
30	Anfiteatro	01
31	Campo de Futebol <i>Society</i>	01
32	Piscina Semi – olímpica	01

Fonte: Projeto Político pedagógico do Ceti Dom Jorge Edward Marskell

Em relação aos recursos materiais, a escola, segundo os professores, ainda tem muita falta de materiais pedagógicos, tendo somente dois Datashow e 2 duas televisões instaladas em duas salas de aula. Conta também com um microfone e uma caixa de som. Outra situação, é a falta de impressora, tendo somente uma que é usada na secretaria da escola, sendo a maioria dos equipamentos comprados com os recursos públicos específicos.

A escola oferta o ensino médio num total de 603 alunos distribuídos 235 nas 1ª séries, 263 nas 2ª séries e 105 alunos nas 3ª séries. E no seu quadro de funcionários um total de 55 servidores distribuídos conforme o quadro abaixo.

Quadro 17 - Número de servidores do CETI

Nº	FUNÇÃO	QUANTIDADE
01	Gestora	01
02	Administrador Escolar	01
03	Secretário	01
04	Assistente Técnico	01
05	Pedagoga	01
06	Professores	30
07	Coordenador de Área	01
08	Agentes de Portaria	06
09	Merendeiras	03
10	Auxiliar de Serviços Gerais	10

Fonte: Secretaria da escola Ceti Dom Jorge Edward Marskell

Pode-se ver pelo quadro que a escola não tem outros coordenadores de área e nem bibliotecários para colaborar com o desenvolvimento das atividades pedagógicas, o que pode sobrecarregar outros profissionais.

Os resultados da escola desde o ano de 2018, quando iniciou o seu funcionamento e segue a estrutura curricular pela Resolução CEE/AM 001/2017, que aprovou a matriz curricular do Ensino Médio pertencente ao Programa de Fomento a Implantação das Escolas de Tempo Integral até 2020, sendo que nesse mesmo ano, devido à Pandemia do Covid- 19, o Conselho Estadual de Educação, por meio da resolução 285 de 23 de dezembro de 2020, deliberou a provação dos alunos de todas as etapas e modalidade de ensino. Assim, a escola aprovou os alunos obtendo um resultado de 99% de aprovação, como mostra o Quadro 16.

Quadro 18 - Resultado da escola desde o ano de sua implementação, em 2018, até 2020

Nº	Indicador	2018		2019		2020	
		Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
1	Geral	24 turmas		17 turmas		16 turmas	
2	Aprovação	668	93.30%	507	93.03%	501	99.40%
3	Reprovação	4	0.56%	22	4.04%	0	0.00%
4	Deixou de Freqüentar	44	6.15%	16	2.94%	3	0.60%
5	Total	716	100.00%	545	100.00%	504	100.00%

Fonte: Secretaria da escola do Ceti Dom Jorge Edward Marskell.

Portanto, a escola pesquisada, no que concerne à sua organização e implementação, teve aumento na aprovação dos alunos, diminuição da evasão e da reprovação de 2018 a 2020.

3.2.2 Sujeitos da pesquisa

Como observado anteriormente, no contexto da pesquisa a escola é composta por um quadro de 30 professores, dos quais quatro deles e coordenador de área de humanas atuam na instituição desde sua inauguração, vinte docentes começaram a lecionar a partir de 2020, e seis professores iniciaram em 2021. Esses profissionais têm formação com graduação no ensino superior, cinco possuem mestrado e seis estão cursando.

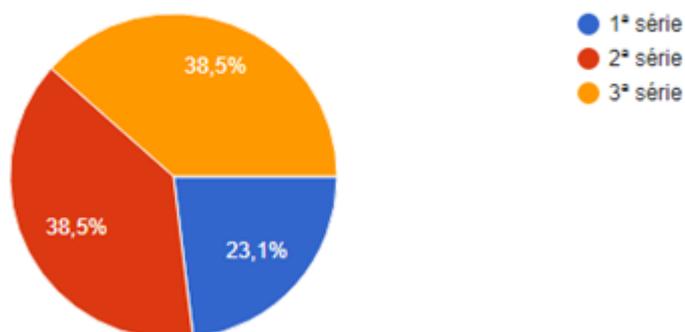
Em relação aos alunos, a maioria reside nos bairros periféricos da cidade próximos ao bairro da escola e mais de 100 alunos moram na zona rural da cidade de Itacoatiara e precisam de transporte escolar para terem acesso à unidade, fato característico na cidade.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, foram convidados a participar, voluntariamente, cerca de 20 professores, os quais 10 tiveram participação efetiva colaborando com o trabalho, sendo que os sujeitos da pesquisa que participaram efetivamente foram 10 docentes, contemplando as áreas de língua portuguesa, matemática, história, biologia, sociologia, inglês, geografia, física, filosofia, educação física, bem como da Coordenação Pedagógica e 13 alunos, de acordo com o gráfico a seguir.

Gráfico 01 – Alunos da pesquisa

1.Qual série você estuda?

13 respostas



Fonte: Organização da autora, 2021

Para participar da pesquisa foram escolhidos alunos dos três anos que estudam na escola, com a finalidade de compreender o entendimento dos mesmos sobre a temática, tanto dos terceiros anos, que estudaram anteriormente na estrutura curricular de 2017, quanto os estudantes que iniciaram em 2020, com a nova matriz curricular e também aqueles que adentraram no ano de 2021. Já os professores foram escolhidos os que já atuavam na escola desde sua inauguração e outros que iniciaram em 2020 e 2021.

Para as escolhas relacionadas aos professores, também foi considerada a participação efetiva na escola, aqueles com ações didáticas inovadoras e ativas e que demonstraram um grande interesse em participar da pesquisa, respondendo-a pelo Google Forms, assim como participar das entrevistas realizadas na escola.

CAPÍTULO IV

4.1 AS IMPLICAÇÕES PARA A IMPLANTAÇÃO DO “MODELO” ESCOLA ATIVA BASEADO NA ESCOLA DA ESCOLHA

Neste capítulo analisam-se os resultados do questionário de pesquisa realizado por meio do Google Forms, entrevistas, observações do contexto da pesquisa e estudo do referencial bibliográfico. Essa análise permitiu realizar um estudo comparativo entre o que a escola realizava antes e como os referenciais da Escola da Escolha propõem em seu modelo pedagógico e de gestão.

As implicações para a execução do “modelo” Escola da Escolha, na escola de pesquisa, demonstraram, pelos resultados das entrevistas e dados que, de fato, se verifica uma extensão de tempo em quantidades de aulas, ou seja, uma escola de Tempo Integral, porém, ainda está em processo de construção para efetivação de uma educação verdadeiramente integral, uma situação de sobrevivência diante da equipe que está buscando encontrar-se e encontrar meios de efetivar um ensino com base nas características do Modelo Pedagógico da Escola da Escolha.

Os Princípios fundamentam o Projeto Escolar e por consequência, a prática pedagógica na projeção de uma formação que permitirá, ao longo dos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que o estudante desenvolva uma visão do seu próprio futuro, sendo capaz de transformá-la em realidade para atuar nas três dimensões da sua vida: pessoal, social e produtiva, que consideramos como sendo o mais importante projeto de sua vida. (ICE, Caderno Concepção do Modelo Pedagógico, 2020, p. 42).

4.2 Primeiro Procedimento de Análise: O contexto das ações da Escola Ceti Dom Jorge Edward Marskell.

Pelas observações e entrevistas realizadas in loco observou-se as implicações para que a escola não consiga, até o momento, realizar e implantar esse modelo. Então, aqui neste capítulo vale destacar alguns fatores que não foram favoráveis para essa efetivação. A primeira é a Pandemia da Covid-19, que foi um dos empecilhos para essa condição, uma vez que a escola, ao estar no momento de planejamento para a organização de suas demandas, foi interrompida na sistematização das ações relacionadas à implantação do programa escola Ativa, que foi praticamente suspensa.

Assim, a escola deixou de realizar várias ações em torno dos principais eixos do Programa, que é a parte diversificada do currículo, rotinas pedagógicas, entre outros, tendo

ocorrido algumas formações específicas de projeto de vida e para nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática.

Mas pode-se considerar que um fator importante para essa dificuldade na implantação foi a elaboração do Plano de Ação da Escola, o mesmo que começou a ser feito junto com a equipe e não deu continuidade, sendo concluído apenas pela gestão da escola e pedagoga, e que ainda não foi exposto para conhecimento dos professores.

Além do Plano de Ação, todos da escola precisam elaborar seu próprio Programa de Ação, mas nenhum servidor sistematizou esse documento, que é importante para a fundamentação da TGE, visto que este deve estar vinculado ao plano superior, o Plano de Ação da Escola.

Dessa forma, a escola acaba realizando ações fragmentadas sem uma sistematização coletiva, em que, na maioria das vezes, as ações são improvisadas e quase nunca planejadas, como por exemplo, ouvindo a opinião da coletividade sobre as ações a serem realizadas, as quais acabam sendo em forma de “demandas” e não resolvidas em grupo.

De acordo com alguns comentários feitos pelos professores nesta pesquisa e nas entrevistas, um fator bastante mencionado foi sobre a carga horária. A maioria deles relatam que a carga horária está muito pesada, que não conseguem realizar um planejamento adequado, pois falta tempo para planejar ações mais atrativas e inovadoras para trabalhar com os alunos, já que precisam fazer Guias de Aprendizagem e Planos mensais, lidar com demandas tanto da Escola da Escolha quanto da SEDUC, uma sobrecarga burocrática, visto que não há uma comunicação clara entre elas, o que implica na duplicação de demandas aos professores.

Por exemplo, os professores já elaboraram dois planos da Base Nacional Comum Curricular, já que atuam em duas séries diferentes, e mais uma da Parte diversificada, além do Guia de Ensino e aprendizagem, precisando de tempo para planejar com qualidade o ensino e não de caráter apenas burocrático.

Conforme suas falas, eles perdem muito tempo elaborando seus planos e falta tempo para organizar material pedagógico e acabam tendo que sistematizar aulas mais simples com aulas expositivas.

Segundo os docentes, a escola precisa acompanhar as demandas tanto da Seduc quanto do ICE, que é o responsável pelas orientações e acompanhamento da implantação do “modelo” Escola Ativa no estado. Tal acompanhamento permitiria verificar as implicações da sobrecarga de horas trabalhadas e horas planejadas.

O próprio Guia de Aprendizagem, que de acordo com o “modelo” Escola da Escolha deve ser apresentado e exposto em Murais e compartilhados com as famílias, mas o conteúdo é fornecido mensalmente pela SEDUC e sem antecedência para o professor, o que dificulta até a elaboração e preparação de aulas. O ICE orienta que o Guia de Aprendizagem seja exposto com antecedência aos alunos para que os alunos também se planejem e tenham conhecimento de como serão as aulas ao longo do período estipulado, mas não está sendo realizado, pois as demandas são exigidas e fornecidas em prazos diferentes. Segundo os professores, mesmo com tal dificuldade, poucos conseguiram fazer a tal exposição em sala para os alunos. Uma outra situação aqui apontada é o trabalho relacionado às práticas educativas, como o caso de tutoria, conforme o “modelo” da Escola da Escolha, é:

O trabalho de Tutoria é muito mais amplo do que a busca de melhores resultados escolares e o apoio para alcançá-los. Como autêntico apoio na construção do Projeto de Vida do estudante, cabe ao Tutor auxiliá-lo a descobrir as direções que quer tomar e a fazer o necessário para concretizar suas intenções em cada etapa de seu desenvolvimento. (ICE, CADERNO ROTINAS E PRÁTICAS, 2020, p. 43).

A tutoria para o “modelo” é muito importante, pois é o apoio para o aluno, como orientações pedagógicas em vários aspectos, assim como acompanhamento sistematizado das ações dos estudantes. Essas orientações podem ser de cunho pessoal, acadêmico e profissional, tendo como foco o Projeto de vida de seus tutorados.

Na tutoria cada aluno escolhe seu tutor, no entanto, ela não está sendo escolhida pelos alunos, pois tal escolha foi feita pela gestão da escola, escolhendo um tutor para cada turma, não havendo um segmento, visto que “para qualquer que seja a definição, é fundamental assegurar que os estudantes tenham a liberdade de fazer a escolha sobre aquele que será o seu tutor” (ICE, Caderno Rotinas e Práticas, 2020, p. 45).

O acolhimento diário como atividade diária e educativa, também presente na Escola da Escolha, ainda não é observado na instituição, a gestão e coordenação pedagógica recebem os alunos que entram em fila e se dirigem para as salas de aula. Com exceção de que algumas vezes que foi realizado um acolhimento diferencial, como por exemplo, no Dia do Estudante, em agosto e setembro Amarelo, realizado pelos professores e outro pelo grupo do clube de protagonismo.

O conselho de classe também não é realizado conforme o modelo, visto que se realizou somente um conselho e sem seguir as orientações, no qual os líderes de turma devem participar e deve acontecer um pré-conselho, em que os alunos elaboraram uma pauta de avaliação e autoavaliação.

Faz parte do planejamento do Conselho de Classe a elaboração de uma pauta pelos estudantes, na qual cada turma avalia os itens: relação professor x estudante, metodologia utilizada, procedimentos de avaliação e a autoavaliação da turma – um procedimento que inicia os estudantes no exercício da autoanálise, os encoraja a assumirem a responsabilidade e o compromisso pela sua própria aprendizagem e os responsabiliza pelo ambiente e condições adequadas para que o trabalho pedagógico ocorra. (ICE, GESTÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, 2020, p. 40).

Na segunda fase tem-se dois momentos, sendo o primeiro para os líderes de turma apresentarem sua pauta de avaliação e autoavaliação. E o segundo é realizado pelos professores que apresentam o perfil e desempenho de cada estudante.

E para finalizar, é realizado o pós-conselho para apresentar junto com a turma, a coordenação pedagógica e líderes de turma as situações abordadas no conselho e planejar junto a elas os encaminhamentos para serem pactuados.

O acompanhamento pedagógico presente nas rotinas e práticas pedagógicas também apresenta dificuldades, a escola tem somente um coordenador de área, a escola retornou presencialmente no mês de maio, ficando até o mês de agosto só a pedagoga responsável em conduzir todo o processo de planejamento e acompanhamento.

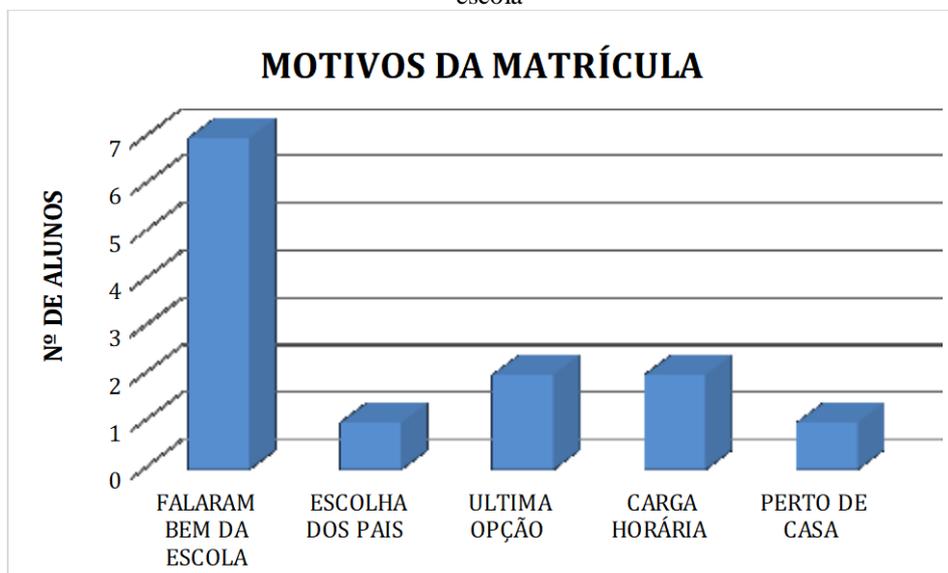
Além disso, a falta de docentes que estavam de licença médica, somando seis professores sem substitutos, o que acarretava à Pedagoga mais funções de trabalhos na tentativa de não deixar os alunos sozinhos em sala de aula, pois quando isso acontece, geralmente são realizadas atividades diversas para que os alunos não tenham tantas perdas pedagógicas. O que gera também problemas de ensino, visto que a realização constante dessas atividades era para evitar os tempos “vagos” e ocupar os alunos, não com o intuito de ensinar.

4.3 Segundo Procedimento de Análise: Mapeamento da visão dos estudantes e professores do CETI Dom Jorge Edward Marskell quanto às metodologias da Escola Ativa

As opiniões e visões dos estudantes foram coletadas via Google Forms e seus resultados e análise serão aqui pontuados quanto às metodologias utilizadas em sala de aula, buscando verificar até que ponto os alunos se sentem atraídos pelas práticas desenvolvidas na escola e quais necessitam de mudanças, observando também os referenciais teóricos do “modelo” Escola da Escolha como: princípios educativos, eixos formativos, metodologias de êxito, rotinas e práticas educativas, gestão de ensino e aprendizagem e a tecnologia de gestão.

Com base na pesquisa aplicada aos alunos, perguntando que motivos os levaram a se matricularem na escola CETI, no gráfico 01 abaixo observamos que dos 13 estudantes que responderam ao questionário, 7 se matricularam devido à boa referência da escola na comunidade.

Gráfico 02 – Resultado do questionário em relação aos motivos que levaram os alunos a se matricularem na escola



Fonte: Organização da autora (2021)

A maioria dos alunos escolheram a escola porque ouviram bons comentários em relação a ela, ou seja, na comunidade a instituição tem uma imagem exemplar em termos de qualidade em educação. Outro fator decisivo para a escolha foi apontado durante a entrevista, foi ser de “período integral”, alegando que estudar em uma escola desse tipo, com uma carga horária mais extensa, eles poderiam se preparar melhor para o pós-médio.

Algo importante a se considerar é que a escola ainda era conhecida pelas práticas desenvolvidas de acordo como a estrutura curricular de 2017, ou seja, desenvolviam-se as aulas da BNCC na parte pela manhã e à tarde outras atividades do currículo. Assim, os estudantes ainda não tinham conhecimento sobre as novas mudanças ocorridas na escola (implantação do “modelo” Escola da Escolha).

Contudo, os resultados do questionário demonstram que os alunos gostam de algumas aulas e de alguns professores. No Gráfico 02 pode-se perceber as disciplinas que os alunos consideram como as “mais atrativas”. Como é o caso de Língua Portuguesa e Matemática, nas quais, geralmente, os estudantes apresentam mais dificuldades.

Os alunos também sinalizaram, no gráfico 02, que eles gostam mais de algumas disciplinas, destacando a qualidade das aulas desses professores e que as aulas são de boa qualidade, que os docentes explicam bem as aulas. Isso é observado quando avaliam as aulas dos mesmos, que no gráfico é visualizado e bem visto que gostam das aulas, sendo que a maioria avaliou como excelente. Enfatizam também que os professores são esforçados, que tiram dúvidas, mas tem alguns que, segundo eles, não explicam direito.

Gráfico 03 – Resultado do questionário em relação às disciplinas que os alunos mais gostam

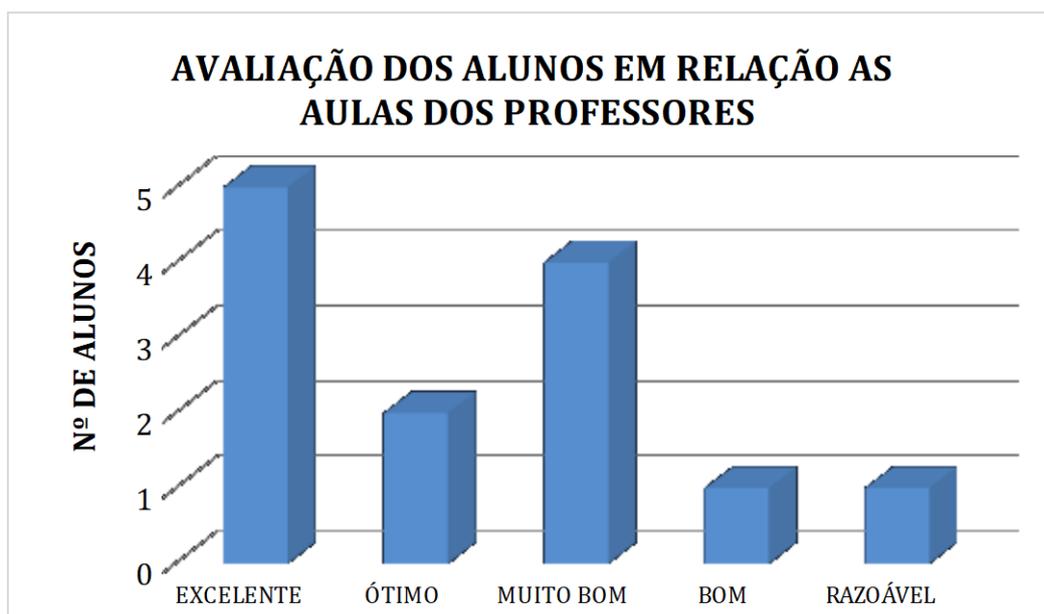


Fonte: Organização da autora (2021)

É importante destacar aqui a importância do Eixo Formativo do “modelo” da Escola da Escolha, a Formação Academia de excelência, visto que para o Modelo os alunos necessitam usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos, portanto, é imprescindível o desenvolvimento de atividades capazes de oferecer-lhes essa oportunidade. Permitindo a eles ir além de simplesmente repassar esses conteúdos, agregando procedimentos, valores, normas e atitudes. “Aqui, a função socializadora da escola transcende os conteúdos formais das ciências, pois está a serviço de uma visão clara do tipo de sociedade e de pessoa que pretende formar, expressa na própria concepção do “modelo” da Escola da Escolha” (ICE, Eixos Formativos, 2020, p. 9).

Para o “modelo”, o conhecimento se baseia na epistemologia genética e interacionista, que difere do inatismo e empirismo, pois em ambas o sujeito é um ser passivo, diferente do interacionismo, pois a ação do sujeito é ativa, ele compreende o conteúdo a partir da ação sobre o objeto, sobre a realidade, possibilitando a construção de o seu próprio conhecimento. A seguir, no gráfico 04, a avaliação dos alunos em relação às aulas dos professores.

Gráfico 04 – Resultado do questionário em relação à avaliação dos professores a partir do ponto de vista dos alunos

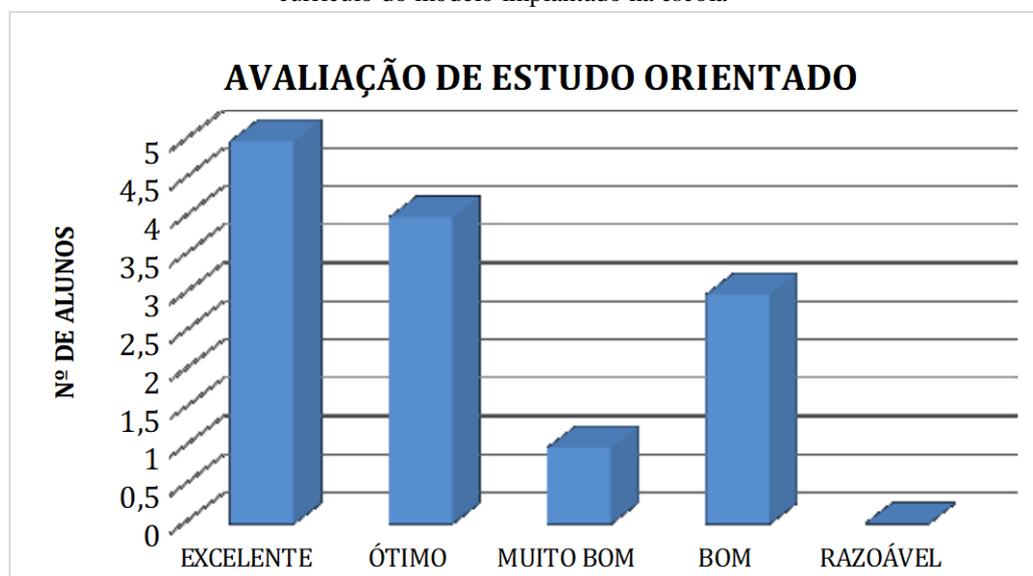


Fonte: Organização da autora (2021)

Conforme o resultado evidenciado no gráfico, a escola tem uma boa referência, pois demonstra que os alunos gostam das aulas de seus professores e é uma diretriz para a afirmação do Eixo Formação Acadêmica de excelência e a possível efetivação dos demais eixos, formação para a vida e formação para o século XXI, visto que, a escola ainda não é observada como um todo, atividades realizadas na escola que evidenciem uma formação para a vida e formação para o século XXI, cultivando ideias que promovam responsabilidade pessoais e sociais, realizando ações na escola que tenham impacto social.

São práticas e atividades próprias dos alunos, do fortalecimento e fortalecimento de boas atitudes, ideais e da capacidade de fazer escolhas sensatas para uma vida com equilíbrio na efetivação de uma sociedade próspera, fraterna e justa. Além, de saberem o que fazer com as competências adquiridas, a aptidão para aplicar esse conhecimento em situações novas.

Gráfico 05 – Resultado do questionário em relação à avaliação do Estudo Orientado, parte diversificada do currículo do modelo implantado na escola



Fonte: Organização da autora (2021)

A disciplina de estudo Orientado é parte das Metodologias de Êxito no “modelo” da Escola da Escolha, ela é oferecida ao estudante para que ele usufrua de condições (tempo, ambiente e recursos) e desenvolva habilidades que o suporte para aprender sobre o que é realmente estudar, por que se estuda e a maneira como estudar, priorizando e direcionando o seu processo educativo, de acordo com os seus anseios e necessidades. Foi concebido porque reconhece a necessidade de os estudantes aprenderem a estudar por meio de metodologias de estudo.

O componente curricular Estudo Orientado é uma Metodologia de Êxito da Parte Diversificada concebida no Modelo da Escola da Escolha na perspectiva de que a Escola ofereça as condições para que a exploração desse currículo ocorra de forma plena e possa ser usufruído pelos adolescentes e jovens de maneira significativa. A todos devem ser oferecidos espaços para as suas aprendizagens e condições para que eles tenham capacidade de se organizar para seus próprios estudos. Essas condições, no conjunto de outras, deverão contribuir para formação e para a construção do projeto mais importante, que será o Projeto de Vida. (ICE, Metodologias de Êxito, 2020, p. 48).

As aulas de estudo foram bem avaliadas pelos alunos, os quais enfatizaram que gostam da disciplina, porque ensina a se organizarem e aprenderem a estudar, assim como fazer resumos e sínteses, leitura e interpretação.

Foi observado que existe um grande esforço feito pelos professores da disciplina, que buscam estudar e trocar ideias sobre as técnicas a serem trabalhadas nas turmas e que, recentemente, estão realizando reuniões de fluxo para discutirem encaminhamentos e alinhamentos para colaborar para diminuir as deficiências de aprendizagem diagnosticadas nas disciplinas da base de Língua Portuguesa e Matemática, realizando assim uma de suas funções.

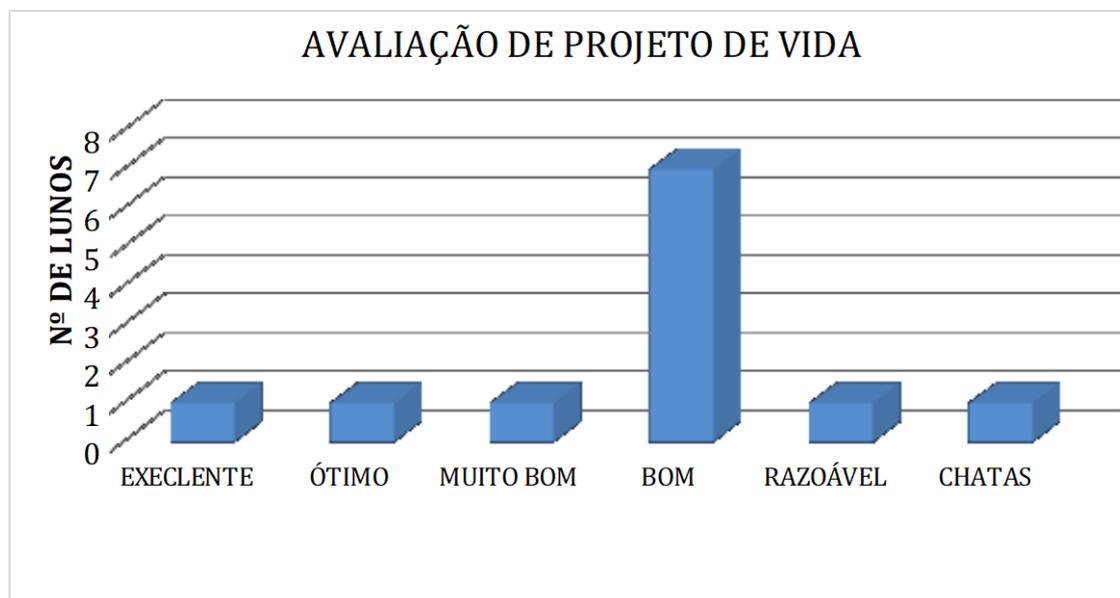
A equipe iniciou recentemente o uso das “reuniões de fluxo” com professores da Base para realizar uma articulação entre Base Nacional Comum Curricular e o Estudo Orientado, planejando junto aos professores de Estudo Orientado planos de intervenção para que os estudantes superem possíveis dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática. Sobre essas intervenções:

A priorização do que deve ser estudado está relacionada aos indicadores de desempenho dos estudantes. A Equipe Escolar deve fazer uso do Modelo de Gestão para que o Modelo Pedagógico (na articulação entre Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada) aponte a direção para que os jovens superem possíveis dificuldades e/ou potencializem o que já sabem mediados pelo professor de Estudo Orientado. (ICE, Metodologias de Êxito, 2020, p. 58).

Porém, é necessário destacar que a lotação da disciplina não está de acordo com as orientações do modelo, visto que no Caderno de Formação os professores de Estudo Orientado, eles deverão realizar uma atividade chamada Avaliações Semanais na Agenda (Avaliações de Bloco), que devem ocorrer todas as segundas-feiras, nos dois últimos horários, mas para que isso aconteça, é necessário um professor para cada turma, e na lotação da escola, um professor para duas turmas. Além desse problema, a questão da falta de material pedagógico, como impressão de avaliações, a escola não tem recurso para realizá-las. Assim, é uma atividade importante devido a questões de se criar uma cultura de estudos, que é uma das estratégias mais eficazes na direção da Formação para a Excelência Acadêmica e assegurar uma rotina permanente de estudos junto aos estudantes.

Uma outra disciplina das Metodologias de Êxito, é o Projeto de Vida, que é considerado a Centralidade do “modelo”, pois por meio dessa disciplina o aluno realiza reflexões sobre as escolhas na sua vida, refletindo o presente e as decisões que precisa tomar para projetar o futuro “um Projeto de Vida parte da percepção de onde se está para onde se quer chegar” (ICE, 2020). Desse modo, uma das questões no questionário tratava de como o aluno avalia as aulas do Projeto de Vida, conforme o Gráfico 06 abaixo.

Gráfico 06 – Resultados dos questionários em relação aos estudos do Projeto de Vida



Fonte: Organização da autora (2021)

Podemos observar que dos 13 alunos que responderam o questionário, 8 consideraram as aulas do Projeto de Vida como “bom”, além disso, alguns relataram também ainda não conseguir entender o objetivo da disciplina, e que, por isso, consideram as aulas “chatas”.

Os professores de Projeto de vida relatam a dificuldade de trabalharem com o material oferecido pelo ICE, o qual contém bastante texto para reflexão com os alunos, mas que esse material é disponível em mídia aos professores, não tendo material impresso, assim como os alunos não têm livros de Projeto de Vida. Dessa forma, depende muito da criatividade dos professores em utilizar o material de forma mais dinamizada e possibilitar aulas mais atrativas.

Em outra metodologia de êxito, trabalhada na escola, as Práticas experimentais, realizadas nas disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática, alguns professores não as estavam realizando, mas trabalhando a disciplina da base e, por esse motivo, alguns alunos relatam serem aulas chatas, mas que os professores que já estavam desenvolvendo essa prática, utilizando laboratório de ciências ou experimentos em sala de aula, são bem avaliados pelos alunos, que gostam de participar e os professores relatam que aprendem melhor o conteúdo, quando é feito por meio do experimento.

Observando o Gráfico 07 é possível perceber que 4 do total de alunos entrevistados indicam serem aulas interessantes, quando 3 relatam serem chatas e 2 as consideraram como dinâmicas.

Gráfico 07 – Resultados do questionário em relação às aulas de Prática Experimental



Fonte: Organização da autora (2021)

O que é importante a escola a destacar, que para o modelo no ensino de Ciências e de Matemática, a atividade experimental atua na superação de problemas conhecidos na educação científica, sua característica relacional proporciona desenvolvimento integral, dinâmico e globalizado, superando a visão de ciência compartimentalizada, estanque em relação a outros conhecimentos, dissociada, portanto, do mundo e da vida.

Portanto, verifica-se que esse instrumento precisa ser pensado e refletido junto à equipe para que sejam realizadas as práticas experimentais pensadas principalmente em soluções de problemas do cotidiano para que eles sejam capazes de saber:

- Analisar uma situação;
- Identificar seus aspectos relevantes e secundários;
- Elaborar uma explicação acerca da mesma;
- Descobrir implicações e estabelecer suas inter-relações;
- Levantar hipóteses para, então, confirmá-las ou negá-las.

Na visão dos professores, os resultados em relação às disciplinas da parte diversificada, denominadas “metodologias de êxito”, requerem uma mudança de atitude do professore e de alunos e observam que o sucesso em relação a elas ainda é pouco satisfatório, porque alunos se sentem sobrecarregados com as disciplinas da base e entendem a parte

diversificada como mais um fardo. Citam que alguns alunos preferem cursos profissionalizantes que poderiam prepará-los para o mercado de trabalho. Mas que estão se empenhando para mostrar a importância delas, e que tudo é novo para os alunos, por isso ainda sentem certa resistência, principalmente para Estudo Orientado e Projeto de Vida.

Apesar de todas essas questões serem bem qualificadas pelos alunos, chama a atenção que pela motivação a maioria se sente mais ou menos motivados e a pretensão de continuar estudando na escola também foi negativa, mas são alunos dos terceiros anos, mas indicam que em alguns aspectos a escola precisa de um olhar diferenciado.

Muitos alunos se sentem cansados de ficar o tempo integral na escola, com atividades sendo realizadas somente na sala de aula, é perceptível notar que como a maioria tem situações de vulnerabilidade, eles podem usufruir da alimentação escolar, que por vezes falta em casa. Na escola podem merendar pela manhã, almoçar ao meio dia e ao sair da escola novamente merendar.

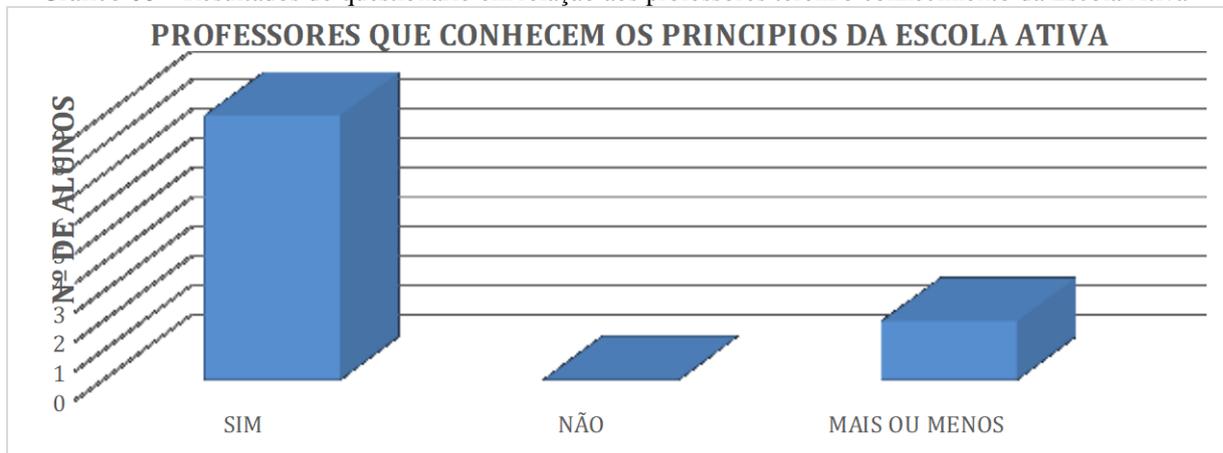
Os professores relatam que a partir do sexto tempo de aula, que acontece por volta das 13 horas, diminui a concentração dos alunos e disposição para estudar, verificando-se que é preciso que as aulas nesse horário sejam mais dinâmicas e motivadoras, com usos dos espaços.

As aulas de Projeto de Vida também são relevantes para essa motivação, pois discutem com os alunos e os preparam para consolidar uma visão da importância dos estudos para execução dos seus projetos.

No Modelo da Escola da Escolha o foco é o jovem e o seu Projeto de Vida. Isso significa que todos reúnem os esforços para a sua realização por meio do Projeto Escolar, que se estrutura para esse fim, porque a escola provê as condições para a oferta de uma formação acadêmica de excelência associada a uma sólida formação em valores fundamentais para apoiar os estudantes nas decisões que tomarão ao longo das suas vidas e no desenvolvimento de competências, que os permitirão transitar e atuar diante dos imensos desafios e possibilidades que encontrarão. (ICE, Metodologias de Êxito, 2020, p.21).

O Gráfico 08 retrata o conhecimento dos professores em relação aos princípios da Escola Ativa.

Gráfico 08 – Resultados do questionário em relação aos professores terem o conhecimento da Escola Ativa



Fonte: Organização da autora (2021)

Vale ressaltar, que na pesquisa os professores afirmaram que conhecem os princípios da escola ativa, mas que as informações obtidas foram ainda no período da formação inicial em Manaus, três professores relatam que continuam buscando informações por meio de pesquisa na internet e leitura do material da formação.

No Gráfico 09 tentamos entender sobre a preparação dos professores em relação às metodologias de êxito da escola, visto que isso implica diretamente na execução do modelo da escola.

Gráfico 09 - Opinião dos professores sobre estarem preparados para trabalhar com as metodologias de êxito na escola CETI



Fonte: Organização da autora (2021)

Com base no questionário de pesquisa, 4 professores estão “nem preparado e nem despreparado”, relatam sentirem dúvidas e que gostariam que houvessem mais formações específicas para a parte diversificada. Mas geralmente as formações ofertadas pelo ICE são para os professores de Projeto de Vida e que desde a formação inicial não tiveram mais formações para as demais disciplinas.

Na programação e práxis é que os professores desenvolvem ações embasadas no quatro pilares da educação e educação interdimensional, pois é um dos princípios da Escola da Escolha, que representa junto com outros princípios uma formação com concepções de uma educação integral, observa-se pelas falas dos professores que eles sentem dificuldade, que apesar de terem planejamento no guia de aprendizagem, às vezes a prática é diferente da teoria, que é difícil modificar um processo de educação que os alunos já estão acostumados.

Outra questão levantada no questionário é sobre a motivação dos alunos, como podemos observar no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Resultados do questionário de pesquisa sobre a motivação dos alunos em estudar na escola CETI



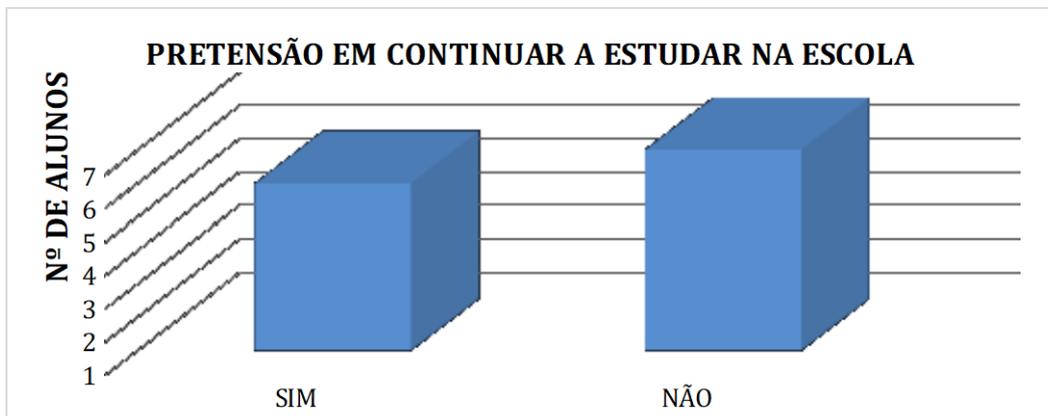
Fonte: Organização da autora (2021)

Os alunos que relatam estar muito motivados (6 alunos), indicam que gostam das aulas dos professores, as aulas são bem explicadas, que também tem ótimos colegas e que querem ser protagonistas. Porém, relatam também que alguns professores precisam dinamizar suas aulas, que às vezes para eles são cansativas.

Embora alguns resultados dos gráficos anteriores tenham sido positivos, como a motivação ou a boa avaliação de algumas disciplinas da parte diversificada, quando

questionados sobre a “pretensão em continuar na escola”, 7 alunos responderam que não, e 6 responderam que sim.

Gráfico 11 – Resultados do questionário de pesquisa sobre a pretensão em continuar a estudar na escola CETI



Fonte: Organização da autora (2021)

Quando perguntado aos professores se eles observam se os alunos compreendem a diferença entre a escola regular e a Escola Ativa, afirmam que não, pois a escola Ativa não está funcionando como deveria ser, que devido à pandemia não se teve tempo para trabalhar as práticas e rotinas da escola Ativa.

Em relação à motivação dos professores (Gráfico 12), estes relatam que não têm recursos na escola, como material para os alunos, principalmente para o Projeto de Vida e Estudo Orientado, então, eles que buscam tirar xerox com seus próprios recursos.

Gráfico 12 – Resultados do questionário de pesquisa sobre a motivação dos professores em trabalhar na escola



Fonte: Organização da autora (2021)

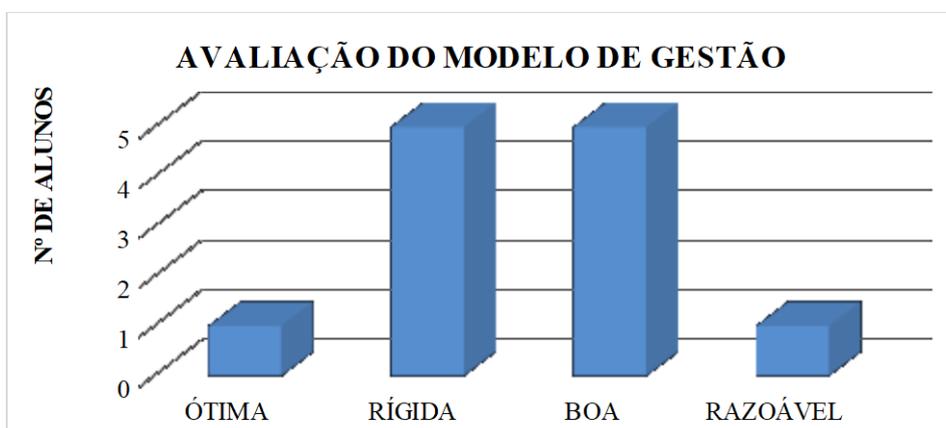
A escola, segundo eles, não parece viva, não tem entusiasmo, pouco acontecem atividades diferenciadas, ficam receosos de serem criticados pela gestão se as atividades planejadas não forem aceitas.

Há também a desarmonia entre ICE e Seduc, ambas com demandas diferentes que dificultam a implantação, como é caso de a lotação da escola estar errada, como exemplo de estudo orientado e professores trabalhando só com 20 horas. Por se tratar de uma escola de Tempo Integral, é importante que sejam lotados docentes com carga horária de 40 h. Mas a SEDUC acabou colocando professores de 20 h, que já têm 20 h, em uma outra escola. Então, quando se trata de organizar um cronograma de atividades práticas ou até mesmo reuniões, alguns deles ficam limitados para poderem participar completamente daquilo que o CETI propõe.

Aqui a liderança servidora motivacional necessita mais atuação, pois não visualiza as necessidades de seus liderados, além do conceito do Modelo de gestão que é a descentralização, ainda não se consegue observar na escola, pois não é observado uma confiança na equipe, sendo mais impostas as ações do que planejadas junto com equipe e ouvindo suas opiniões.

No que diz respeito ao Modelo de Gestão, 5 alunos consideram como “boa” e “rígida”, os alunos que indicam rígida, relatam que a gestora não tem empatia, que não aceita a opinião contrária à dela, passando uma imagem de escola militar (conforme o Gráfico 13).

Gráfico 13 – Resultados do questionário sobre a opinião do modelo de gestão da escola



Fonte: Organização da autora (2021)

Por outro lado, os alunos (5 alunos) gostam do modelo de gestão, relatando que tem qualificação, que a gestão é muito preocupada com a organização da escola e aprendizagem de seus alunos.

E importante destacar aqui, que uma parte considerável de alunos e turmas demonstrou ser bastante disciplinados e que a gestão atua de forma rígida para que os estudantes se mantenham comportados. Mas acredita-se que é importante haver outras formas de intervenção mais democráticas para aqueles que frequentemente estão envolvidos em atitudes de indisciplina.

É importante destacar o modelo de gestão, conforme o modelo chamado Tecnologia de Gestão Educacional – TGE - que desde o ano de 2003 passa por transformações adequando-se às novas realidades que irão surgindo no decorrer do tempo, além da maturidade que foi adquirida das experiências em todas as escolas já implantadas no Brasil.

Mas que “concepção do Modelo de Gestão encontra a sua inspiração nas referências humanistas que marcaram as suas trajetórias e visão”? Esses atributos, resultados de parceiros e técnicos como Antônio Carlos Gomes da Costa e Bruno Silveira, alinham-se aos quatro pilares da educação, um dos princípios da Escola da Escolha. Um outro princípio destacado na concepção da escola é a pedagogia da presença, assim, esse princípio do modelo é pouco visto nas práticas da escola.

A essência da Pedagogia da Presença é a reciprocidade. O objetivo central é a mudança da forma com a qual o estudante se relaciona consigo e com os outros, no processo de Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, conforme norteiam os Quatro Pilares da Educação propostos pela UNESCO e um dos Princípios Educativos presentes neste Modelo. (ICE, Princípios Educativos, 2020, p.26).

A pedagogia da presença acontece por meio da aproximação, mas de forma alegre, sem opressão e inibição. Mas também de afastar-se no momento oportuno, encorajando os alunos a crescerem e a agirem com liberdade e responsabilidade.

Mas a escola ainda não consegue realizar essa liberdade com responsabilidade, a prática da pedagogia da presença precisa estar presente, demonstrar a capacidade da escola de se fazer viva na vida dos alunos por meio de atitudes participativas e afirmativas. A presença estimula e orienta a criação de vínculos de consideração, afeto e reciprocidade entre os estudantes e os professores.

Na prática, são necessárias algumas atitudes da parte de todos que fazem parte da escola, onde aprende a fazer-se presente na vida do jovem, com base na compreensão e aceitação incondicional de sua condição e do seu estado de “ser”:

- Condições: Conhecimento do “estado adolescente”;
- Domínio: habilidades comunicativas;

- Dimensões essenciais e campos de atuação: abertura, reciprocidade e compromisso;
- Educadores e educandos compartilham tempo, experiências e exemplos, porque querem e estão abertos a isso, reconhecendo que há valor nesse compartilhamento.

Assim, a escola caminha com muitas dificuldades na execução do modelo, pois não conseguiu ainda montar uma agenda de ações em conjunto, aplicando os instrumentos orientadores da TGE, como plano de ação, Programas, agenda e PDCA, instrumentos esses importantes para nortear o trabalho da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa denominada Escola de Tempo Integral: Uma experiência de educação Integral na Escola Dom Jorge Edward Marskell com o “modelo” da Escola da Escolha, visou fazer um estudo sobre essa diretriz que está sendo implantado na escola desde o ano de 2020, utilizando o referido modelo que surgiu no ano de 2000, em Pernambuco, denominada Escola da Escolha.

Esse “modelo” no Amazonas recebeu o nome de Escola Ativa, sendo mais uma alternativa do Governo do Amazonas em implantar a modalidade de escola Integral em Tempo Integral no estado, já que a partir de anos anteriores, de 2002 para cá, se empreenderam tentativas de uma proposta de escola em Tempo Integral.

A Escola da Escolha é um modelo que, pelo ICE, caracteriza-se como integral, pois apresenta em seus eixos e princípios características de Educação Integral, visto em outros modelos aqui abordados, como é o caso das Escola Parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro, surgida na década de 1950, tendo seu fundador Anísio Teixeira, com base no escolanovismo, acreditando numa educação como elemento para a construção de uma sociedade democrática, respeitando a individualidade de seus alunos e aproximando a escola de experiências para a vida do indivíduo. Também alternativas como experiências dos Cieps e as escolas vocacionais com objetivo de integralidade do currículo com a integralidade dos conhecimentos, cognição, sentimentos e afetos. Todos buscando uma formação para aqueles que necessitavam de uma educação para a transformação de suas vidas.

A Escola da Escolha, percorrendo os mesmos ideais, traz em seu bojo uma proposta de transformação social, com organização de um modelo de gestão e pedagógico que abarcam, primeiramente, as ideias formativas dos alunos, sendo eles estudantes autônomos, solidários e competentes, e para essa direção, utilizam-se de eixos e princípios que são fundamentais para a orientação da equipe escolar, os quais devem direcionar seu planejamento para o alcance dessa concepção, de formação acadêmica de excelência, formação para a vida, formação de competências para o Século XXI, aparados nos princípios de uma pedagogia da presença, nos quatro pilares da educação e numa educação interdimensional.

Esses princípios e eixos são movidos pela Tecnologia de Gestão Educacional, que direcionam as práticas de gestão e pedagógica, colocando à disposição instrumentos capazes de provocar mudanças no trabalho, dentre eles destacam-se o plano de ação da escola (PDCA) e o Guia de Aprendizagem como principais meios de organização e avaliação do trabalho

pedagógico e de gestão.

Outrossim, ao realizar o levantamento bibliográfico foram organizadas visitas ao local da pesquisa, aplicando questionários à equipe da escola, assim como observação dos espaços/ambientes e a execução de atividades, apoiando-se nas referências dos teóricos estudados, principalmente os Cadernos de Formação do ICE 2020, visto que por meio deles pôde-se observar o funcionamento da Escolha da Escola e, ao final, após levantamento dos dados, inferir algumas hipóteses sobre os objetivos elencados.

Em relação aos objetivos desta pesquisa, o primeiro deles, que foi identificar as concepções de Educação Integral em Tempo Integral, juntamente ao “modelo” da Escola da Escolha e seus desafios, foi alcançado ao apresentarmos as primeiras referências de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil e entender o percurso histórico dessa modalidade de ensino e sua implantação no estado do Amazonas, sob a nomenclatura de Escola Ativa.

O segundo objetivo, que foi investigar as implicações para sistematização efetiva do “modelo” Escola da Escolha na CETI Dom Jorge Marskell, também se obteve êxito ao fazermos a pesquisa de estudo de caso com professores, alunos e equipe gestora para delinear as concepções, entraves e demais pontos que refletem no ensino e aprendizagem nesse modelo de escola integral.

O terceiro objetivo pautou-se em contribuir com a reflexão sobre formação docente a partir da experiência localizada do CETI Dom Jorge Marskell, e isso foi feito por meio das abordagens teóricas ricas que demonstraram que a formação dos professores precisa ser mais inclusiva e que prepare o aluno, não só no âmbito cognitivo, mas para as demandas da sociedade, como nas questões econômicas e tecnológicas, nas quais se exige uma preparação do jovem brasileiro para enfrentar tais desafios.

Observou-se, nesse norte, que o “modelo” Escola da Escolha segue essas premissas pedagógicas, em que a educação deve possibilitar uma formação que abarque as várias dimensões humanas, e contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa se torne alguém que atue no mundo e seja capaz de elaborar pensamentos e agir de maneira autônoma, crítica e propositiva em todas as esferas da sociedade.

Ao realizar a análise de dados observou-se que muitas situações ainda precisam ser revistas pela escola pesquisada, isso em termos da execução do “modelo” em destaque, que é a característica presente na Escola da Escolha, posto que o modelo pretende fomentar uma educação integral em Tempo Integral, principalmente pelos Eixos Formativos apresentados nesta dissertação, pois quando se fala em educação integral, pelas concepções levantadas, é

em relação à integralidade, que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo.

Para que a escola possa ter sucesso na implementação do “modelo” de Escola Integral, sugere-se que a Secretaria da Educação do estado do Amazonas e o ICE ajam de forma conjunta e coordenada para atender adequadamente as demandas pedagógicas de material humano para dirimir os problemas que tão cedo estão colocando em xeque o ensino e a aprendizagem na escola pesquisada.

Ademais, os desafios que a pesquisadora se deparou, e foram colocados ao longo das análises, ocorreram em relação ao processo pedagógico, administrativo e dos próprios anseios dos alunos envolvidos e que é o motivo de tantos esforços por parte das esferas responsáveis pela educação do estado do Amazonas.

É importante aqui frisar as mudanças que vêm ocorrendo no campo político educacional de nosso país e do Estado do Amazonas, visto que surgiram novas propostas educacionais e, por isso, não vislumbramos as concepções estruturais postas na prática das escolas, visto que nas políticas públicas, como o caso das políticas de tempo integral, destaca-se a ampliação do tempo na escola e em segundo plano a formação integral, além do fato de que tais propostas privilegiam uma concepção hegemônica, considerando que o aluno desenvolva competências e habilidades que são necessárias para se encaixar na sociedade, desconsiderando que a sociedade precisa de uma transformação mais profunda, levando a educação a assumir um papel de adequar o currículo às exigências do mercado de trabalho.

Para pesquisas futuras, indica-se um estudo mais amplo e realizado dentro dos espaços escolares de tempo integral, visto que esperamos que o contexto da pandemia (2021), a que nos encontramos neste momento, vai passar logo e poderemos nos debruçar mais nos aspectos formativos dos docentes e aprofundamento sobre outras concepções de formação integral onnilateral com isso, nossos alunos terão maiores arcabouços estruturais para se manterem em tempo maior nas escolas, mas que esse tempo seja estendido também com atividades prazerosas e instrutivas.

REFERÊNCIAS

- AM NEWS. **Inaugurado primeiro Centro de Educação de Tempo Integral em Itacoatiara.** Por Redação, 25 de maio de 2018. Disponível em: <https://amnews.com.br/4215-2/>. Acesso em: 18 out. 2021.
- AMAZONAS. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à implantação de escolas de Tempo Integral criadas pela medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Brasília: **DOU Diário Oficial da União**. Publicado no D.O.U. de 11 de outubro de 2016.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Após risco de perder recursos, Governo do Amazonas acelera construção de Centros de Educação de Tempo Integral** - 14:58 - 24/09/2018b. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2018/09/apos-risco-de-perder-recursos-governo-do-amazonas-acelera-construcao-de-centros-de-educacao-de-tempo-integral/>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Diretrizes curriculares e pedagógicas:** frente aos desafios do contexto atual. Amazonas, 2020. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/Diretrizes-Pedagogicas_Reabertura_07-08-20.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Governo do Amazonas inaugura primeiro Centro Educacional de Tempo Integral (CETI)** 09:22 - 08/02/2010. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/governo-do-amazonas-inaugura-primeiro-centro-educacional-de-tempo-integral-ceti/>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Governo do Amazonas inaugura primeiro Centro de Educação de Tempo Integral no município de Itacoatiara** 13:27 - 25/05/2018c. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/governo-do-amazonas-inaugura-primeiro-centro-de-educacao-de-tempo-integral-no-municipio-de-itacoatiara/>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Governador Amazonino Mendes inaugura primeiro Centro Educacional de Tempo Integral no município de Itacoatiara.** 12:30 - 23/05/2018a. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2018/05/governador-amazonino-mendes-inaugura-primeiro-centro-educacional-de-tempo-integral-no-municipio-de-itacoatiara/#:~:text=Patrono%20%2D%20Dom%20Jorge%20Marskell%20nasceu,ter%20dom%20C3%ADnio%20da%20L%20C3%ADngua%20Portuguesa>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral.** Manaus: Governo do Estado, 2011.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Relatório de transição consolidada.** Amazonas, 2019. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/content/uploads/2019/01/Relat%C3%B3rios-de-Transi%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-Consolidada1.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Wilson Lima lança programa Escola Ativa, que vai capacitar mais de mil professores na capital e interior do Amazonas**, 12:10 - 09/03/2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wilson-lima-lanca-programa-escola-ativa-que-vaicapacitar-mais-de-mil-professores-na-capital-e-interior-do-amazonas/>. Acesso em: 18 out. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **Plano estadual de educação do Amazonas PEE – AM - Uma Construção da Sociedade Amazonense**. Manaus, abril de 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_am.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa INDGP 001/2020**. Manaus, 14 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://www.transparencia.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/INSTRU%C3%87%C3%83O-NORMATIVA-n.-02-2020-SEDUC.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa 001/2017**. Manaus, 14 de fevereiro de 2020 PDF.

AMAZONAS. Governo do Estado do Amazonas. Lei Ordinária nº 4.448, de 28 de março de 2017. Dispõe sobre a implementação do programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino. **Diário Oficial** 28 março de 2017.

AMAZONAS. Governo do Estado do Amazonas. **Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE – AM - Uma Construção da Sociedade**. Manaus, abril de 2008.

AMAZONAS. Secretaria de Educação. Memorando nº 5/2017 CEE/AM. Resolução Nº 001/2017. **Matriz curricular do Ensino Médio**. Manaus 2 de janeiro de 2017.

AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Resolução 285/2020** CEE Amazonas. Regulamenta o ano de 2020, a progressão dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino em todas as etapas e modalidades da educação básica e dá outras providências. Manaus, 2020.

AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Resolução 137/2018**. Aprovar a matriz curricular do ensino médio das escolas estaduais ensino médio de tempo integral – PROETI.

AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Diretrizes Pedagógicas – Programa Escola Ativa O** estudante e seu projeto de vida numa nova perspectiva de aprendizagem. Manaus – AM, 2021.

ANDRÉ Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AQUINO, Estela M. L; SILVEIRA, Ismael Henrique; LIMA, Raisia T.dos Reis Silva et. al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde coletiva**, v.25, suppl. 1, Jun./ 2020, pp. 2423-2446. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>. Acesso em: 28 nov. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In: tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. cap. 1, p. 33-45.

BECKER, Howard. How to find out how to do qualitative research. *International Journal of Communication*, Los Angeles v. 3, p. 545-553, 2009.

BRASIL. **Medida Provisória N° 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 23 setembro de 2016.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf/file>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base** – Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 196, 11 out. 2016a. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providencias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

BRASIL. Decreto n° 6.253/2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB regulamenta a Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2007a. Acesso em: 4 jun. 2016.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: FNDE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. **Práticas Pedagógicas de formação integral no Ensino Médio de Tempo Integral**: O que são e como podem ser realizadas nas escolas, SEB, CEMTI, Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao>. Acesso em: 29 maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola** – PDDE/integral, no exercício de 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programassuplementares?view=default>. Acesso em: 30 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016b. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 2016, seção 1, p. 23-25. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **FUNDEB: Manual de orientação** - 2008. Disponível em: <http://www.google.com/url?>. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais educação Integral**. Texto de Referência para Debate Nacional. Brasília, 2010. Disponível em: <http://Portal.mec.gov.br/dmccocuments/cadfinal.educ.integral2pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Portaria n° 971**, de 09 de outubro de 2009. Institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: MEC, 2009. p.2. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b. 135 p. (volume 2). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Portaria n° 1.145, de 10 de outubro de 2016a. Institui o Programa de Fomento à implantação de escolas de Tempo Integral criadas pela medida provisória n° 746 de 22 de setembro de 2016. Brasília: **DOU Diário Oficial da União**. Publicado no D.O.U. de 11 de outubro de 2016.

BRASIL. Portaria n° 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios de Ensino Médio em tempo Integral – EMTI em Conformidades com a Lei n° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: **DOU Diário Oficial da União**. Publicado no D.O.U. de 14 de junho de 2017.

CARDOSO, Cintia aurora quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/9417/6946/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CARDOSO, Ivânia Miranda Rodrigues. **Programa escola integral no Amazonas: Um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus.** Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2016.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; DE FARIAS RODRIGUES, Raphaela Barbosa. Gerencialismo privado na educação pública: o instituto de corresponsabilidade pela educação (ice) na paraíba. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 4261-4274, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237>. Acesso em: 28 out. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. COELHO, Ligia Martha Coimbra. (org). **Pesquisas sobre Educação Integral e tempo integral: histórias, políticas e práticas.** Curitiba: CVR, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CHAGAS, M.A. M; SILVA, R.J.V; SOUZA, S.C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. *In*: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-82.

COELHO, L., MENEZES, J.; BONATO, N. Tempo integral e Educação Integral no ensino fundamental: uma pesquisa no âmbito do observatório da educação (CAPES/INEP). **Revista Contemporânea de Educação**, 3(5), 184-189, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1536/1385>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. **História(s) da Educação Integral.** Brasília 22nº 80, p 83-96- abril, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2420/2159/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CONSED. **Governo do AM lança programa Escola Ativa**, que vai capacitar mais de mil professores na capital e interior, 10.03.2020. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/governo-do-am-lanca-programa-escola-ativa-que-vai-capacitar-mais-de-mil-professores-na-capital-e-interior-3>. Acesso em: 18 out. 2021.

COSTA, Antônio Carlos Gomes Da. O papel do diretor. **Revista Nova Escola.** São Paulo, 2003. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/papel-diretor-423393.XML>. Acesso em: 20 set. 2021

COSTA, V. L. **Formas de colaboração na educação (integral) em tempo integral: indução/sedução das municipalidades?** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CRESWELL, Jonh W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** Tradução Sandra Mallmam Rosa. Penso. Porto Alegre, 2014.

CUNHA, Djalma Ferreira da, ARAÚJO, Christiane Carla Silva Nunes Dias de. Educação Integral em Pernambuco: impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. **Revista Educação Pública** v 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/educacao-integral-em-pernambuco-impactos-sociais-na-vida-de-jovens-e-adolescentes>. Acesso em: 18 out. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, Aug. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2021.

DUARTE, Adriana Otoni Silva Antunes; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Escola ativa no Brasil na obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff. **Psicol. Esc. Educ.** 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020200499>. Acesso em: 23 nov. 2021.

ELISIÁRIO, Sirlei Adriane dos Santos Baima. **Política Estadual Integral Para o Ensino Médio no Amazonas**: Um estudo sobre a implantação do Tempo Integral em uma escola de Manaus, Juiz de Fora, p. 17-185, 2017. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FERREIRA, Janilce Negreiros. **O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral**. Manaus: UFAM, 2012. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3180/1/Janilce%20Negreiros%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 18 out.2021.

FONSECA, Marília Massard. **Resgate da história de implantação do CAIC Paulo Dacorso Filho na UFRRJ e a perspectiva de sua transformação em um centro de ensino e pesquisa aplicado à educação Agroecológica**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2010. 156 f.: il. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/1639/2/2010%20-%20Marilia%20Massard%20da%20Fonseca.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

FREITAS, Cezar Ricardo de; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. As concepções de educação integral e integrada em John Dewey. **Trabalho & Educação** | v.29| n.2| p.197-215| maio-ago. | 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19618/19740>. Acesso em: 23 nov. 2021.

FRUTUOSO, Claudinei; MACIEL, Antônio Carlos; TEIXEIRA, Eliane de Araújo. Princípios e concepções de educação integral no Brasil. **Anais ...**, Campinas-SP, Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1023-2792-1-pb.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

ICE INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno 1**. Bases para Elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Desenvolvimento do Ensino Médio de Pernambuco. Vol. 1, 2019.

ICE INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno de Formação**. Concepção do modelo Escola da Escolha. Vol. 1. 4º edição, 2020.

ICE INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno de Formação**. Concepção do modelo Pedagógico. Vol. 2. 4º edição, 2020.

ICE INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno de Formação**. Concepção do modelo Escola da Escolha; Conceitos e Educação Inclusiva vol. 1. 4º edição, 2020.

ICE INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno de Formação**. Concepção do modelo Pedagógico; Princípios Educativos e Eixos Formativos. Vol. 2. 4º edição 2020.

ICE INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno de Formação**. Metodologia de Êxito e Rotinas de Práticas Educativas. Vol. 3. 4º edição 2020.

ICE INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno de Formação**. Espaços Educativos e Rotinas de Práticas Educativas. vol. 4. 4º edição 2020.

ICE INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno de Formação**. Tecnologia de Gestão Educacional e Palavras Fáceis para explicar coisas que parecem difíceis. vol. 5. 4º edição 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Novas Competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 20 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Centro Educacional Carneiro Ribeiro – 1955** [s.d]. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/centro-educacional-carneiro-ribeiro-1955/96>. Acesso em 30.08.2021

JABBOUR, J.C.C.; FREITAS, R.S.W. Utilizando estudo de caso como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011. LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parecerias em Educação: O Caso do Ginásio Pernambucano**. Recife, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3999/1/arquivo220_1.pdf Acesso em: 10 set.2021.

LIMA, Ana Maria Freitas Dias; SILVA, Edna Alves da; SILVA, Silvania Maria Oliveira da. EIXO 2 – Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais. **Anais ...** 09 e 10 de novembro de 2018, UFT – Campus de Palmas.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1998.

MACHADO, João Guilherme Rocha; PAMPLONA, João Batista. A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD. **Econ. soc.** 17 (1) • Abril, 2008 • <https://doi.org/10.1590/S0104-06182008000100003>. Acesso em: 19 out. 2021.

MAXWELL, Joseph. **Qualitative Research Design: an interactive approach**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NAKAMURA, M. E. F. P. Os Ginásios Vocacionais Estaduais: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960. **Anais ...**, p. 1-10, 2016.

Disponível em:

http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870_ARQUIVO_TR_ABALHOSUBMETIDO_XIIIENCONTRONACIONALDEHISTORIAORAL_2016.pdf.

Acesso em: 28 out. 2021.

OLIVEIRA, Ângela Maria Gonçalves de. **O projeto de educação em tempo integral no estado do Amazonas e o direito à educação**. Tese de doutorado. Campinas, SP, 2019.

PARO, V.H.; FERRETI, C.J.; VIANNA, C.F.; SOUZA, D.T. **Escola de Tempo Integral**. Desafio para o Ensino Público. São Paulo: Cortêz Editora/Autores Associados, 1988.

PEREIRA, Evaldo Bezerra. **Horário de trabalho pedagógico – HTP implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC: estudo de caso em duas escolas da rede estadual de Manaus – AM**. Dissertação de mestrado, Amazonas, 2017.

Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5569>. Acesso em: 28 nov. 2021.

PEREIRA, Omar Calazans Nogueira. **Políticas públicas de orientação profissional na educação básica: o projeto de vida no programa ensino integral e no programa nova educação**. Pesquisas em Psicologia e Políticas Públicas: Diálogos na pós-graduação. Universidade de São Paulo, 2019.

PEREIRA, Daniela Lima. **O sucesso escolar na Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I**. Juiz de Fora, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7154>. Acesso 20 set. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro, RJ: Bloch, 1986. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Estudantes podem fazer matrículas em escolas de tempo integral no segundo semestre**. Segunda-Feira, 10/08/2015. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/estudantes-podem-fazer-matriculas-em-escolas-e-tempo-integral-no-segundo-semester/>. Acesso em 23 nov. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. **Caderno do Gestor**. São Paulo, SP: SE, 2014.

SCHAFRANSKI, Marcia Derbli. A educação e as transformações da Sociedade. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. **Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 13 (2) 101-112, Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/550>. Acesso em: 20 set. 2021.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. Companhia de Bolso: São Paulo, 2010.

SILVA, Terezinha Moraes da. **Educação Integral ou Parcial?** Reflexões para além da extensão do tempo. 1ed. Curitiba: Appris, 2019.

SOUZA, Rosana Ramos. COLARES, Anselmo Alencar. **Educação e Diversidade**: Interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral. Curitiba: CRV, 2016.

TAMBERLINI, Ângela Rabello Maciel de Barros. **Os ginásios vocacionais**: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume, 2001.

TAMBERLINI, Ângela Rabello Maciel de Barros. **Ensino vocacional**: uma pedagogia social e emancipadora voltada ao engajamento e à formação cidadã. V CEDUCE, 2018. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA9_ID747_04052018194237.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação** – Escola Progressiva ou a Transformação da escola. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 6ª ed., 2000.

VAZ, Fabiana Andrea Barbosa; GISI, Maria Lourdes. **As interferências nas políticas educacionais do Brasil no final do século XX e na primeira década do século XXI**: o banco mundial, FMI e OMC em questão. X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, I Seminário Internacional de representações sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE- Pontifícia Universidade Católica do Paraná- Curitiba 07ª 10 de novembro de 2011. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5054_3131.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

WESLEY R. S. Freitas; CHARBEL J. C. Jabbour. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & debate**, lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 201.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Ladi Jane de Almeida Grana, aluno(a), respectivamente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da *Logos University International*, (UNILOGOS) estamos convidando você, aluno(a) do ensino superior na modalidade semipresencial ou EaD a participar de um estudo intitulado "Escola de tempo integral: a experiência de educação integral na escola dom Jorge Edward Marskell com o modelo escola da escolha".

a) O objetivo desta pesquisa é ", Analisar o processo de implantação do modelo Escola da Escolha a partir do ano de 2020 no Centro de Tempo Integral Dom Jorge Edward Marskell no município de Itacoatiara/AM, verificando as dificuldades durante esse processo.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a este questionário, o que levará cerca de quatro minutos, de forma franca.

c) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao constrangimento em dar suas respostas pessoais.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o constrangimento de contar detalhes da sua forma particular de estudo.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são a construção de recomendações para a produção de materiais didáticos digitais que sejam amplamente utilizados por alunos dessa modalidade de ensino, embora nem sempre você seja diretamente beneficiado por sua participação neste estudo.

f) As pesquisadoras ou os pesquisadores Ladi Jane de Alemida Grana e, responsável por este estudo, poderá ser localizada pelo e-mail ladi.grana@gmail.com e pelo telefone (92) 99373-0993, no horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que excluam os dados respondidos e este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** assinalado.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em

relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

i) O material obtido será utilizado unicamente para essa pesquisa e será descartado ao término do estudo, dentro de 5 (cinco) anos.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, Maria do Socorro da Silva Brasil, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Maria do Socorro da Silva Brasil

Assinatura

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL CETI DOM JORGE EDWARD MARSKELL

Objetivo: Observação da rotina escolar, para acompanhamento das metodologias adotadas pela escola conforme as diretrizes pedagógicas da escola ativa.

Nome do Pesquisador: Ladi Jane de Almeida Grana

Nome da Escola: Escola Centro de Tempo Integral Dom Jorge Edward Markell

Níveis de Atendimento: Ensino Médio

I. Pauta para observação e caracterização do ambiente e dos atores escolares.

Parte A – Aspectos preliminares dos atores sociais envolvidos

1. Dia/mês/ano: _____

2. Horário de início da observação: _____

3. Horário de término da observação: _____

4. Números de alunos matriculados:

5. Características da Rotina escolar: Como ocorre o acolhimento dos alunos, como está organizado as atividades a serem realizadas no dia.

6. Características gerais dos alunos:

Chegada dos alunos na escola, comportamento, relação com a equipe da escola e com os colegas.

7. Características gerais do professor: Relacionamento interpessoal com colegas, Relacionamento com alunos e demais funcionários da escola, organização do professor, motivação para as aulas.

8. Características da Gestão: Relação com a equipe de professores, funcionários e alunos, o “modelo” de liderança, a descentralização e a delegação planejada para o andamento das atividades a serem realizadas com motivação pela equipe.

9. Característica da equipe pedagógica: Relacionamento com os professores, agenda de trabalho, como desenvolve o trabalho pedagógico.

10. Relacionamento interpessoal, agenda de trabalho, como realiza o trabalho pedagógico.

11. Descrever as atividades desenvolvidas pela escola tais como as metodologias de êxito, a tutoria, o protagonismo (líderes de turma e clubes de protagonismo), tutoria, rodas de conversa, salas temáticas.

12. Descrever o envolvimento dos alunos nessas atividades se gostam ou não gostam.

13. Descreve a organização e utilização da escola em termos de espaço educativos, divisão de tempo para as atividades pedagógicas, planejamento dos professores.

14. Descrever como é desenvolvido o currículo, se os professores se preocupam com os aspectos da educação integral.

APÊNDICE C

ENTREVISTAS COM A EQUIPE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES.

1. Como foi o processo de implantação da “modelo” Escola da Escolha?

2. Quais as os desafios encontrados pela equipe para o começo dessa implantação no ano de 2020?

3. Como você observa o desenvolvimento dos instrumentos da Escola da Escolha na escola como o Plano de ação e o Programa de ação da equipe.

4. Como é desenvolvido as práticas educativas de acolhimento, rodas de conversa e tutoria pedagógicas na escola?

5. Como é desenvolvido na rotina a prática da pedagogia da presença?

6. Como é desenvolvido a gestão de ensino e aprendizagem, avaliação, guias de aprendizagem e conselho de classe?

APÊNDICE D

PESQUISA APLICADA AOS PROFESSORES POR MEIO DO *GOOGLE FORMS*

LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL DEPARTAMENTO PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO - PESQUISA PARA OS PROFESSORES

No processo de construção da minha Dissertação de Mestrado, tenho como objetivo pesquisar sobre Educação Integral em Tempo Integral. Será preservada o sigilo dos respondentes e a utilização é estritamente para fins de escrita acadêmica, seguindo a normativa do Comitê de Ética de Pesquisa da Unilogos. Peço a sua colaboração respondendo este questionário.

Atenciosamente,

*Obrigatório

1.Quanto tempo você atua como professor(a)? *

1 a 5

5 a 10

10 a 15

15 a 20

20 a 25

25 a 30

mais de 30 anos

1. Quais as disciplinas da Base Curricular Comum e da Parte Diversificada que você Ministra? *

3.Caso leccione alguma disciplina na Parte Diversificada, como avalia os resultados em relação ao êxito dos estudantes? Por quê? *

4.Em sua opinião os alunos compreendem a diferença entre Escola Ativa e as escolas de Tempo Regular? Por quê? *

5.Você conhece os princípios e eixos do “modelo” Escola da Escolha? Como ficou conhecendo? *

6. Você busca manter-se informado sobre as concepções do “modelo” Escola da Escolha? Como? *

7. Você se sente preparado para trabalhar as Metodologias de Êxito? Justifique a sua resposta.

1. Totalmente preparado,
2. Muito preparado,
3. Nem preparado nem despreparado,
4. Um pouco preparado, 5 Despreparado *

8. Em seu planejamento e prática você desenvolve ações pedagógicas embasadas nos Quatro Pilares da Educação e na Educação Interdimensional? Exemplifique como faz isso. *

9. Você se sente motivado para trabalhar na escola? Justifique.

1. Muito motivado;
- 2 Mais ou menos motivado;
- 3 Nem motivado, nem desmotivado,
- 4 Mais ou menos motivado; 5 Muito desmotivado

10. O que precisa ser modificado e melhorado na escola? *

11. Em sua opinião, quais são os desafios, os obstáculos e melhorias necessárias para a efetivação do “modelo” Escola da Escolha no CETI? *

12. Esse espaço é destinado para suas observações e sugestões sobre o que eu deveria ter perguntado e não o fiz. *

APÊNDICE E

PESQUISA PARA ESTUDANTES

No processo de construção da minha Dissertação de Mestrado, tenho como objetivo pesquisar sobre Educação Integral em Tempo Integral. Peço a sua colaboração respondendo este questionário. Atenciosamente,

Ladi Jane de Almeida Grana

ladi.grana@gmail.com

***Obrigatório**

E-mail *

Seu e-mail

1. Qual série você estuda? *

1ª série

2ª série

3ª série

2. Quantos anos você tem? *

14 a 17

18 a 21

mais de 21

3. Escreva o(s) motivo(s) que o levaram a se matricular no CETI. *

4. Qual(is) a(s) disciplina(s) que você mais gosta e por quê? *

5. Como você avalia as aulas dos professores?

1. Excelente

2. Ótimo

3. Muito bom

4. Bom

5. Razoável

Justifique sua resposta *

6. Como você avalia as aulas de estudo orientado? *

7. Como você avalia as aulas de Projeto de vida? *

8. Como você avalia as aulas de Prática experimental?

Interessante Importante,

Motivadora,

Atualizada,

Dinâmica,

Difícil,

Inovadora,

Chata,

Irrelevante,

Desmotivadora,

Parada,

Fácil ou Tradicional?

Justifique sua resposta *

9. Você se sente motivado a estudar na escola?

Muito motivado,

Mais ou menos motivado,

Nem motivado, nem desmotivado,

Mais ou menos motivado

Muito desmotivado

Justifique sua resposta. *

10. Você pretende continuar matriculado na escola? Sim ou não? Indique no mínimo três motivos que justifiquem a sua resposta. *

11. Qual sua opinião sobre o “modelo” de Gestão da escola? O que você propõe? *

12. Para você o que é uma Escola Ativa? *

13. Indique o que você acredita que possa ser melhorado na escola. *

14. Esse espaço é destinado para suas observações e sugestões sobre o que eu deveria ter perguntado e não o fiz.