



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ANNA PAULA JOHNSON CABRAL**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: O VIVIDO E O CONCEBIDO POR  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL  
EM PORTO VELHO-RO**

**Porto Velho – RO  
2021**

**ANNA PAULA JOHNSON CABRAL**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: O VIVIDO E O CONCEBIDO POR  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL  
EM PORTO VELHO-RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosângela de Fátima Cavalcante França

**Linha de Pesquisa:** Formação Docente

**Porto Velho – RO  
2021**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

C117e Cabral, Anna Paula Johnson Cabral.

Educação integral e currículo: o vivido e o concebido por professores de uma escola de ensino médio de tempo integral em Porto Velho-RO / Anna Paula Johnson Cabral Cabral. -- Porto Velho, RO, 2021.

145 f. : il.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação Integral. 2.Ensino Médio de Tempo Integral. 3.Currículo.  
4.Protagonismo juvenil. I. França, Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante.  
II. Título.

CDU 37.018.44(811.1)

---

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos 29 do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e um, às 15 horas, teve início sessão pública de **Defesa de Dissertação**, por meio de webconferência, – plataforma Google Meet, em conformidade com a Portaria CAPES nº. 36, de 19 de março de 2020, onde se reuniram os membros da Banca Examinadora composta pelos Professores: Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Rosângela de Fátima Cavalcante França (Presidente), Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Eulina Maria Leite Nogueira (membro externo), Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Angela Maria Gonçalves de Oliveira (Membro interno) e Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro (Membro suplente) a fim de arguirm **ANNA PAULA JOHNSON CABRAL** acerca da Dissertação intitulada: **EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: O VIVIDO E O CONCEBIDO POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM PORTO VELHO-RO**, orientação da Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Rosângela de Fátima Cavalcante França. Aberta a sessão pela presidente, coube a mestranda, na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, **ANNA PAULA JOHNSON CABRAL** foi aprovada no Exame de Defesa de Dissertação, faz jus ao título de **Mestre em Educação** e deve apresentar na forma e no prazo regimental toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

**Recomendações da Banca:** Realizar os ajustes solicitados.

Porto Velho/RO, 29 de janeiro de 2021.

**Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Rosângela de Fátima Cavalcante França**  
(Orientadora / Presidente – MEDUC/UNIR)

**Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Eulina Maria Leite Nogueira**  
Membro Externo – MEDUC/UFAM)

**Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Angela Maria Gonçalves de Oliveira**  
(Membro Interno - MEDUC/UNIR)

**Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro**  
(Membro Suplente - MEDUC/UNIR)



Documento assinado eletronicamente por **ROSANGELA DE FATIMA CAVALCANTE FRANCA, Docente**, em 26/03/2021, às 00:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANGELA MARIA GONÇALVES DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 26/03/2021, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA, Usuário Externo**, em 27/03/2021, às 00:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.unir.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0633154** e o código CRC **4100AE83**.

*Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia. A minha amada mãe Prof<sup>a</sup>. M.Sc. Eunice Luiza Johnson Batista, mulher guerreira e de fibra que muito cedo ensinou-me a ter fé nesse Deus e apresentou-me a universidade despertando o gosto e paixão pelos estudos.*

*Ao meu amado pai Paulo Cabral Batista, por sempre acreditar em mim apoiando-me e incentivando-me para o alcance dos meus objetivos.*

## AGRADECIMENTOS

Uma dissertação de mestrado é uma longa viagem, que inclui uma trajetória permeada por inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho, mas apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne contributos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada.

Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico especialmente este projeto de vida.

À minha **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela de Fátima Cavalcante França** orientadora competente, dedicada, obrigada por aplicar tanta energia após cada leitura em minha dissertação e por acreditar desde o início na possibilidade desta pesquisa. Os seus conselhos e sugestões foram determinantes para o resultado final alcançado. Me sinto honrada de ter sido aluna e orientanda da Professora **Dr<sup>a</sup>. Rosângela de Fátima Cavalcante França**, pela dedicação e transformação que fez em minha trajetória. Minha eterna gratidão por tudo e por esse ser maravilhoso que ficará para sempre em minha memória.

As Professoras Doutoradas da Banca Examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eulina pela disponibilidade e contribuição como parte da banca examinadora deste trabalho.

Ao Departamento de Ciências da Educação e ao programa de Pós-Graduação em Educação da UNIR, pela oportunidade e pelo suporte para a realização do mestrado.

As minhas filhas Sarah, Bia, Valentina sinônimo de amor e união. A simples existência de vocês me incentiva a seguir em frente, é muito bom saber que posso contar com o apoio de vocês em todos os momentos, aos meus Netos Baruk e Ruth que amo incondicionalmente e que vieram dar um novo colorido à minha vida.

Aos meus queridos pais Paulo Cabral Batista e Eunice Luiza Johnson Batista, que sempre contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, o meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

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

*Paulo Freire*

CABRAL, Anna Paula Johnson. **Educação Integral e Currículo: o vivido e o concebido por professores de uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral em Porto Velho-RO.** 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho: 2021.

## RESUMO

A educação integral, compreendida como concepção que deve garantir o desenvolvimento dos indivíduos em suas múltiplas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, insere-se, dentre os inúmeros fatores que podem concorrer para a melhoria da qualidade da educação. Por conseguinte, na Meta 06 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), tem-se como proposta “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes da educação básica” (BRASIL, 2014). Tomando como referência a perspectiva de construir relações para o desenvolvimento humanístico, no sentido de potencializar e proporcionar ao estudante, plenas condições para que possa desenvolver-se em todas as dimensões, elege-se como questão problematizadora a seguinte indagação: “Como ou até que ponto o currículo ofertado pelos professores no ensino de tempo integral, proporciona ao educando condições para que possa desenvolver-se em suas múltiplas dimensões? Considerando que, juntamente com todos os demais sujeitos no processo educativo os professores têm a principal responsabilidade de desenvolver o conhecimento para a formação plena dos futuros cidadãos, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar se o currículo ofertado pelos professores no ensino médio de tempo integral proporciona ao educando condições para que possa desenvolver-se como sujeito ativo, em suas múltiplas dimensões. No que tange à metodologia proposta, esta pesquisa é do tipo descritiva, de abordagem qualitativa, efetivada no período de maio a junho de 2020, por meio de entrevista realizada com doze professores, que atuam em uma unidade escolar de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), pertencente à Rede Estadual de Educação, do município de Porto Velho – RO. Em virtude do momento de enfrentamento à pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19), pelo qual passa a humanidade, sendo necessário, obedecer as medidas de distanciamento social e controle para fins de prevenção e preservação da vida, as aulas presenciais foram suspensas impossibilitando a realização de forma presencial da investigação proposta, no entanto, a Diretora (intermediadora), sugeriu a utilização de um questionário online aos professores que seriam entrevistados para a coleta de informações para a pesquisa. Os dados obtidos foram organizados em seis categorias de análise, criadas a priori, em conformidade com os questionamentos elencados na investigação, a saber: Categoria I - Currículo da Educação Integral; Categoria II - Pressupostos do Currículo no Ensino Médio de Tempo Integral; Categoria III - Crescimento pessoal e social do educando; Categoria IV - Metodologias e Práticas Educativas Inovadoras; Categoria V - Experiências de Ensino e de Aprendizagem vividas nas salas de aula; Categoria VI - Desafios para a formação de um sujeito ativo. Os resultados revelam que os professores concebem que, no currículo da educação integral, o jovem estudante torna-se o centro do processo educativo e consegue elaborar o seu projeto de vida que o inspira a ser protagonista de sua própria história. Evidencia-se também que o currículo de educação integral poderá materializar-se ao ser desenvolvido com base nos conhecimentos e habilidades, vividos e socializados em sala de aula. Sobre as práticas educativas e metodologias inovadoras, os professores realizam seu trabalho baseados em metodologias ativas e práticas diversificadas. Acerca dos desafios apontados pelos professores para a operacionalização de um currículo de educação integral em escola de tempo integral, o maior desafio é a adaptação, tanto por parte do estudante, quanto do professor, no que concerne a uma prática a qual se alterna entre ser cooperativa e



possibilitadora da autonomia do aluno, incentivando o protagonismo juvenil. Diante de tais resultados, conclui-se que o currículo no Ensino Médio de Tempo Integral traz um novo sentido educacional: desenvolver-se para a formação de um sujeito ativo, numa perspectiva multidimensional, o que aponta a necessidade de se repensar o currículo ofertado nas escolas de ensino regular.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Ensino Médio de Tempo Integral. Currículo. Protagonismo juvenil.

CABRAL, Anna Paula Johnson. **Integral Education and Curriculum: the lived and conceived by teachers of a full-time high school in Porto Velho-RO.** 145 f. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education - MEDUC, Federal University of Rondônia - UNIR, Porto Velho: 2021.

### ABSTRACT

Integral education, understood as a conception that must ensure the development of individuals in its multiple dimensions – intellectual, physical, emotional, social and cultural, is among the numerous factors that can contribute to improving the quality of education. Therefore, in Goal 06 of the National Education Plan (2014-2024), the proposal is to "offer full-time education in at least 50% (fifty percent) of public schools, in order to meet at least 25% (twenty-five percent) of students of basic education" (BRASIL, 2014). Taking as reference the perspective of building relationships for humanistic development, in order to enhance and provide the student, full conditions for it to develop in all dimensions, the following question is elected as a problematizing question: "How or to what extent does the curriculum offered by teachers in full-time education provide the student with conditions for it to develop in its multiple dimensions? Considering that, together with all the other subjects in the educational process, teachers have the main responsibility to develop knowledge for the full education of future citizens, the general objective of this study is to analyze whether the curriculum offered by teachers in full-time high school provides the student with conditions for it to develop as an active subject, in its multiple dimensions. With regard to the proposed methodology, this research is descriptive, qualitative, carried out from May to June 2020, through an interview with twelve teachers, who work in a full-time high school unit (EMTI), belonging to the State Education Network, in the municipality of Porto Velho - RO. Due to the moment of coping with the pandemic caused by the Coronavirus (COVID-19), through which humanity passes, being necessary, to obey the measures of social distancing and control for the purposes of prevention and preservation of life, the classroom classes were suspended, making it impossible to perform the proposed investigation in person, however, the Director (mediator) suggested the use of an online questionnaire to teachers who would be interviewed to collect information for the research. The data obtained were organized into six categories of analysis, created a priori, in accordance with the questions listed in the research, i.e.: Category I - Curriculum of Integral Education; Category II - Assumptions of the Curriculum in Full-Time High School; Category III - Personal and social growth of the student; Category IV - Innovative Educational Methodologies and Practices; Category V - Teaching and Learning Experiences lived in classrooms; Category VI - Challenges for the formation of an active subject. The results reveal that teachers conceive that, in the curriculum of integral education, the young student becomes the center of the educational process and manages to elaborate his life project that inspires him to be the protagonist of his own history. It is also evident that the comprehensive education curriculum can materialize when developed based on knowledge and skills, lived and socialized in the classroom. On educational practices and innovative methodologies, teachers carry out their work based on active methodologies and diversified practices. Regarding the challenges pointed out by teachers for the operationalization of a full-time education curriculum in a full-time school, the greatest challenge is the adaptation, both by the student and the teacher, with regard to a practice that alternates between being cooperative and enabling the student's autonomy, encouraging youth protagonism. In view of these results, it is concluded that the curriculum in full-time high school brings a new educational meaning: to develop for the formation of an active subject, in a multidimensional perspective, which points to the need to rethink the curriculum offered in regular schools.

**Keywords:** Comprehensive Education. Full-time High School. Resume. Youth protagonism.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Definindo o conceito de currículo .....	19
<b>Quadro 02</b> – Função do currículo .....	25
<b>Quadro 03</b> – Identificando a finalidade do currículo .....	29
<b>Quadro 04</b> – Definindo o conceito de educação integral .....	39
<b>Quadro 05</b> – Documentos da organização da Educação Integral Novo Tempo em Rondônia.....	69
<b>Quadro 06</b> – Matriz de referências da pesquisa para a verificação da prática dos professores na escola de EMTI .....	72
<b>Quadro 07</b> – Leis/Decretos que tratam da Educação Integral no Brasil .....	140

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Esquema cronológico sobre oferta da educação integral em Rondônia .....	66
<b>Figura 02</b> – Delineamento da Pesquisa .....	77
<b>Figura 03</b> – Fases da Análise de Conteúdo Bardin (2011) .....	78
<b>Figura 04</b> – Mapa de localização da Escola EMTI – Brasília.....	81
<b>Figura 05</b> – Matriz Curricular .....	83
<b>Figura 06</b> – Metodologias de êxito .....	85
<b>Figura 07</b> – Eixos da formação.....	89
<b>Figura 08</b> – Habilidades trabalhadas nas Disciplinas Eletivas .....	95
<b>Figura 09</b> – Representação da Estrutura das Aulas de Projeto de Vida – Dois anos do Ensino Médio.....	96
<b>Figura 10</b> – Requisitos fundamentais para a Educação Integral.....	97
<b>Figura 11</b> – Habilidades trabalhadas nas aulas de Estudo Orientado.....	99
<b>Figura 12</b> – Habilidades desenvolvidas pelo uso das salas temáticas.....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>CEE/RO</b>	Conselho Estadual de Educação/ Rondônia
<b>CECR</b>	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
<b>CIAC'S</b>	Centro Integrado de Atendimento à Criança
<b>CIEP</b>	Centro Integrado de Educação Pública
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>EI</b>	Ensino Integral
<b>EMTI</b>	Ensino Médio em Tempo Integral
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>ICE</b>	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>SEDUC</b>	Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>CURRÍCULO, CONCEITO E SUAS ESPECIFICIDADES</b>	<b>19</b>
2.1	Currículo: Teorias e Concepções	19
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO INTEGRAL</b>	<b>34</b>
3.1	Educação Integral: suas concepções e delimitações	36
3.2	As principais políticas de educação integral: de 1950 à 2017 e os marcos legais	46
3.2.1	As principais políticas de educação integral: de 1950 a 2017	47
3.2.2	Marcos legais	54
3.3	Ensino Médio de Tempo Integral em Rondônia	63
3.4	Implantação da Educação Integral para o Ensino Médio em Rondônia	67
<b>4</b>	<b>A PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS</b>	<b>71</b>
4.1	Aspectos Metodológicos: Tipo de pesquisa e abordagem, Procedimentos Metodológicos, Instrumentos de pesquisa e Coleta dos dados	71
4.2	Análise dos dados - dialogando com a análise de conteúdo	77
4.3	Sujeitos da pesquisa	79
4.4	Lócus da Pesquisa	80
<b>5</b>	<b>CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM PORTO VELHO-RO</b>	<b>82</b>
5.1	O Currículo e o Ensino na EMTI em Porto Velho	84
<b>6</b>	<b>CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: VOZES DOS PROFESSORES</b>	<b>107</b>
6.1	Categoria I – Currículo da Educação Integral	107
6.2	Categoria II – Pressupostos do Currículo no Ensino Médio de Tempo Integral	111
6.3	Categoria III – Crescimento pessoal e social do educando	114
6.4	Categoria IV – Metodologias e Práticas Educativas Inovadoras	118
6.5	Categoria V – Experiências de Ensino e de Aprendizagem vividas nas salas de aula	122
6.6	Categoria VI – Desafios para a formação de um sujeito ativo	125
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>131</b>
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICES	140

## 1 INTRODUÇÃO

Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes da atualidade no que tange a prática pedagógica do professorado, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização voltada para a regionalidade, porém, sem esquecer a visão global de mundo para o alunado.

Entretanto, cabe a cada Estado adotar as suas políticas educacionais, sem deixar as Políticas Públicas que norteiam e direcionam a educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, as metas e planejamentos contidos no Plano Nacional de Educação (2014/2024), e a Constituição de 1988.

Além disso, os saberes proporcionados nas políticas para a educação devem conter ações que viabilizem desafiar ao aluno: a criatividade, espírito colaborativo, compreensão das diferenças, autonomia na resolução dos problemas, construção da própria aprendizagem e promover a articulação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos científicos.

A historicidade da Educação em Tempo Integral no Brasil nos remete a uma reflexão por alguns de seus idealizadores<sup>1</sup>, por significativas vezes pensaram nessa contextualização de ensinar os estudantes através de uma Educação nova<sup>2</sup>, onde o ensino promovesse a formação plena mediante a sua inserção na escola em um tempo integral. Desta forma, encontramos as primeiras narrativas no ano de 1950 com o educador e filósofo Anísio Teixeira<sup>3</sup> na Bahia (1900-1971), a posterior o educador Darcy Ribeiro<sup>4</sup> (1922-1997) demonstrando a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) no Estado do Rio de Janeiro, até chegarmos aos programas federais

---

<sup>1</sup> Anísio Teixeira (1900) , Darcy Ribeiro (1922), Fernando de Azevedo, Cecília Meireles

<sup>2</sup> Manifesto pioneiro de 1932 que discutia que a educação deveria garantir a formação ampla dos estudantes é que todas da sociedade seriam responsáveis.

<sup>3</sup> Anísio Teixeira foi o mentor de duas universidades no Brasil: Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro e a Universidade de Brasília. Foi também o fundador da Escola Parque, em Salvador (1950), instituição que inspirou o modelo dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP's, no Rio de Janeiro, na década de 1980.

<sup>4</sup> Influenciado pelas ideias do Movimento Escolanovista, e muito próximo de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro (1922-1997) foi um dos principais antropólogos e pensadores da educação no país. Além de seu envolvimento com a questão indianista no país, atuou fortemente pela defesa da escola pública e da atenção ao desenvolvimento integral dos estudantes.



atuais, como: “Mais Educação”, “Ensino Médio Inovador”, “Novo Mais Educação” e o mais recente “Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” instituído em 2017.

A propositura desses projetos estava vinculada para a formação do sujeito, para que este desenvolvesse a sua criticidade estreitada com o entendimento de seus direitos e deveres enquanto cidadão, concomitante a um processo reflexivo de suas ações.

Portanto, a proposta do programa de Educação em Tempo Integral deve ser assumida por todos os sujeitos da escola, viabilizando a transformação deste local, para propiciar e garantir uma formação integralizada para o aluno. Sendo a escola a executora do programa deverá também ser a articuladora de diversas experiências que devem ser vivenciadas no intuito de facilitar a aquisição da aprendizagem e de seu próprio desenvolvimento, tendo o aluno como o centro, e a responsabilização, proporcionada através do ensino dos professores que são munidos de competências para a desenvoltura da educação neste processo.

Cabe ao professor, por ser orientador e um motivador para aprendizagem, desenvolver o currículo com a conjugação de todos os esforços da equipe escolar no processo educacional, para que a aprendizagem da Educação em tempo Integral contemple todos os aspectos do processo ensino e aprendizagem, para garantir as dimensões do desenvolvimento do aluno.

Sugestiona Guará (2006, p. 16) que: “A concepção de Educação Integral está associada à formação integral e traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação [...]”.

Essa fundamentação nasce do princípio das condições que serão ofertadas para alcançar o desenvolvimento do aluno, bem como, ações reflexivas permeadas pelo currículo prescrito que orienta o professor no planejamento de suas aulas.

As unidades escolares de um modo geral definirão as concepções que devem ser norteados para os seus estudantes, contudo, o currículo prescreve a intencionalidade da formação que deve ser efetivada.

Todavia o desenvolvimento integral do aluno, deve ser mediado para que o mesmo desenvolva as diversas aprendizagens a partir de um tempo e um espaço cuidadosamente pensando em uma Escola ativa, plena de sentido, significado e de escolhas. pelos objetivos da aprendizagem embasados pelo

currículo. “Praticar o currículo é desenvolver uma realidade muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 7).

Seguidamente, neste dialogo epistemológico, “propõe a articulação dos diversos espaços e agentes de um território para com vistas a garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões contextualizamos a importância do currículo com a Educação Integral (SINGER, 2016, p. 66).

Consustanciamos que a Educação em Tempo Integral surge pela necessidade de propormos um novo modelo de educação, onde se repense a importância de termos o ensino voltado para a formação, viabilizando para o alunado a consciência de suas responsabilidades mediante os conhecimentos adquiridos.

A partir dessas perspectivas a pesquisa apresenta a seguinte questão problematizadora: O currículo desenvolvido no Ensino Médio de Tempo Integral pelos professores, proporciona ao educando condições para que possa desenvolver-se como um sujeito ativo / ou em suas múltiplas dimensões? Decorrentes de tal indagação, desdobraram-se quatro questões complementares, a saber: a) Qual a concepção dos professores, sobre os aspectos do currículo que norteiam a educação de tempo integral? b) Existe a possibilidade de materializar o currículo de educação integral, considerando as condições físicas, estruturais e pedagógicas necessárias para tal materialização? c) Quais as práticas educativas inovadoras na quais reside toda a centralidade do currículo a ser desenvolvido? d) Quais os desafios para a operacionalização de um currículo de educação integral em escola de tempo integral?

Baseados nessas questões, definimos como objetivo geral: Analisar se o currículo desenvolvido no ensino médio de tempo integral pelos professores, proporciona ao educando condições para que possa desenvolver-se como um sujeito ativo/ ou em suas múltiplas dimensões. E, subsequente, como objetivos específicos:

a) averiguar a concepção dos professores, sujeitos deste estudo, sobre os aspectos do currículo que norteiam a educação de tempo integral;

b) identificar a possibilidade de materializar o currículo de educação integral, considerando as condições físicas, estruturais e pedagógicas

necessárias para tal materialização;

c) conhecer as práticas educativas inovadoras nas quais reside toda a centralidade do currículo a ser desenvolvido;

d) relacionar os desafios apontados pelos professores para a operacionalização de um currículo de educação integral em escola de tempo integral.

Para o alcance desses objetivos, optamos por uma pesquisa exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa, a qual foi realizada por meio de entrevista, tendo como sujeitos doze professores servidores estatutários, com regime contratual de 40 h/a, formados em licenciatura plena, em uma área específica do conhecimento, e que atuam em uma unidade escolar de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), pertencente à Rede Estadual de Educação, do município de Porto Velho – RO. Para a efetivação de nossa investigação, o corpus desta pesquisa está estruturado em sete seções.

Na primeira seção, a Introdução, iniciamos trazendo alguns apontamentos sobre a temática em estudo, bem como apresentamos a questão problematizadora e seus desdobramentos, os objetivos gerais específicos, o tipo de pesquisa e abordagem e quais sujeitos serão participantes da pesquisa em pauta.

Na segunda Seção, tratamos do currículo e suas especificidades, conduzindo o leitor a um entendimento epistemológico sobre o currículo.

A terceira seção traz uma abordagem sobre Educação Integral no Brasil no que se refere a conceituação, os marcos legais e políticos, para posteriormente contextualizar acerca do Ensino Médio de Tempo Integral em Rondônia e os movimentos ocorridos que serviram de suporte para que o estado proporcionasse a implantação e implementação dessa forma de ensino na respectiva unidade federativa.

Continuando com o aporte teórico, na quarta seção apresentamos o desenho da pesquisa, destacando seus aspectos metodológicos, os sujeitos do estudo e o lócus da pesquisa.

Sequenciando, na quinta seção, discorre-se sobre o currículo e o ensino no EMTI em Porto Velho para consubstanciar o funcionamento desta formação integral aos estudantes do referido município.

Na sexta seção, tratamos da análise dos dados da pesquisa, apresentando o resultado da entrevista realizada com onze professores que atuam em uma unidade escolar de Ensino Médio de Tempo Integral, pertencente à Rede Estadual de Ensino, no Município de Porto - RO evidenciando que as respostas foram interpretadas e analisadas com base no referencial teórico pertinente à problemática em estudo.

E por fim, chegamos a sétima seção, sobre as considerações finais, onde retomamos o nosso objetivo geral, reapresentamos os objetivos específicos, apresentamos a síntese da realidade desvelada nas falas dos sujeitos, acompanhada das nossas interlocuções e, concluindo, enfatizamos a relevância científico-intelectual deste estudo, que aponta indicadores, evidenciando que o currículo desenvolvido no Ensino Médio de Tempo Integral traz um novo sentido educacional, que consiste em por meio da formação desenvolver um sujeito ativo, numa perspectiva multidimensional, o que aponta a necessidade de se repensar o currículo ofertado nas escolas de ensino regular.

## 2 CURRÍCULO, CONCEITO E SUAS ESPECIFICIDADES

Esta seção tem por objetivo apresentar o conceito de currículo a partir de algumas concepções teóricas e epistemológicas dos principais estudiosos da área, dentre estes, Giroux (1995), Sacristán (2000), Silva (2003), Apple (2008), Goodson (2011) e Santomé (2013). Não abstendo-se estritamente aos conceitos, mas procurando destacar suas especificidades, buscaremos estabelecer um diálogo fértil e crítico sobre tais concepções e por conseguinte, sua materialização à medida em que compreendemos que o currículo é um projeto de formação, que envolve conteúdo, atitudes, valores e experiências.

### 2.1 Currículo: Teorias e Concepções

O que é currículo? Muitas são as definições de currículo, ele não é neutro, tem a ver com o processo de formação de pessoas, sua existência se pauta em orientar ações pedagógicas e é concebido pela concepção de mundo daqueles que o constroem. Moreira (2001, p.3-4) discorre que:

A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, diferentes significados para a palavra currículo. Dominam, dentre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que veem currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a ideia de currículo como plano, como objetivos educacionais, como texto e, mais recentemente, como quase sinônimo de avaliação.

Todavia, a partir da concepção de alguns autores e estudiosos da área ele se define da seguinte forma:

**Quadro 01** – Definindo o conceito de currículo

Autores	Conceito
Giroux (1997)	“É a construção de uma política social” (GIROUX, 1997, p.165).
Sacristán (2000)	“O currículo é como uma dimensão educativa complexa, na qual é necessário conhecer práticas “políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).
Silva (2003)	“O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo (SILVA, 2003, p.15).
Apple (2008)	“É o compromisso com a manutenção de um sentido de comunidade, baseado na homogeneidade cultural e no consenso de valores” (APPLE, 2008, p. 120).

Goodson (2011)	“Um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 2011, p.31).
Santomé (2013)	“O currículo é uma forma de organização da vida escolar, e, portanto, deve estar pautado na justiça social, e isso ocorre à medida em que essa organização respeita as necessidades dos diversos grupos sociais existentes em cada sociedade” (SANTOMÉ, 2013).

**Fonte:** Dados elaborados pela autora, 2020.

No quadro acima ao promovermos uma interlocução sobre o que pensam alguns dos principais estudiosos da área do currículo e quais as suas concepções sobre este assunto, compreendemos que “currículo é construção, seleção de conhecimentos e práticas que são produzidas em contextos concretos e em dinâmicas políticas, sociais, intelectuais, culturais e pedagógicas” (TEZANI, 2016, p. 32). Portanto, a definição de currículo é influenciada por distintos posicionamentos, tais diálogos epistemológicos visam esclarecer aspectos presentes à organização do conteúdo de ensino, que emergem desde aspectos sociológicos, pois possui uma relação intrínseca Escola/Sociedade, como eixo estruturado do Currículo, sendo este, um movimento do pensamento constituído de uma verdadeira luta de ideias para a sua construção teórica, pois parte da prática e torna-se para a mesma. Nessa direção:

Entendemos currículo como algo em movimento: se forma e ganha significado quando adentra o universo da prática pedagógica. Essa prática escolar ocorre diante de uma realidade curricular determinada por um sistema educativo e que está intrinsecamente relacionada aos interesses relativos à qualidade do ensino (TEZANI, 2016, p. 30).

Logo, essa realidade curricular em movimento, sofre influência de aspectos socioculturais vividos, em situações que derivam do processo educativo, e, não obstante a isso, sofre também a influência de aspectos políticos conforme apontaram Giroux (1997) e Sacristán (2000), que não desvinculam o conceito de currículo deste aspecto. Sacristán vinculou ainda, no quadro acima o conceito de currículo à práticas administrativas. Partindo dessa premissa, as tomadas de decisões sobre currículo não deveriam ser patrimônio das instâncias administrativas superiores, considerando a realidade sob a qual o projeto curricular será colocado em prática, ao pensarmos que “os agentes responsáveis por sua transmissão, os professores, não participam nem da escolha, nem da elaboração do currículo” (LIMA; LEMOS; ANAYA, 2005, p. 146).

o currículo como elemento motivador da atividade diária do professor, não

deve ensejar propostas curriculares vazias, convertendo estes profissionais em meros executores de um plano, e dessa maneira incidindo de forma negativa na qualidade da educação. Sobre este quesito Sacristán (2000, p.10) apresentou o seguinte posicionamento:

Então, não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo.

Percebemos então, que o currículo abrange uma prática complexa e diversa que envolve múltiplos aspectos que repercutirão na qualidade da educação, por isso coexistem várias perspectivas curriculares, cada uma construída a partir de um olhar, das práticas culturais, políticas, administrativas, de um universo mais amplo de conhecimento e saberes, de valores e da justiça social.

Na perspectiva de currículo proposta por Sacristán também aponta-se para a justiça curricular, abordando o quesito da difícil conjunção do princípio de igualdade com o reconhecimento das diferenças toleráveis. Para este autor, “reconhecer a igualdade de todos à educação não significa, portanto, dar-lhes exatamente a mesma educação e do mesmo modo” (SACRISTÁN, 2001, p.248). Nesse sentido, o currículo não é, portanto, algo pronto e acabado a ser transmitido aos alunos, principalmente quando refletirmos que não é possível dar educação do mesmo modo à todos, considerando que:

Comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Afinal, “o currículo é um confronto de saberes, o saber sistematizado, indispensável a compreensão crítica da realidade, e o saber de classe que o aluno representa e que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam” (VEIGA, 1995, p. 92). Eis um ponto de reflexão, o saber é representado de acordo com classe social do aluno, como, pois, oferecer a mesma educação do mesmo modo a todos? Por isso Sacristán (2001, p.248)

postulou que há uma difícil conjunção entre o princípio da igualdade e o reconhecimento das diferenças, pois “o ser humano apresenta tantas singularidades (de personalidade, capacidade, idade, gênero, propriedades materiais, origem social, pertencimento cultural, etc.) que proclamar a igualdade de todos em uma dessas dimensões é afirmar a desigualdade em relação a outras”. Por conseguinte, para Santomé (2013, p. 225):

[..] abordar o tema da justiça e igualdade de oportunidade no sistema educativo envolve a análise e a avaliação do grau de respeito que o currículo escolar e os modelos de organização da vida nas escolas têm com as distintas idiosincrasias dos grupos e das pessoas que precisam conviver nessa instituição.

O respeito à essas diferenças deverão perpassar a elaboração curricular de uma instituição educacional. Nesse sentido, o currículo, é, portanto, pautado na justiça social. Logo, Santomé (2013) defende a importância da construção de um sistema educacional justo, que tenha como princípio o respeito à diversidade, garantindo a todos os estudantes o acesso à uma educação de qualidade, independente de gênero, de etnia, classe social, crença, cultura, capacidades físicas ou intelectuais. Dessa forma, em sua compreensão sobre currículo, existe um cavalo de Tróia<sup>5</sup> presente no currículo que manipula a informação e o conhecimento, por conseguinte impondo um modelo cultural dominante.

Já Apple (2008) trata do currículo em uma concepção social, não com o mesmo olhar de Sacristán e Santomé, embora aborde a questão social, mas para ele a compressão de educação e mais especificamente do currículo, deve partir de uma análise relacional, o que inclui compreender a educação como uma forma de atividade social. Segundo o excerto de suas palavras:

O que estou invocando é o que poderia ser chamado de “análise relacional”. Esta envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes tem sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequadas (APPLE, 2008, p.44).

O que se vê aqui é o privilégio de alguns em detrimentos de outros, uma crítica a questão da educação a partir de uma análise social. Nessa direção,

---

<sup>5</sup> Expressão utilizada pelo autor para dizer que as questões curriculares e a justiça social são cavalos de troia porque há uma exclusão de grupos minoritários do processo educativo e que os currículos da forma como são elaborados não atende a todos.



Apple elaborou algumas categorias que acabam por perpassar a compreensão de currículo, são elas: a hegemonia, ideologia, senso comum, cultura, relações de poder e currículo oculto. No entanto, estas categorias são trabalhadas por Apple na vertente da teoria crítica do currículo. “Para o sociólogo, o currículo é um campo ligado às estruturas sociais e econômicas mais amplas da sociedade e não pode ser analisado como um campo neutro do conhecimento” (NOGUEIRA, 2019, p.121).

Quando apontamos em nosso quadro explicativo a definição do currículo para Apple (2008) que o concebe como uma forma de compromisso com a manutenção de um sentido de comunidade, baseado na homogeneidade cultural e no consenso de valores, para o autor, esta concepção se dá a partir de uma cultura dominante. Afinal o currículo não deixa de ser um lugar onde se expressa determinada ideologia, de expressão de uma cultura, do acesso à cultura de uma classe dominante. No entanto ele também pode ser um espaço de luta, de contestação, eis aí a dialética da contradição, pois a realidade não é algo dado como pronto, determinado, mas se constrói socialmente, e nela existem ambiguidades.

Assim como Apple, Giroux também faz parte dos estudiosos da área do currículo que enveredou pelo caminho da teoria crítica. Ademais “o que Giroux realizou, tanto na política quanto pedagogicamente, foi desmascarar a desigualdade estruturada de interesses próprios rivais dentro de uma ordem social (McLAREN, 1998, p. 12). Para Giroux o currículo como construção de uma política social, deve abandonar a pretensão de ser livre de valores, pois importa “reconhecer que as escolhas que fazemos com respeito a todas as facetas do currículo são carregadas de valor, significa nos libertar de impor nosso próprio valor aos outros” (GIROUX, 1997, p.51). De acordo com suas elucidações reconhecer isso, leva-nos a compreender que a realidade não deve ser vista como dada, pronta e acabada, mas deve ser analisada, questionada e, na medida do possível, transformada.

Vê-se então, um ponto de convergência com as postulações de Apple (data) sobre currículo, também na visão de Giroux (1997) conhecimento e poder estão intimamente ligados. Tecendo uma crítica ao currículo que se fundamenta na racionalidade técnica, utilitarista e positivista, compreende que é nessa forma de currículo que a ideologia dominante se efetiva e se reproduz, nesse sentido

“[...] as escolas não são locais neutros e os professores tampouco podem assumir a postura de serem neutros” (GIROUX, 1997, p.162). Por sua vez, o currículo não será neutro, existe uma relação dialética entre escola, currículo e sociedade.

Por isso, o currículo, é a construção de uma política social, afinal umas das funções da escola é formar os estudantes como agentes críticos e agentes transformadores da realidade ao qual estão inseridos. Lutar pelas formas de opressão na sociedade mais ampla, a escola é, portanto um espaço de luta, dentro de uma determinada sociedade (GIROUX, 1997).

Não destoante dos autores até aqui apontados, outro pesquisador e estudioso da área cuja concepção de construção do currículo educacional alicerça-se sobre o aspecto social é Goodson (2011), considerando que:

Ele tenta demonstrar, através de seus inúmeros trabalhos empíricos, assim como através de um corpo consistente e denso de teorização, que as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional, são resultados de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes, conflitos, rupturas e ambiguidades (SILVA, 2011, p. 11).

Logo, Goodson concebe o currículo como produto de uma construção histórica e social, marcado por conflitos, rupturas e ambiguidades, por considerar que ele não é algo pronto e acabado. O autor apresenta ainda a seguinte concepção de currículo quanto a sua origem e significado epistêmico:

[...] o conceito de currículo como sequência estruturada ou “disciplina” provém, em grande parte, da ascendência política do calvinismo. Desde esses primórdios houve uma relação homóloga entre currículo e disciplina”. O currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os “eleitos” recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador (GOODSON, 2011, p.43).

Ou seja, depreende-se desta citação que coexistem dois tipos de ensino, um baseado num currículo mais avançado para a classe dominante e o outro mais conservador que provavelmente destinava-se a classe menos favorecida. Porém, destaca-se que, “o currículo é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON, 1997, p. 17). O que agora se encontra no cerne da questão, é o fato de que o currículo, no intuito de realizar objetivos humanos específicos, não deveria se excludente,

discriminatório, e não ser um espaço de divisão, mas sim abrir espaço para a diversidade tão presente na vida real dos estudantes.

A partir dessa sistematização das ideias e concepções sobre currículo, observa-se que existe uma gama de definição sobre este assunto. Deste modo, em meio a essa articulação, não poderíamos finalizar este quesito sobre a concepção de currículo sem apresentar a compreensão de Silva (2003, p.14) que nos diz que:

[...] para mostrar que aquilo que o currículo é, depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é.

Para Silva (2003), mais importante que definir currículo, é saber o que determinado currículo busca responder: que conhecimento deve ser ensinado, currículo para que? São indagações que nos conduzem a uma discussão mais abrangente, a uma reflexão sobre a importância do currículo e sua materialização no âmbito da sala de aula, com vistas a formação de sujeitos que pensam, agem e decidem, que se reconhecem enquanto cidadãos da sociedade ao qual fazem parte. Assim, no próximo tópico abordaremos a seguinte indagação: para que currículo? A partir das diferentes visões dos autores que adotamos neste estudo.

**Quadro 02 – Função do currículo**

<b>Autores</b>	<b>Função</b>
Sacristán (1995)	“a prática, seja a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar” (SACRISTÁN, 1995, p.86).
Giroux (1997)	“Gerar possibilidade de emancipação” (GIROUX, 1997, p.50).
Silva (2003)	“modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo... na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições do tipo de pessoa que consideram ideal” (SILVA, 2003, p.15).
Apple (2008)	“ser diferenciado a fim de preparar os indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta” (APPLE, 2008, p.115).
Goodson (2011)	“estudos sobre escolarização não deixem sem questionamento e analise uma série de prioridades e hipóteses que foram e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática” (GOODSON, 2011, p.28).
Santomé (2013)	“estabelecer justiça social” (SANTOMÉ, 2013).

**Fonte:** Dados elaborados pela autora, 2020.

Optamos por abordar os autores da teoria curricular crítica, ao fazermos esta interlocução procuramos responder algumas indagações, e ao que nos confere agora, é apresentar o seguinte questionamento: para quê currículo?

Segundo Sacristán (2001, p.247) para poder ser um instrumento da justiça, no entanto “[...] será imperativo considerar quais de seus conteúdos servem à igualdade necessária, naquela competência cultural sobre a qual não se podem fazer distinções, e decidir que outros métodos não são essenciais, nos quais se podem fazer diferenciações sem violar o princípio da igualdade básica”. Isto quer dizer que, o fim social e cultural de um currículo deve ter como pressuposto uma certa igualdade básica. Pressupõe-se, estarmos tratando da igualdade do acesso ao conhecimento que a escola oferece aos estudantes, “é fundamentalmente pelo conhecimento que se procura atingir as metas definidas para um curso, para uma escola ou para um sistema educacional” (MOREIRA, 2001, p.4).

As metas a serem definidas por um curso, escola ou sistema educacional, conforme apontou Moreira, estão relacionadas a uma questão epistemológica do processo educativo. No entanto, não podemos ser ingênuos, pois o currículo expressa também a relação entre conhecimento escolar e poder.

Na concepção de Giroux, se o currículo é para gerar possibilidades de emancipação, conforme apontamos no quadro acima, “os professores devem se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para ser cidadãos ativos e críticos (GIROUX, 1997, p.163). Isto é, o sujeito só se emancipa quando se torna um cidadão ativo e crítico. Logo, deve-se educar o estudante para ser um agente crítico e transformador da realidade ao qual está inserido, que lute contra as formas de opressão na sociedade mais ampla, e a escola é um lugar de luta, dessa mesma forma “o currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades” (MOREIRA, 2001, p.5).

Se a escola é um espaço de lutas, e, por conseguinte o currículo o é da mesma forma, então podemos dizer que, “[...] As escolas não são locais neutros e os professores tampouco podem assumir a postura de serem neutros

(GIROUX, 2001, p.162). Infere-se então, que o currículo é algo muito mais amplo e significativo, estando para além de uma lista de objetivos, conteúdos e critérios a serem alcançados.

Silva (2003) apresentou as definições e objetivos do currículo a partir das teorias do currículo, porque tais definições só podem estar vinculadas a determinada concepção teórica. Na perspectiva da Teoria Tradicional o currículo é para “[...] ensinar as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas humanísticas, as disciplinas científicas [...]” (SILVA, 2003, p.22). Esta é, portanto, uma concepção reducionista do currículo, que prega certa neutralidade. Ainda como discorre Silva (2003, p. 27) “o currículo clássico só pode sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito a classe dominante”. Dessa forma, não levando em consideração que o currículo representa certa diversidade cultural, pontos de vistas, um vasto universo de possibilidades.

Ainda de acordo com Silva (2003) na perspectiva da teoria crítica do currículo, o currículo é um campo de resistência, afinal ele é também um meio de reprodução cultural e social. Para Apple (2006) o currículo também está vinculado à questões sociais, como um mecanismo de dominação cultural, como ele discorre, “devemos ser francos sobre as maneiras como o poder, o conhecimento e o interesse estão inter-relacionados e se manifestam, sobre como a hegemonia se mantém, econômica e culturalmente (APPLE, 2006, p. 216).

Na visão de Apple, a educação, e, por conseguinte, as instituições escolares encontram-se em estreita associação às questões sociais, econômicas e culturais, assim o currículo é para instituir o conhecimento escolar como um processo de reprodução social e cultural, “a estrutura do currículo por disciplinas nos dá um exemplo interessante de vários desses pontos sobre o poder e a cultura (APPLE, 2006, p.72). Os autores da teoria crítica do currículo propõem uma construção social a partir da realidade que se apresenta em determinada sociedade. No entanto, cabe destacar que:

A realidade não está pronta e definida *a priori*, ela é, ao contrário, construída socialmente. Tomando como ponto de partida as escolas e o currículo nelas inserido, podemos observar ambiguidades em relação à apreensão desta realidade, supostamente pré-concebida, pelos discursos curriculares (NOGUEIRA, 2019, p.123).

Deste modo, também para Goodson (2011, p.83), “o currículo é confessada e manifestadamente uma construção social”. Para tanto, acompanhando a linha de raciocínio de Goodson o currículo é estabelecido para uma construção social, pois não está desvinculado de valores historicamente construídos em uma sociedade, considerando que”, [...] escolas tanto refletem como refratam definições de sociedade sobre conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução” (GOODSON, 2011, p. 118), pois, existe uma reprodução do conhecimento que é considerado válido, sobre determinado ponto de vista cultural, conseqüentemente reproduzindo a desigualdade social. Assim, não se leva em conta que:

A diversidade atual dos alunos não se encaixa nada bem nas instituições escolares pensadas para uniformização e imposição de um cânone cultural, que poucas pessoas costumam questionar, entre outras razões que nem mesmo este tipo de debate é estimulado pelas autoridades da educação (SANTOMÉ, 2013, p.213).

É sob esta perspectiva que Jurjo Torres Santomé (2013) compreende que o currículo escolar pode se configurar para difundir justiça social. Afinal, os currículos e materiais escolares não têm levado em conta essa diversidade de estudantes em sala de aula. Para Santomé (2013, p. 227):

Construir um sistema educativo justo, que respeite a diversidade e esteja comprometido com projetos curriculares que combatem a discriminação, implica entre outras medidas, prestar muita atenção às políticas de recursos didáticos, de materiais curriculares, para que não funcionem como cavalo de troia, cujos conteúdos não seriam aceitos, pelos docente, estudantes ou suas famílias se estivessem conscientes das manipulações, dos erros e dos preconceitos ocultos em seu interior.

Assim, a justiça curricular é vista como uma forma de reflexão e intervenção aos processos educativos, que por vezes, mais excluem do que incluem, por não considerarem nesses processos as “dificuldades daqueles que pertencem a grupos sociais em situações de risco ou às minorias que sofrem todo tipo de discriminação” (SANTOMÉ, 2013, p. 10). Desse modo, partindo da concepção destes autores, o currículo deve ser um projeto que busque promover aprendizagens libertadoras no contexto de uma sociedade democrática. A educação é um bem social, cuja oferta deve alcançar a todos sem qualquer

distinção, portanto, o currículo escolar deve ser elaborado para possibilitar aos sujeitos o acesso ao conhecimento de forma equânime, no intuito de formação integral daqueles que estão inseridos nas instituições escolares.

**Quadro 03 – Identificando a finalidade do currículo**

Autores	Finalidade
Giroux (1997)	a política cultural (GIROUX, 1997).
Sacristán(2003)	a difícil junção do princípio de igualdade com o reconhecimento das diferenças toleráveis (SACRISTÁN, 2001, p. 246).
Silva(2003)	“significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram. O currículo é lugar, espaço, território, o currículo é relação de poder” (SILVA, 2003, p. 150).
Apple(2008)	reforçar as regras básicas que envolve a natureza dos conflitos e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizados pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade (APPLE, 2008, p. 130).
Goodson (2011)	estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e analise uma série de prioridades e hipóteses que foram e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática (GOODSON, 2011).
Santomé (2013)	Sobre “[...] formas de organização e sistematização dos conteúdos a serem estudados, mas que dificulta a verdadeira compreensão da realidade e, conseqüentemente das situações e dos problemas sociais, culturais, políticos e religiosos (SANTOMÉ, 2013, p. 244).

**Fonte:** Dados elaborados pela autora, 2020.

Sobre o que é currículo? Eis uma pergunta crucial. Primeiramente definimos o que é o currículo, e o apresentamos a partir da concepção dos principais autores que se consagraram na área da teoria curricular crítica. Pode-se dizer que a “palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.17). Dessa forma, o currículo acaba por ser influenciado pelos aspectos sociais, econômicos e culturais, muitas vezes visto como uma forma de dominação social e cultural.

Dessa forma, depois de discorrer sobre o conceito de currículo, abordamos então para que currículo? Para qual finalidade? E neste processo de interlocução entre Giroux (1997); Sacristán (2001); Silva (2003); Apple (2008); Goodson (2011); Santomé (2013), apresentamos a concepção destes autores que corroboraram de um mesmo ponto de partida, da questão social, cultural e econômica, pois,

[...] o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo,

produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade. O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.22).

Logo, o currículo quanto à sua finalidade se estabelece para impor uma certa hegemonia, que reflete a relação entre a sociedade e a escola, vê-se então as reflexões dos autores em busca de certa justiça curricular, de oportunidades equânimes quanto ao acesso ao conhecimento escolarizado, sem qualquer distinção.

Apontamos então, sobre o que é o currículo para este autor, “o currículo tem conteúdo claramente político, ou seja, reside nele a possibilidade da crítica aos arranjos e crenças dominantes” (AUGUSTI, 2017, p. 262). Nesse sentido, ele defendeu que “[...] uma política mais abrangente da cultura e da experiência possa ser desenvolvida” (GIROUX, 1997, p.124). Essa defesa, parte do ponto de vista de que as escolas são reprodutoras de determinadas formas e culturas, o implica em duas visões filosóficas: “[...] ou a escola adapta os jovens a sociedade tal como ela é, ou as escolas desenvolvem os jovens para que possam aperfeiçoar essa sociedade, transformar a sociedade” (GIROUX, 1997, p. 61).

Dessa forma, vê-se que a escola tem uma função sócio-política, pois, existem dois focos a serem considerados, o primeiro é político e ideológico, o segundo foco encontra-se na textura dos relacionamentos cotidianos em sala de aula que geram diferentes significados, restrições, valores culturais e relacionamentos sociais (GIROUX, 1997). Toda essa construção teórica está no entorno do conhecimento que se inter-relaciona as questões de poder, identidade e conflito de interesses, pode-se dizer então que o currículo é conhecimento, baseado em que se ensina nas instituições escolares, os conteúdos.

Assim, o que está em jogo é a decisão sobre qual é a comunidade de referência para extrair os conteúdos desse projeto de vida em comum e de educação para todos, se é que o aceitamos. Ou seja, o que se seleciona, entre quais conteúdos faz-se seleção e quem tem a legitimidade para tomar as decisões nos diferentes níveis de responsabilidade sobre esses temas (SACRISTÁN, 2001, p.248).

Neste sentido, Sacristán denota preocupação sobre quem tem a



legitimidade para fazer a seleção de conteúdo, daquilo que deverá ser ensinado nas escolas e a partir de quais critérios, “necessitamos de um ponto de referência. O aparelho escolar fazer opções e não ser uma mera manifestação das forças que agem no exterior. A socialização que a escola possibilita não é um território de socialização deixado à espontaneidade” (SACRISTÁN, 2001, p.248). Inferimos, portanto, que Sacristán trata essa questão a partir do ponto de vista do princípio da igualdade, quais sejam:

- 1) O acesso à educação (a possibilidade de todos de poder ter uma vaga na escola, a igualdade no acesso a escolas de qualidade equivalente).
- 2) A igualdade no que se refere as possibilidades de permanecer no sistema educacional, uma vez dentro (condicionada por desigualdades familiares e pelo próprio tratamento recebido no interior do sistema).
- 3) Igualdade de tratamento interno (direito a receber uma educação de igual qualidade: mesmos professores, currículos, meios técnicos e condições ambientais).
- 4) A igualdade de realização, na saída, dos objetivos fixados pela instituição escolar, no caso do ensino obrigatório (o que exige que se planeje a partir das oportunidades desiguais de partida dos sujeitos).
- 5) Finalmente quanto as oportunidades na transição para um mundo adulto e produtivo com a bagagem proporcionada pelo sistema escolar (SACRISTÁN, 2001, p. 249-250).

O que se busca evitar ao defender o princípio da igualdade na seleção do conhecimento que deverá ser passado nas escolas, é que este conhecimento seja ofertado para uns e para outros não, que aquilo que é ensinado seja universal.

Todavia, o currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. “O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista” (SILVA, 2003, p. 148). A partir dessa perspectiva, apontada por Silva, currículo diz respeito a um espaço de manifestação das relações de poder, resultado de um processo histórico.

Na concepção crítica de Apple, o “[...] conhecimento escolar apropriado e os princípios usados para selecioná-lo, e valorizá-lo” (APLLE, 2008, p. 211). Mas nesse processo há uma estreita relação, entre educação e cultura econômica, e entre conhecimento e poder, assim o currículo reproduz uma desigualdade social, favorecendo a elite dominante, “ver o currículo como campo contestado implica em reconhecer a existência de poderes diversos diluídos nas relações sociais; relações que criam e recriam significados para organizar e compor os

currículos escolares” (NOGUEIRA, 2019, p.123). Pois, a luta pela democratização da escola pública, pelo acesso ao conhecimento escolarizado e a permanência dos sujeitos na escola passa pela questão do conhecimento.

A partir deste campo, pode-se realizar uma análise sobre os processos de produção e reprodução, a relação existente entre a escola, economia e estrutura política do país. Que não existe neutralidade no conhecimento difundido pela escola, e por conseguinte o currículo também não é neutro, mas atende a fins sociais e culturais de um determinado modelo educativo, que fundamenta-se em contexto, cultural, social e econômico.

Coadunando com este pensamento Goodson (2008) aponta que currículo é também sobre padrões de poder e capital cultural existentes, representando aspectos de interesse dos grupos dominantes, que por sua vez encontra-se interligado também ao contexto cultural, social e econômico, o que pressupõe um conflito social, pois “a batalha para definir um currículo envolve prioridades sócio-políticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 2008, p. 113). Ao abordar as questões curriculares, não se deve deixar de lado as questões que permeiam a sociedade, pois tal como ela se manifesta, por sua vez, também reflete seu modo de organização no interior das instituições educacionais, no conhecimento que é ofertado aos sujeitos.

Nessa direção, Santomé (2013) denota para o fato de que as escolas no contexto das sociedades educadoras, devem rever suas estruturas e a conexão entre atividades escolares e extraescolares, considerando que existe no interior das escolas uma certa exclusão, pois “as intervenções curriculares que promovem exclusão são aquelas nas quais as culturas presentes nas sociedades são ignoradas” (SANTOMÉ, 2013, p.239).

Não se pode silenciar nos currículos as culturas presentes na sociedade, ao ignorar e silenciar as minorias culturais, o processo de exclusão é implementado nas escolas, o autor propõe o que ele chama de um currículo otimista, que seria um currículo fundamentado na compreensão histórica, podendo ser construído por diferentes grupos sociais, sem adesão a segregação ou mesmo exclusão de alguns. Um currículo pautado nesta perspectiva, é um currículo alicerçado na ideia de justiça curricular, “as estruturas de poder sempre buscaram condicionar a orientação e a produção do conhecimento” (SANTOMÉ, 2013, p. 250). A partir da dominação cultural imposta pela massa dominante é

que essa produção do conhecimento foi sendo difundida pelos currículos escolares e causando exclusão, porém Santomé (2013, p.255-256) apresenta a seguinte alternativa:

O sistema de educação quem em outros momentos foi elaborado claramente para promover um eurocentrismo e um nacionalismo chauvinista, deve agora caminhar no sentido contrário: expandir as mentes das futuras gerações e gerar uma cultura mais universalista e uma personalidade mais solidária e acolhedora, enfatizar o que todas as culturas tem em comum.

É evidente que os currículos escolares precisam favorecer a diversidade, para que o acesso ao conhecimento escolar possa alcançar efetivamente a todos, não apenas a um grupo social dominante, faz-se necessário pensar que a educação ao procurar promover o pleno desenvolvimento da pessoa, precisa considerar o currículo para além da ideologia e a reprodução cultural e econômica de determinado grupo social. Nesta concepção, currículo passa a se localizar no bojo de uma educação libertadora, de emancipação dos sujeitos. A teoria crítica do currículo tem como um de seus objetivos tecer análises que revelam que o conhecimento é uma forma de dominação cultural, e, portanto, é parte inerente do poder como nos diz Silva (2003).

Considerando todo o entendimento sobre a propositura do currículo, discorreremos na terceira seção sobre as concepções e delimitações da Educação Integral em Rondônia, bem como a implantação e implementação dessa forma de ensino.

### 3 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nesta seção apresenta-se um traçado referente ao entendimento conceitual da Educação Integral no Brasil no que se refere a conceituação, os marcos legais e políticos, para posteriormente contextualizar acerca do Ensino Médio de Tempo Integral em Rondônia e os movimentos ocorridos que serviram de suporte para que o estado proporcionasse a implantação e implementação dessa forma de ensino na respectiva unidade federativa.

Para tanto, tornou-se significativo enfatizar que a Educação Integral se encontra pautada como um dos inúmeros desafios educacionais na sociedade pós-moderna, pois a sua oferta deve ser organizada para formar o indivíduo em questões intelectuais e socioemocionais para o seu projeto de vida, autonomia e cidadania.

Além disso, é preciso entender que as diferenças entre os termos de educação integral e educação em tempo integral consiste no formato da oferta destes. Sendo que em tempo integral delibera-se o aumento das horas para o aluno permanecer na unidade escolar, o que difere da outra práxis que viabiliza o conhecimento em sua totalidade.

Segundo o texto de referência nacional para o debate da educação integral da Série Mais Educação publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação em 2009, mensura-se o conceito de educação em tempo integral:

Tempo integral se refere ao aumento da carga horária, isto é, a reestruturação do tempo escolar, e intrínseco a essa proposta estão à reestruturação do currículo, dos espaços, de seus profissionais; contudo esclarecemos que uma política de educação em tempo integral não é necessariamente uma política de educação integral. Deste modo, para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes, da visão fragmentada, para que o ideal de formação em tempo maior e qualificado se realize (BRASIL, 2009).

Nesta interface de diálogos, segundo Paro (2009) essa articulação entre em tempo integral e educação integral é fundamental, pois juntas representam a negação de uma ideia pobre de educação em seus significados, ou seja, a ideia de bastante conhecimento.

Para tanto, Vetorazzi (2011, p. 13), mencionou que o conceito de Educação Integral, surgiu no século XIX, fomentado pela ideia de emancipação

humana, que propunha, por meio do socialismo em suas diversas correntes, o fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem.

Ressalta-se que, a história expõe da importância de integralizar a formação do indivíduo desde a década de 30 quando no Brasil publica-se o Manifesto<sup>6</sup> dos Pioneiros de 1932, realizado por alguns educadores sob a liderança de Fernando Azevedo (1894-1974) (GUALBERTO, 2019, p. 34).

Essa nova perspectiva defendida no supracitado documento, previa uma renovação no campo educacional no sentido de garantir o ensino de forma gratuita e obrigatória para todos os cidadãos. Além disso, deveria ser um ensino laico, sem defesas religiosas, porém com o ensino integrado para ciência e igualdade de direito para todos.

O manifesto foi influenciado pelo movimento da Escola Nova que preconizava as ideias do filósofo norte americano John Dewey (1859-1952), que enfatizava a necessidade social de todas as pessoas terem acesso para o desenvolvimento do conhecimento.

Dessa forma, a educação integral desdobra-se para ser ofertada no sentido de colaborar na construção de práticas pedagógicas e conceitos na forma de promover as premissas da qualidade educacional.

A educação integral possibilita para os professores e estudantes novos mecanismos ativos para desenvolver a aprendizagem como mecanismo motivador para nortear o pensamento crítico e reflexivo, pesquisas científicas, ferramentas tecnológicas e novas formas de avaliar.

Outra reflexão a ser destacada se faz por Moll (2012, p.144), ao evidenciar que em sentido amplo o debate da educação integral precisa considerar as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros.

Diante deste cenário e pelo novo perfil de educando exigido pelo mercado de trabalho no qual a escola precisa formar, surgiu políticas educacionais do Brasil por meio do Ministério da Educação como a promulgação da Portaria n.º 1145 de 10 de outubro de 2016, e posteriormente a Portaria n.º 727 de 13 de junho de 2017, referente ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas

---

<sup>6</sup> O Manifesto dos Pioneiros decorreu de algumas mudanças pedagógicas pensadas por alguns educadores no qual defendiam o repensar da educação brasileira por meio da mudança da tendência pedagógica tradicional para a escolanovista.

em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n.º 746 de 22 de setembro de 2016, que estabeleciam as diretrizes para que as unidades federativas fizessem a adesão.

Essas normativas determinam a necessidade de integralizar os saberes para alavancar a aprendizagem nesta última etapa da educação básica, saindo de aspectos quantitativos para o delineamento qualitativo da aprendizagem com a ampliação do tempo escolar como reconhecimento necessário para a efetivação da formação por meio das múltiplas dimensões do ser humano.

Para tal cumprimento, o estado de Rondônia aderiu, legitimou e implantou o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI em 10 (dez) unidades escolares com o propósito de ampliar a jornada escolar dos estudantes.

A educação integral consiste nas necessidades de mudança quantitativa e qualitativa da educação brasileira, através da ampliação do tempo escolar e do reconhecimento do dever de se trabalhar as múltiplas dimensões do ser humano.

Diante do exposto, a seguir dar-se-á o contexto através de subseções para a compreensão da elencada seção como fundamentação para o entendimento do objeto deste trabalho, para assim, viabilizar o panorama de implantação e implementação da EI no Ensino Médio no Estado de Rondônia.

### **3.1 Educação Integral: suas concepções e delimitações**

A educação deve ser efetivada para cumprir as necessidades intelectuais da população em idade escolar na qual futuramente deverá assumir as posturas solicitadas pela sociedade.

Assim, a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito para todos os cidadãos brasileiros mediante o Artigo 208:

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

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

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

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988).

Neste escopo legitimado, a educação integral tem sido vista como o modelo educacional pelo qual possa ser mudada a qualidade da aprendizagem em todo o território brasileiro.

De acordo com Coelho (2009, p. 49), a definição de EI, pode ser mencionada no sentido de:

Compreender o significado da expressão “educação integral” requer, primeiramente, a consciência de que não existe hegemonia quanto à sua definição, uma vez que ao longo da história, encontram-se diferentes interpretações acerca desta educação ampla para o indivíduo, com objetivos: político-ideológicos distintos.

Frisa-se que a perspectiva da educação integral tem em seu conceito várias discussões, sendo algumas provenientes de movimentos sociais de correntes educacionais que defendem a ampliação do tempo para o processo de aprendizagem como pressupostos legitimados e assegurados para o desenvolvimento pleno do estudante.

Nessa mesma forma de pensar, Maurício (2009, p. 54-55) definiu que:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

Dialogando com Maurício, sugestiona Guará (2006, p. 16) que:

A concepção de Educação Integral está associada à formação integral e traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação [...]. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do

homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive.

Com os diálogos dos autores entende-se que formar integralmente é uma proposta contemporânea e inovadora que alinha as demandas da sociedade pós-moderna<sup>7</sup>, na qual o enfoque visa preparar sujeitos de pensamentos críticos, autônomos e responsáveis pelo próprio conhecimento, no sentido de formar suas múltiplas identidades mediante a execução do ensino.

Diante desta contextualização, a Educação Integral deve instituir uma nova visão às escolas como locais geradores de conhecimento e como responsáveis pelo processo ativo de aprendizagem, e com ferramentas que proporcionem o acesso de forma a adotar uma organicidade da realidade aos seus reais significados, que possibilitem ao educando situações, experiências, instrumentos e conceitos para a construção sócio cognitiva da aprendizagem.

Para Antunes e Padilha (2010, p. 10), a concepção de Educação Integral deve ser entendida como a:

Importância de compreendermos o sentido e o significado da Educação Integral, como concepção e prática educativa que favorece a formação humana em suas múltiplas dimensões, esclarecendo, (..), suas principais características e diferenciando-a de escola de tempo integral.

A concepção defendida pelos autores evidenciam que a educação deva garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Neste sentido, Gadotti (2013, p. 7), enfatiza que a educação integral deve:

educar com qualidade sociocultural e socioambiental para o respeito à diversidade cultural, educar para o cuidado em relação ao outro e ao meio ambiente, rejeitando qualquer forma de opressão ou de dominação, ou seja, uma educação cidadã.

---

<sup>7</sup> Pós-modernidade é um conceito que representa toda a estrutura sociocultural desde o fim dos anos 80 até os dias atuais. Em suma, a pós-modernidade consiste no ambiente em que a sociedade pós-moderna está inserida, caracterizada pela globalização e domínio do sistema capitalista. Disponível em: <https://www.significados.com.br/pos-modernidade/>. Acesso em: 11 de nov. 2020.



Construir uma educação que forme o sujeito em sua integralidade, significa segundo exposto acima, favorecer a formação humana em suas múltiplas dimensões, uma formação física e intelectual para uma leitura de mundo com vistas a transformar a sociedade.

A educação integral como proposta permite ser afirmada como uma formação completa - “mais completa possível” para o ser humano, pois se fundamenta em princípios político-pedagógicos diversos e, devem manter naturezas semelhantes em termos das atividades educacionais (BRASIL, 2009).

Destaca-se que as concepções publicadas pela Secad em 2009, mencionam sobre a formação que deve ser efetivada de forma integral em todo o processo educacional, entendendo que em algumas unidades além de integralizar o saber pode-se ofertar a ampliação da jornada escolar para atender o ensino em tempo integral no qual o aluno terá diariamente um período maior para adquirir o conhecimento.

Todavia, precisa-se compreender a conceituação sobre a Educação Integral, objeto desta pesquisa, na qual encontramos algumas ideias defendidas pelos autores conforme apresentação do quadro a seguir:

**Quadro 04 – Definindo o conceito de educação integral**

<b>Autores</b>	<b>Qual é a definição de educação integral?</b>
<b>Guará (2006)</b>	Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.
<b>Singer (2016)</b>	Compreende-se que, para tão complexa tarefa, é necessária a integração de diversos atores em torno de um projeto comum, um projeto que possa transformar territórios em lugares que educam.
<b>Gadotti (2009)</b>	Tem o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos educandos, por meio da promoção do desenvolvimento em todas as suas dimensões.
<b>Cavaliere (2002)</b>	Uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos.
<b>Moll (2011)</b>	A educação integral não se resume a tempo integral, embora o tempo seja condição necessária para efetivá-la.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O diálogo epistemológico no quadro 04, norteiam alguns dos conceitos definidos pelos autores Guará (2006), Singer (2016), Gadotti (2009), Cavaliere (2002), Moll (2011), que definem a EI por meio de concepções objetivas que retratam sobre a ideia de homem integral, da integração de diversos atores, da ampliação de oportunidades, das dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos, e do tempo ampliado para efetivá-la.

Os autores supracitados conceituam a EI como a forma de ensino significativa para o desenvolvimento do indivíduo por meio das concepções qualitativas e essenciais para que os saberes possam ser efetivados. Além disso, a base da formação integral atrela questões que envolvem o cognitivo, cultural, emocional, social e moral no sentido de oportunizar a completude do saber.

Para tanto, como Singer (2016) enfatizou, a EI não é uma tarefa simples, é preciso que ocorra uma integração naqueles que executam este processo formativo.

Esta afirmativa, menciona que tanto os professores, quanto os estudantes precisam estar conectados por uma única meta: alcançar a aprendizagem para o projeto de vida pessoal e coletivo de cada educando por intermédio do ensino concretizado em sala de aula.

Colaborando com este diálogo Gadotti (2009, p. 52), aponta sobre a integralidade do conceito de EI que se refere a:

Base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação.

Complementando, Guará (2006, p.16), diz que a EI visa à formação e o desenvolvimento humano global em seus “aspectos biológico, motor, social, cognitivo, afetivo, moral e no contexto tempo-espacial, trabalhando todos estes aspectos de forma integral”.

Portanto, pensar nas concepções conceituais de educação integral é entender que a sua sistematização deve ser organizada não como modelo padrão, porém como um mecanismo de aprendizagem na qual todas as dimensões do ser humano devem ser levadas para a efetivação do planejamento formativo e emancipação dos saberes que levam ao exercício da cidadania.

Neste processo educacional encontram-se figuras de extrema essencialidade para a execução desta ação formativa, que consiste no papel do professor e na organização da escola.

A prática pedagógica realizada pelo professor deve consubstanciar oportunidades para a inserção da resolução de problemas mediante a argumentação, reflexão e criticidade, bem como competências e habilidades que asseguram os direitos de aprendizagem.

Segundo Tardif (2012, p. 39), são os próprios professores que no “exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Essa fundamentação nasce do princípio das condições que serão ofertadas para alcançar o desenvolvimento do aluno, bem como, ações reflexivas permeadas pelo currículo prescrito que orienta o professor no planejamento de suas aulas.

Para tanto, as unidades escolares de um modo geral definirão os saberes que devem ser norteados para os seus estudantes, mediante as orientações curriculares que normatizam o processo formativo que deve ser efetivado.

Todavia o desenvolvimento integral do aluno, deve ser mediado para que ele desenvolva competências e habilidades pelos objetivos da aprendizagem embasados pelo currículo.

Entendendo aquilo discorrido por Sacristán (2000, p. 7):

Praticar o currículo é desenvolver uma realidade muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc.,

Seguidamente, neste diálogo epistemológico Singer (2016, p. 66), contextualiza a importância do currículo na Educação Integral ao mencionar a propositura desta oferta de ensino:

[...] propõe a articulação dos diversos espaços e agentes de um território para com vistas a garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões – intelectual, afetiva, corporal, social, criativa. Compreende-se que, para tão complexa tarefa, é necessária a integração de diversos atores em torno de um projeto comum, um projeto que possa transformar territórios em lugares que educam.

Consubstancia-se que a Educação Integral surge pela necessidade de propormos um novo modelo de educação, onde se repensem na importância de termos o ensino voltado para viabilizar ao alunado a consciência de suas responsabilidades mediante os conhecimentos adquiridos.

De acordo com a afirmativa de Gadotti (2009, p. 32): “A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora”.

A proposta de Educação Integral tem o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos educandos, por meio da promoção do desenvolvimento em todas as suas dimensões, oferecendo aprendizagens significativas para o desenvolvimento dele.

No que tange as unidades escolares a formação da educação integral deve ser garantida no planejamento político pedagógico, na execução de um currículo para igualdade e equidade, e principalmente na missão social que deve ser pleiteada para a aprendizagem.

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para a sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 6).

Assim, os estudantes terão o pleno desenvolvimento escolar e a ascensão de possibilidades através do saber adquirido.

No entanto, a concepção de EI não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados (BRASIL, 2009).

Visto que, o pensamento dessa formação integral do indivíduo ainda é uma preocupação do ser humano nos tempos atuais e por muitas vezes discutida no âmbito educacional.

Não obstante diante dessa apreensão a Constituição Federal de 1988, instituiu no Art. 6º delimitando que:

são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (BRASIL, 1988).

Neste escopo o ideal da Educação Integral traduz na compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, à dignidade e a convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática.

A intencionalidade da EI encontra-se na universalização dos saberes em que a principal meta visa desenvolver potencialidades e qualidade no processo educativo por meio de desenvolver o conhecimento concomitante com o emocional.

Diante do exposto, Coelho (2009, p. 93), discorre a “expressão que a educação integral deve ser entendida como a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional”.

Contextualizando a fala de Coelho, para Moll (2008, p. 29), a educação integral só poderá ser executada por meio de um tempo qualificado na qual a contribuição persiste em:

para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente, entendendo neste sentido que a extensão do tempo, a quantidade deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo e pela qualidade nas atividades.

Sendo assim, disponibiliza-se na EI, inúmeras possibilidades aos estudantes para realizarem e adquirirem múltiplas experiências que incorporem vivências reais para a vida deles.

Portanto, são ofertados saberes que incentivam expertises necessárias para a aprendizagem por intermédio de ações que envolvem o corpo, a arte, a música, a pintura, a cultura, a dança, projetos científicos de pesquisa, atividades de extensão e lazer, além de desenvolverem atividades que expirem a necessidade do trabalho em equipe para compor o espírito de solidariedade, de união, e de comprometimento para o ensino (BRANCO, 2009, p.40).

Afinal, direciona-se a educação integral pela proposta firmada por Cavaliere (2010, p. 1), como a:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo.

Frisa-se a fala de Guará (2006, p. 16), ao discorrer que a formação integral:

Ocorre quando se fala de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

Não obstante Cavaliere (2002, p. 250), acrescenta que na educação integral deve ter aspectos:

Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral.

De modo geral e pelas falas dos autores supracitados, a EI pode ser concedida como o processo educacional que proporciona o crescimento humano pelo desenvolvimento das múltiplas dimensões alcançadas pela aprendizagem.

Sendo assim, a oferta da Educação Integral encontra-se pautada pelo planejamento sistematizado, pela ampliação de tempo formativo, mediante um ambiente adequado na qual Maurício (2009, p.37), propõe:

A escola deve oferecer um espaço amplo e aberto, pela qual se vivencia a liberdade e aprende que as regras são necessárias para a convivência respeitosa e solidária, com múltiplas possibilidades de uso: salas de aula, biblioteca, sala de leitura, salas de estudo dirigido, sala de vídeo, quadra de educação física, banheiros, refeitório, cozinha, pátio, rampas, sala de professores, salas para a administração.

Com essa organização e com práticas pedagógicas planejadas a proposta formativa para educação integral alcança a meta social em desenvolver nos estudantes competências e habilidades, ampliação do cognitivo, racionalidade

lógica, controle emocional, atitudes culturais e sociais, além de viabilizar posturas críticas e reflexivas sobre a opinião individual ou coletiva, e as relações interpessoais para viver harmoniosamente.

Como discorre Guará (2006, p. 23), “qualquer espaço que se pretende fazer para aprendizagem só ganha sentido se for recheado pela relação educativa entre estudantes e educadores para qualidade educacional”.

Acentuadamente as propostas de EI precisam discorrer acerca da transformação da assimilação do conhecimento promovida mediante os incentivos realizados pelos professores e pela sistematização da infraestrutura do ambiente escolar, na qual o centro é o aluno de todo o processo para integralização os componentes curriculares.

Gadotti (2009, p. 41), menciona que há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um “princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas”.

A afirmativa do autor discorre que independente do modelo, o que deve ser assegurado é o direito ao estudante para formar integralmente o conhecimento em todas as suas dimensões intelectuais, cognitivas e socioemocionais.

Enquanto pesquisadora compreende-se que a ideia do autor discorre do ponto de vista em que defendo, pois integralizar os saberes para o estudante é permitir o desenvolvimento da autonomia mediante a assimilação do conhecimento para o exercício da cidadania.

Diante do contexto exposto, na subseção a seguir apresenta-se os aportes que enfatizam os marcos legais e políticos da Educação Integral no Brasil, por intermédio da historicidade ocorrida nesta oferta de ensino, permitindo uma reflexão para viabilizar o modelo pautado na contemporaneidade.

### **3.2 As principais políticas de Educação Integral: de 1950 à 2017 e os marcos legais**

As concepções que temos na sociedade pós-moderna de ser humano, da ciência e educação foram historicamente construídas de acordo com as

especificidades políticas, econômicas, culturais, sociais, e legislações instituídas em um determinado tempo, que após longos anos foram sofrendo mudanças.

Afirma-se que desde a Antiguidade, na Grécia Antiga, com o termo *Paideia*, já se discutiam sobre a necessidade da formação integral do homem, na mais completa amplitude do termo, envolvendo os aspectos físicos e espirituais, sem hierarquização do conhecimento (JAEGER, 2001).

Porém, durante séculos este debate sobre a educação integral permaneceu inerte, devido à ausência de institucionalização deste ensino, ressurgindo apenas no século XVIII, quando iniciou a Idade Contemporânea ocorrida na Revolução Francesa (1789) com as ideias iluministas de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, além das mudanças na figura feminina ao ser inserida no mercado de trabalho.

Para tanto, se torna essencial nesta subseção discutir os aportes bibliográficos que mencionam as políticas públicas da Educação Integral no Brasil: de 1950 a 2017 e os marcos legais.

Sendo que o entendimento de EI em sua concepção persiste na superação de um currículo fragmentado para uma modalidade sistematizada para formar o educando, levando em conta os seus direitos de aprendizagem para a sua vida e exercício da cidadania.

Além disso, este conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral e omnilateral defendida por Marx, e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social, etc. com a educação possibilita a integralidade da educação (GADOTTI, 2009, p. 52).

Neste diálogo a educação integral em Marx é fundamentada pelo conceito de omnilateralidade, ou seja, a formação deve contribuir para consubstanciar aportes multidimensional.

Nessa dinâmica, Manacorda (2007, p. 41) citando Marx e Engels aponta para:

[...] necessidade de propostas educativas que objetivem a transformação da atual divisão do trabalho e o rompimento com uma educação e um ensino considerados como um adestramento da força do trabalho, que leva a expropriação e a exploração. E dessa forma recuperar a omnilateralidade significaria então modificar as condições



sociais para criar um novo sistema de ensino que privilegie a classe trabalhadora.

Assim, as defesas da educação integral como oferta educacional iniciou no começo do século XX, por meio de influências teóricas em um contexto histórico no qual defendiam a ideia de um novo currículo escolar, a obrigatoriedade do ensino e o acesso para todos.

Carvalho (2002, p. 9), menciona que a educação integral norteou a criação de um novo homem:

Não obstante é importante salientar uma hipervalorização da educação por parte dos intelectuais, que a consideravam o principal meio para atingir o progresso, além de “dar forma ao país amorfo, de transformar habitantes em povo”.

Neste sentido, caberia à educação a missão de modernização do país por intermédio de uma construção integral do povo, na qual teria que desempenhar o papel de motor na engrenagem do desenvolvimento cultural e nacional do âmbito brasileiro.

Para alcançar isso, se tornaria imprescindível ofertar formação integral a qual contemplavam-se todos os aspectos do ser humano e não somente a questão intelectual como direito cidadão.

### 3.2.1 Marcos Legais

Para legitimar toda a oferta da educação integral se fez necessário entender que primeiramente as políticas públicas determinaram o direito ao educando em assegurar a formação plena para assimilação dos conhecimentos.

Neste panorama de direito pode-se nortear os aportes acerca da educação trazidos pelas Constituições Brasileiras dos anos de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 que destacam as políticas públicas brasileiras.

Conforme a Constituição de 1934 a educação era legitimada como:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

A elencada constituição já deliberava o direito como algo a ser oportunizado para todos os cidadãos brasileiros desde 1934, para cumprir o exercício cidadão enquanto moralidade e quesitos econômicos, porém, não instituíu que o ensino deveria ser ofertado integralmente.

De forma sequencial, quando promulgada a Constituição de 1937, instituiu-se no Art. 128:

Art. 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Nota-se que na CF de 1937, já são inseridos aspectos legais que normatizam o desenvolvimento artístico, atrelando os saberes científicos e as práticas do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, no ano de 1946, legitimou-se outra Constituição no país, é evidenciou no art. 166: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946).

A referida CF de 1946, traz o direito a educação de forma a ser ofertado pela escola, bem como deve ser iniciada ainda no âmbito familiar no qual os princípios da liberdade e solidariedade possam ser assegurados neste processo.

Seguidamente, quando promulgada a Constituição de 1967, reafirma-se no art. 168 que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967).

Percebe-se que a CF de 1967, mensura o direito à educação para todos no sentido que a ação educacional possa ser assegurada como mecanismo para garantir a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos.

Não obstante, no Brasil foi instituída a Constituição de 1988 que regulamentou e assegurou o direito a educação para todos, fazendo a promulgação no artigo 205:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Todavia, ressalta-se que a Carta Magna não garantiu somente o direito a educação, mas os direitos sociais, a saúde, a alimentação, ao trabalho, a moradia, dentre outros conforme supracitado anteriormente quando delineou-se o Art. 6º da respectiva legislação.

Nota-se que, embora não utilizem termos específicos da educação integral, as constituições afirmam que a sociedade, em todos os seus aspectos, mencionam o direito humano.

Neste escopo que marca as políticas públicas referente a Educação Integral, o Portal da Educação Integral (BRASIL, 2018), apresenta as normatizações legais que regulamentam o sistema educacional brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, realizando um entendimento legal ao delimitar que as políticas educacionais devem ser resguardadas para assegurar a aprendizagem de todos os estudantes no que tange as questões intelectuais e socioemocionais através de dimensões pedagógicas que garantam a assimilação do conhecimento.

Sendo que, o primeiro documento legal evidenciado é a Constituição Federal de 1988, que defende o direito em relação à amplitude da sua formação escolar, mesmo sem mencionar respectivamente o termo relacionado a Educação Integral no Brasil conforme supracitado anteriormente.

Doravante em 1990, promulgou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n.º 8069/1990, referênciando a necessidade de formar integralmente as crianças, adolescente e jovens, além da proteção integral, o acesso à cultura, a ter dignidade, o respeito à liberdade e à convivência familiar e em comunidade.

A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: [...] V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 2009, p. 53).

Frisa-se que tanto a CF e o ECA colocam a família como fator participativo

e de ordem prioritária para o processo formativo dos sujeitos que facilita a ascensão intelectual para o exercício da cidadania plena.

Outra legislação foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394, que embora organize todos os sistemas educacionais do Brasil, não utiliza o termo educação integral de forma explícita e clara.

Porém, LDBEN enfatiza alguns pontos que correlaciona com a educação integral e em tempo integral, bem como discorre da importância de desenvolver plenamente o educando.

Art. 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Percebe-se que LDBEN dialoga com CF de 1988, quando evidenciam a importância e a preparação plena do educando para a cidadania e o mundo do trabalho por intermédio de saberes efetivados integralmente.

Para tanto, a jornada escolar deve ser garantida no ensino fundamental ao realizar a inclusão de pelo menos 04 horas de efetivo trabalho em sala de aula instituídos no Art. 34 da referida lei.

Doravante, no artigo 87 da mesma legislação, no parágrafo § 5º, determina que: “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, p. 29).

Mesmo não tendo um enunciado específico a LDBEN, apresenta a educação integral como um parâmetro educacional necessário para o desenvolvimento.

Entretanto, para ofertar um ensino com jornada ampliada requer recursos para consubstanciar uma infraestrutura, melhorar e ampliar uma biblioteca, organizar uma alimentação, atividades recreativas e esportivas, para tanto, no Brasil instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), mediante a promulgação da Lei nº 11.194 de 20 de junho de 2007, que reconheceu a educação integral somente quando ultrapassado sete horas diárias.

O repasse feito pelo Fundeb realiza uma distribuição proporcional que

leva em conta as diferenças entre as etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos da educação básica:

- I - creche em tempo integral;
  - II - pré-escola em tempo integral;
  - III - creche em tempo parcial;
  - IV - pré-escola em tempo parcial;
  - V - anos iniciais do ensino fundamental urbano;
  - VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo;
  - VII - anos finais do ensino fundamental urbano;
  - VIII - anos finais do ensino fundamental no campo;
  - IX- ensino fundamental em tempo integral;
  - X - ensino médio urbano;
  - XI - ensino médio no campo;
  - XII - ensino médio em tempo integral;
  - XIII - ensino médio integrado à educação profissional;
  - XIV - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; (Redação dada pela Medida Provisória 746/2016).
- [...] § 3º Para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental (BRASIL, 2007).

A lei destina especificadamente um complemento das verbas da União direcionadas à educação em todas as etapas da educação básica pública do Brasil incluindo a educação integral.

Seguidamente, através do Governo Federal instituiu-se o Programa “Mais Educação” em todo o território brasileiro como proposta de ampliar a jornada escolar e a permanência do educando na escola, mediante a Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007. Além disso, deve ser feita uma organização pedagógica que discorra a aprendizagem que será desenvolvida por momentos de ensino, recreação e atividades culturais e esportivas.

Frisa-se que no mesmo ano de 2007, legitimou-se a Portaria Normativa Interministerial n.º 19, de 24 de abril que determinou uma ação conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte para consubstanciar um termo de cooperação que possibilitasse a construção de quadras esportivas e ampliação de espaços esportivos nas unidades escolares com a finalidade de garantir ao educando no contraturno o desenvolvimento de atividades dessa natureza.

Posteriormente, no ano de 2009, ocorre a publicação da Portaria nº 971, de 09 de outubro em que delibera a instituição normatizadora do Programa Ensino Médio Inovador como um mecanismo de apoio e fortalecimento para

garantir as premissas da qualidade curricular nas unidades escolares.

Entretanto, no ano de 2010, por intermédio do Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro, disponibilizou-se o Programa Mais Educação como uma ação em que a finalidade consistia em contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Apesar de ser uma tentativa de EI, muitas unidades escolares no Brasil não conseguiram efetivar a adesão e receber os recursos necessários para efetivar o programa.

Diante da busca em assegurar a efetivação da educação integral, o novo Plano Nacional de Educação – PNE, para o decênio de 2014-2024, estipulou uma meta específica para acompanhamento e avaliação no território brasileiro por meio da Lei nº. 13.005/14.

Assim, a Meta 06, estipula para todos os municípios e estados que ofertem no mínimo 50% (cinquenta por cento) a educação integral e/ou atendam pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos neste formato na educação básica.

Com a legitimação da referida meta, muitos estados e municípios voltaram os olhares para inserir em seus sistemas educacionais a oferta da educação integral, porém, ainda esbarram em questões orçamentárias para implantação. Todavia, o PNE traz uma parcela significativa para os gestores da educação no que se refere à importância de pensar na formação integral do aluno, mesmo, que necessitem de uma reorganização do âmbito educacional (GUALBERTO, 2019, p. 48).

Além disso, o art. 7º do PNE determina que os entes federados atuem em regime de colaboração, para alcançar as metas e a implementação das estratégias, para isso, estados e municípios devem elaborar seus planos de educação com estratégias regionais e locais (BRASIL, 2014).

Ainda neste contexto de estender e ampliar a implantação de unidades escolares com a educação integral, no ano de 2016, delimitou-se que fossem criados comitês territoriais de EI, por meio da Portaria n.º 12 de 11 de maio de 2016, no qual possuem o caráter consultivo e propositivo com a finalidade de fomentar, articular e integrar as ações intersetoriais envolvidas com a construção da política pública de educação integral nos territórios (BRASIL, 2016).

Não obstante os incisos 1º e 2º acrescentam:

§1º Os Comitês Territoriais de Educação Integral constituem espaço de interlocução institucional para consolidação da intersectorialidade entre educação, cultura, saúde, esportes, meio ambiente, direitos humanos, assistência social e formação para a cidadania ativa, no âmbito da política de educação integral.

§2º Os Comitês Territoriais de Educação Integral serão instituídos a partir de ato das secretarias de educação estaduais, do distrito federal ou dos municípios, de acordo com o arranjo territorial estabelecido em cada localidade, e constituem polo de mobilização e apoio ao Programa de Educação Integral nos territórios, de modo a assegurar a representatividade e o diálogo na sua implementação (BRASIL, 2016).

Doravante, com a legitimação dos respectivos comitês, promulgou-se o Programa Novo Mais Educação, pelo Ministério da Educação no ano de 2017. O objetivo deste novo programa legitimado pela Portaria MEC nº 1144/2016 e a Resolução FNDE nº 17/2017, consistia em criar políticas educacionais para educação integral mediante estratégias que destinava a melhoria do ensino, eixos curriculares de língua portuguesa e matemática especificamente no ensino fundamental.

A estratégia deste programa teve como práxis melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Além do ensino fundamental, o Ensino Médio, passou a ser alvo dos programas de educação integral. Sendo assim, o Ministério da Educação por meio da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, implantou novas mudanças curriculares e políticas de fomento para escolas que atendessem com Educação de Tempo Integral no Ensino Médio.

Inúmeros são os documentos que legitimam a oferta da educação integral no território brasileiro, porém ainda falta maior propagação dos direitos educacionais para efetivar essa oferta para muitos educandos e proporcionar a amplitude do conhecimento.

Por fim, no término desta subseção, percebeu-se que realizar este panorama histórico dos marcos legais e políticas permite ao pesquisador comparar os avanços e desafios que precisam para normatizar os direitos para a oferta da educação integral como modalidade que amplia a forma do indivíduo

pensar, agir, refletir sobre seu posicionamento enquanto ser social.

Diante da compreensão das políticas públicas mensuradas para a educação integral, tornar-se-á salutar a partir deste ponto efetivar uma retrospectiva histórica para contextualizar alguns marcos legais.

### 3.2.2 Políticas de Educação em tempo integral

As primeiras ideias de EI vieram com as concepções de John Dewey no Brasil no início do século XX por intermédio de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

A influência de Dewey baseava-se na ideia de ampliar a escolaridade para formar os cidadãos de uma sociedade democrática, pública, laica, escola comum e de acesso a todos.

Segundo Branco (2009, p. 27).

Anísio Teixeira e Dewey defendiam que o currículo escolar deveria ser executado por um conjunto de atividades a serem desenvolvidas durante a vida escolar do educando, por meio de projetos, resolução de problemas, tendo a finalidade de desenvolver as habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir.

No Brasil, os primeiros fundamentos da educação integral surgem com as teorias oriundas da Escola Nova que se afirmaram após a publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932.

[...] a ideia de uma educação que pretende trabalhar com um aluno de forma integral surgiu com o movimento da Escola Nova e foi desenvolvida, principalmente por Anísio Teixeira, que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, constrói escolas modelos para consolidação desta educação (MOTA, 2006, p. 4).

Essas discussões, se ampliam no Brasil na década de 30, quando alguns educadores começam a realizar questionamentos sobre a educação que estava sendo oferecida aos cidadãos brasileiros.

Assim, os educadores Lourenço Filho (1897-1970), Cecília Meireles (1901-1964), Armanda Alvaro Alberto (1892-1974), Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995), encabeçados por Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974), foram rotulados como escolanovistas, pois defendiam uma nova postura a ser assumida pela escola brasileira, no sentido



de ofertar uma aprendizagem que proporcionasse ao educando uma visão libertária e humanista pelo ensino da Escola Nova.

A definição de Escola Nova, era explicado por Aranha (2006, p. 263), como a era do movimento “que defendia a educação ativista, a partir da renovação da pesquisa pedagógica, na busca teórica dos fundamentos filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz em seus resultados”.

Conforme a autora, este momento histórico buscava por estratégias para viabilizar um novo formato educacional para proporcionar a ampliação do conhecimento correlacionando as ideias e a ciência.

A Escola Nova tinha em sua composição as ideias orientadoras e defendidas por Dewey para alcançar a qualidade integral na formação do sujeito deveria ser feita uma crítica do sistema vigente.

Os educadores que defendiam a escola nova, olharam para o currículo escolar e perceberam que este deveria merecer a atenção dos intelectuais que ousaram a questionar o chamado “princípio cristão” da educação católica (SANTOS, 2015, p. 122).

Nessa perspectiva, o currículo deveria ser organizado para os saberes necessários da prática cidadã na sociedade, em que a formação executada pelos professores possibilitasse uma visão omnilateral do indivíduo, assegurando o conhecimento voltado para a integralidade do sujeito.

Caberia aos sujeitos receber o conhecimento no que tange aos aspectos do ser humano, como sujeito biopsicossocial, que sofre diversas influências significativas nos seus processos de ensino e aprendizagem no decorrer de sua formação intelectual.

Um currículo escolar voltado para a educação integral elabora e prioriza por saberes e temas transversais direcionados para as necessidades e experiências dos educandos, pontuando “espaço para a percepção do aluno e de suas particularidades, dando “voz” às indagações e necessidades do sujeito para uma vida em seu contexto” (SANTOS, 2015, p. 18).

Em 1932, quando os supracitados educadores lançaram o Manifesto dos Pioneiros, na qual um dos subscritores foi Anísio Teixeira, este documento mostrou a influência educacional para efetivar a Escola Nova.

Cavaliere (2002, p. 251), traz um fragmento do Manifesto:

De modo geral, para a “corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana”. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi à base dos diversos movimentos que a formaram.

Dessa forma, o sistema brasileiro de ensino deveria buscar por uma reconstrução organizacional e pedagógica para que os saberes fossem concretizados para todos os segmentos da sociedade por intermédio do acesso gratuito, público, laico e equânimo.

O Manifesto dos Pioneiros trouxe um momento importante para o início dos debates a respeito da temática curricular. Foi neste contexto e com Anísio Teixeira que as “disciplinas escolares começaram a ser consideradas instrumentos para determinados fins” (SANTOS, 2015, p. 122).

Dessa forma, a integralização da oferta da EI no Brasil está fortemente marcada pelas ideias e experiências conduzidas pelo educador Anísio Teixeira, no Estado da Bahia.

Teixeira foi pioneiro do movimento da Escola, que concebeu as bases para o projeto de reforma da educação no Brasil, demonstrando a importância de reformar a educação da escola pública, ampliando o tempo e a permanência dos alunos nessa escola, como forma de oportunizar programas plenos de leitura e escrita, cálculos, ciências da natureza e sociais, além de artes, dança, educação física, além das condições adequadas de alimento e saúde à criança (SILVA, 2017, p. 31).

No pensamento de Teixeira, a educação deve ser legitimada como direito para todos os indivíduos enquanto ser social, para tanto, o ensino deve ser assegurado para crianças, adolescentes e jovens na qual a meta maior consiste em formar para liberdade e condições de igualdade em todo o território brasileiro.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe ampla oportunidade de formação de hábitos de vida real organizando a escola como miniatura da sociedade com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1977, p. 36).

Assim ideias ganham mais propriedade no país, no início da década de 1950, quando a EI começa a ascender no país por meio da implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) inaugurado no dia 21 de outubro

de 1950, denominado Escola-Parque no Estado da Bahia.

Localizada em um bairro popular denominado Liberdade, inaugurado na gestão de Anísio Teixeira enquanto Secretário de Educação da Bahia. A infraestrutura era composta por 04 (quatro) prédios, no qual funcionavam as escolas-classe de ensino primário, e a escola-parque organizada em 07 (sete) pavilhões.

Nos elencados pavilhões deveriam ser ofertadas práticas educativas por intermédio do desenvolvimento de várias atividades que oportunizassem a relação interpessoal, a alimentação, a comunicação, atendimento odontológico e médico. Além disso os estudantes deveriam completar o seu horário na escola-classe.

Essa idealização foi mediada por Anísio Teixeira, que trazia para o referido centro o expoente da ideia de que a escola deveria valorizar as ideias cotidianas para consubstanciar a vida através do conhecimento.

Além disso, o CECR tornou-se conhecido como o primeiro centro de educação popular no Brasil, fornecendo atividades diferenciadas no contraturno, com o intuito de expandir o conhecimento as classes populares.

A escola-parque tinha a capacidade para receber 2.000 alunos, por turno. Entre as edificações projetadas havia um refeitório, um ginásio de esportes, um teatro ao ar livre, uma biblioteca, um auditório, um pavilhão para as oficinas de atividades para o trabalho, um pavilhão para as atividades socializantes, além de espaço próprio para atendimento médico e odontológico de alunos, professores e demais servidores da escola (BRANCO, 2009, p. 33).

Anísio Teixeira desenvolveu a sua concepção de educação ampliada, defendendo o horário integral e a formação do aluno:

Teixeira apresentava no seu projeto, a garantia das disciplinas comuns do currículo determinado legalmente, mas dava prioridade a atividades extraclasse desenvolvidas em laboratórios, e outras atividades relacionadas às chamadas ciências da natureza, onde os alunos poderiam realizar experimentos e outros estudos onde pudessem, através de experiências concretas, adquirir conhecimento, construir saberes e visibilizar a realidade (TAVARES, 2017, p. 34).

Frisa-se que este projeto foi possível, pois em 1950 Teixeira assumiu a Secretaria de Educação da Bahia, que oportunizou colocar em prática suas ideias, principalmente no que tange a educação integral para as crianças na qual

o ensino deveria ser ofertado em dois turnos, onde primeiramente o ensino era realizado na escola-classe e no outro na escola-parque, totalizando o cumprimento de nove horas diárias.

Segundo Cordeiro (2001, p. 242):

O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro era o espaço em que Anísio Teixeira introduzia e experimentava as suas concepções de educação, uma vez, que o ensino no centro era público, gratuito e tinha qualidade acessível para todos de acordo com as ideias que Anísio defendia para uma escola nova, tratava-se do modelo universal para integralização do homem.

As escolas-parques defendidas por Teixeira receberam reconhecimento internacional, para tanto na cidade do Rio de Janeiro inaugurou-se a Escola Guatemala, que em 1951 tornou-se o primeiro Centro Experimental de Educação Primária do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (TAVARES, 2017, p. 35).

Prosseguindo o ano de 1960, inaugurou-se no Estado de São Paulo a primeira escola-parque, todavia o modelo de educação integral foi evoluindo, e conseqüentemente o Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira ordenou um formato específico para Brasília.

Para propagação deste novo modelo ordenado pelo presidente, Anísio convidou o antropólogo Darci Ribeiro (1922-1997) e o jornalista e professor Ciro Versiani dos Anjos (1906-1994), para juntos criarem o Plano Humano de Brasília, sendo que em 1961, criou-se a Escola-parque de Brasília.

Cavalieri (2010, p. 258), menciona que “ampliando a jornada escolar, o sistema educacional da nova capital do país, foi organizado com base no modelo de Salvador, e pretendia ser uma referência para todo o país”.

Embora Anísio Teixeira não tenha usado em suas obras os discursos da educação integral, conseguiu realizar a amplitude do ensino que se propunha a fazer, indo contra a constante simplificação do ensino.

Ressalta-se que Anísio Teixeira teve participação ativa também no processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de dezembro de 1961, a qual permanecia criticando a simplificação do ensino e defendendo a educação primária integral (ALEPRANDI, 2017, p. 22).

Frisa-se que as escolas-parques possuíam uma vertente social,

acompanhada do estímulo ao pensamento crítico e alinhada com os anseios de mudanças sociais que deveriam ser motivadas pela educação, porém, estes projetos de Anísio Teixeira se tornaram inadequados na visão do governo militar e foram cancelados no ano de 1965, logo após o golpe militar de 1964.

Destaca-se que Teixeira veio a falecer no ano de 1971, ficando as suas concepções acerca da educação integral estagnada nos sistemas educacionais brasileiros.

Ao chegar à década de 80, com o término da ditadura militar, começa a retomada de programas para a escola pública de tempo integral, por meio de iniciativas governamentais, dentre os quais destacam os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) instituídos por Darci Ribeiro no Estado do Rio de Janeiro no decorrer do Governo de Leonel Brizola.

Darci assumiu a Secretaria da Cultura e a coordenação do Programa Especial de Educação, na cidade do Rio de Janeiro em 1982 com o encargo de implantar 500 Centros Integrados de Educação Pública no Brasil, para diminuir os casos de menores infratores e possibilitar aos professores o processo de formação continuada.

A Proposta Pedagógica organizada para os CIEP's, tinham por base as experiências anteriores de educação integral, apresentadas por Ribeiro:

(...) frisando a sua interdisciplinaridade, a formação continuada dos professores e dos funcionários não docentes, o trabalho em equipe e o respeito ao universo cultural dos alunos, ponto de partida para o currículo, diminuindo as exigências prévias da escola em relação à herança sociocultural. Trata ainda do estudo dirigido (para aprender a estudar), da recuperação de casos de fracasso, do novo material didático, da grade curricular experimental, da atuação dos professores num dia semanal de encontros de aperfeiçoamento e planejamento – ocorridos na escola, com base na realidade e dificuldades dos professores -, da animação cultural, considerada elo integrador da educação com seu meio (RIBEIRO, 1986, p. 53).

Essa experiência é iniciada na periferia da cidade, com a intencionalidade de atender prioritariamente as populações mais carentes mediante a construção de uma estrutura diferenciada.

Nesta década, inspirado por Anísio Teixeira, Darci Ribeiro apresenta a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's), no Rio de Janeiro, que se constituem como “uma das mais polêmicas implantações da Educação Integral realizada no país” (BRASIL, 2009).

Outro nome pelo qual os CIEP's foram chamados foi denominado de Brizolão, ressalta-se que estes centros representam o pioneirismo em relação a democratização do ensino brasileiro, a formação dos professores e a educação integral. Além disso, foram arquitetados por Oscar Niemeyer.

Dessa forma, o objetivo maior estava preconizado para expandir o espaço escolar e ampliar o tempo de permanência na escola dos estudantes, mediante uma estrutura física adequada e uma organização sistematizada por atividades pedagógicas e currículo diversificado.

Dessa forma o CIEP era um projeto que assumia:

a cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma vida saudável. A dimensão integradora propõe o desenvolvimento de um diálogo constante e transformador com a comunidade a que atende. Assim, o projeto pedagógico implica pensar esta escola como polo de dinamização cultural, possibilitando a elaboração e apropriação dos saberes escolares pelos alunos, com abertura para receber e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de práticas e saberes em risco de desaparecimento ante a pressão dos meios de comunicação (MONTEIRO, 2009, p. 38).

O estudante permanecia no CIEP's durante dez horas, devendo entrar as 07 horas e permanecer até as 17 horas em uma organização sistematizada de forma deveriam ocorrerem de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Os estudantes tinham o momento do ensino, da alimentação, das práticas pedagógicas, das atividades recreativas e esportivas, além disso ocorriam ações em horários noturnos e finais de semana.

O intuito organizacional determinava “educação, cultura e saúde de forma orgânica, considerando que a escola é um espaço de produção de saberes, vivo e dinâmico, no qual alunos e professores são sujeitos e participantes ativos do processo de criação cultural” (MONTEIRO, 2009, p. 38).

Este modelo inovador de ensino, tinha em seu escopo momentos de formação de professores, tendo em vista a forma diferenciada de promover as intervenções pedagógicas. Os estudos dos professores possibilitava a articulação e integração do ensino para atender a proposta pedagógica por meio de planejamentos integrados, articulando com o currículo.

Apesar da proposta integral de ensino, os CIEP's para consubstanciar a sua manutenção tornou-se muito dispendioso e devido a estes fatores passaram

por alguns percalços e críticas no decorrer das mudanças políticas ocorridas no estado do Rio de Janeiro.

Doravante o programa pedagógico de educação integral dos CIEP's, serviram de modelo para a criação dos Centro Integrado de Atendimento à Criança (CIAC's) que foram implantados no país durante o Governo Collor a partir de 1990.

Os CIAC's tinham o objetivo de oferecer Educação Integral em Tempo Integral, bem como contemplava programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, dentre outros. Prover a "atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho", entre outros, esse tinha um caráter de atendimento mais assistencialista (GADOTTI, 2009).

Além disso, estes centros cumpriam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos artigos 53 e 59, que reforçam a perspectiva de educação integral quando versam sobre a importância de aprender em espaços que não sejam no âmbito da escola (BRASIL, 1990):

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

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

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

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

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019).

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

Percebe-se que a educação integral foi inserida no campo das políticas sociais e educativas de forma a direcionar o ensino com respaldo legal, organizacional e estrutural. As tentativas de oferta supracitadas pelos CIEP, CIEP's, e CIAC's apontam que no sistema brasileiro de ensino pode ser ofertado os princípios da educação integral como proposta formativa que norteia os direitos de aprendizagem.

Todavia, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

n.º 9394, em 20 de dezembro de 1996, promulgou-se a figura da instituição escolar no Art. 1º.

A instituição escolar é o lugar central do processo educativo, pautado pela relação de ensino aprendizagem. Instaure a pedra fundamental da Educação Integral em Jornada Ampliada, expandindo os limites das práticas educacionais tradicionais, ao dizer que a educação abrange, além dos processos escolares formais, processos formativos na família, convivência, trabalho, instituições de ensino, movimentos sociais e organizações da sociedade civil (BRASIL, 1996).

A respeito da concepção da educação integral enquanto reforma educacional, encontramos referência nos diversos dispositivos legais, bem como na própria LDB nº 9.394/96.

Art. 34 – A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.  
2º §: O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Dessa forma, constata-se que na própria LDBEN o ensino integral se encontra atrelado com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola previsto para o sistema educacional.

Para tanto, a EI deve atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes da atualidade no que tange a prática pedagógica do professorado, o olhar de perto da escola, ao perfil dos sujeitos, as complexidades e rotinas que são efetivadas de forma concreta e intencional para integralizar a aprendizagem dos estudantes com a visão global de mundo.

No cenário educacional na educação integral no Brasil, ressalta-se outras tentativas de ofertar para os estudantes esta formação plena que são percorridas por Gualberto (2019, p. 48), sendo elas:

- O programa Ensino Médio Inovador – EMI que foi instituído pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2009). O objetivo consiste no fortalecimento dos sistemas de ensino e no desenvolvimento de currículos para as escolas de Ensino Médio, mediante apoio técnico e financeiro, que prever a formação integral e o fortalecimento do protagonismo juvenil mediante uma educação científica e humanística com o uso das novas tecnologias.
- O “Mais Educação”, criado mediante o Decreto n.º 7.083 datado de 27 de janeiro de 2010, instituiu o elencado programa que previa em seu artigo 1º “a jornada ampliada com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante o ano letivo, compreendendo o tempo total em



que o aluno permanece na escola” (BRASIL, 2010, p. 01).

- “Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, instituído pela Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, no qual o foco visa propiciar às unidades escolares do país, a organização de novos currículos conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma política sedimentada para a efetivação das políticas para a implementação dessa forma de ensino.

As propostas governamentais apresentadas acima, discorrem que todas elas preveem a formação para que os estudantes possam alcançar a autonomia, pensamento crítico e reflexivo, as competências e habilidades, e o protagonismo individual.

Após obter-se o entendimento epistemológico sobre os aportes que discorrem sobre a educação integral no que concerne as concepções, conceitos, marcos legais e políticas educacionais, transitaremos para a narrativa sobre o Ensino Médio de Tempo Integral em Rondônia.

### **3.3 Ensino Médio de Tempo Integral em Rondônia**

A Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC), busca garantir aos educandos o acesso a um processo formativo integral que assegure a qualidade educacional e o protagonismo individual e coletivo.

Neste sentido, a SEDUC, segue aos aspectos legais que foram atualizados no ano de 2017, determinaram algumas mudanças no contexto educacional do Brasil, efetivou alterações na estrutura de ensino para ofertar a educação integral no estado de Rondônia.

Todavia para legitimar essa oferta foi publicada a Lei nº 13.415 no dia 16 de fevereiro de 2017 que trata do Novo Ensino Médio, para tanto, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Para a efetivação dessa práxis a finalidade consistia em garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas

e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade mediante a adoção curricular que norteia práticas pedagógicas para a autonomia e o protagonismo individual e coletivo para o exercício da cidadania.

A promulgação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a alteração por ela feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as normatizações de repasse federativo por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

A Lei nº 13.415, determinou através de algumas orientações como deve ser ofertada a EI para ser implantada nas redes estaduais de ensino nas unidades federativas no Brasil para o novo ensino médio, ressaltando as alterações da redação do artigo 24.

O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (BRASIL, 2017).

Além das 1.400 horas a serem ofertadas no ensino médio, se fez necessário que esta etapa recebesse uma nova organização curricular para garantir os direitos de aprendizagem, conforme a redação do Art. 35-A da LDBEN:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26,

O artigo frisa a importância da Base Nacional Comum Curricular para assegurar o desenvolvimento pleno do estudante no ensino médio mediante a oferta de diferentes arranjos curriculares determinados no Art. 36 da LDBEN:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

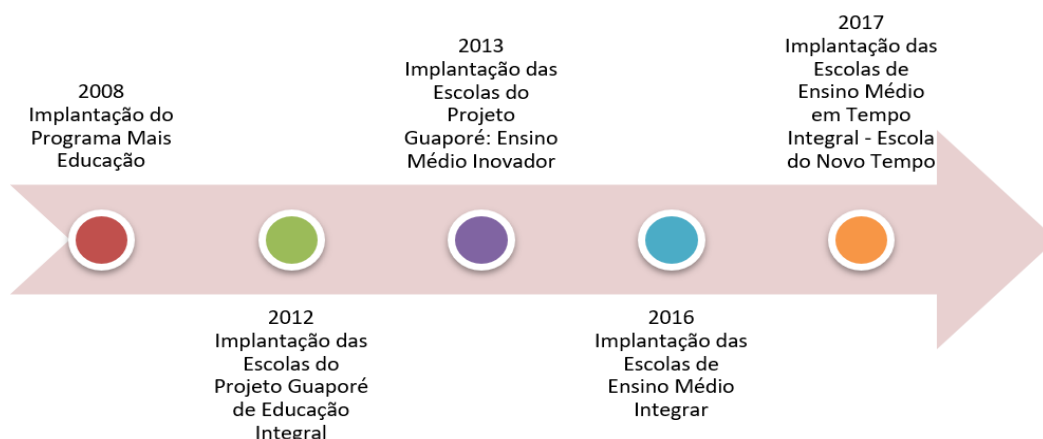
O objetivo de ofertar o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), consiste em aumentar a inclusão de estudantes, bem como proporcionar a aprendizagem voltada para os seus projetos de vida pelos resultados alcançados pelo conhecimento. Ressalta-se que além do ensino haverá a oferta de atividades que viabilizem competências, habilidades, por intermédio de aspectos intelectuais, emocionais, sociais e culturais.

Para tanto, o Ministério da Educação (MEC), estabeleceu a implantação gradual das escolas em tempo integral em todo o território brasileiro, pois, existe a importância de reorganizar os sistemas estaduais de educação, além de estruturar as unidades escolares com bibliotecas, salas de leitura, quadras poliesportiva, vestiários, cozinhas, laboratórios que viabilizem o atendimento dos estudantes.

Frisa-se que o estado já ofertou anteriormente outros programas educacionais que ampliavam a jornada escolar do ensino para o desenvolvimento pleno dos estudantes, sendo significativo apresentar nesta subseção este panorama já legitimado anteriormente a EMTI.

Segundo Ribas (2018, p. 72), a Linha do Tempo contextualiza os programas implantados e implementados pela Rede Estadual de Ensino do Estado de Rondônia para viabilizar o entendimento em ordem cronológica destas ações:

**Figura 01** – Esquema cronológico sobre oferta da educação integral em Rondônia



**Fonte:** Ribas (2018).

No esquema apresentado, o Governo de Rondônia através da Secretaria Estadual de Educação legitimou algumas políticas educacionais para ofertar a educação integral aos estudantes desde o ano de 2008.

Este histórico da Educação Integral e em Tempo Integral apresenta que desde o ano de 2008 a Rede Pública de Ensino do Estado de Rondônia marca a preocupação em integralizar os saberes.

Diante dos marcos realizados no Estado de Rondônia para consubstanciar a educação integral percebe-se que mesmo tendo iniciado no ano de 2008 alguns avanços foram alcançados, mesmo com fragilidades em algumas propostas pedagógicas, mas nota-se que mesmo sendo algo novo os estudantes ganharam uma formação que contribuiu para o desenvolvimento e o alcançar de competências e habilidades para a autonomia dos seus projetos de vida e exercício social.

Nesta perspectiva de discorrer de forma específica sobre o objeto deste trabalho dissertativo, a subseção a seguir irá destacar os processos que viabilizaram a implantação e a implementação da Educação Integral quando o estado aderiu a oferta desta proposta curricular para o Ensino Médio em Rondônia, por meio de aportes críticos que visam a integralidade formativa do ser humano.

### **3.4 Implantação da Educação Integral para o Ensino Médio em Rondônia**

Diante da legitimação instituída para o novo Ensino Médio através da Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e a Portaria nº. 727 de 13 de junho de 2017 do Ministério da Educação, o Governo do Estado de Rondônia aderiu ao Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio.

Para tanto, organizou-se e legitimou a Portaria nº. 940 de 10 de abril de 2017, que institui o Programa Escola do Novo Tempo e através da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) o processo de implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio em 10 (dez) unidades escolares.

Dessa forma, para a execução da EMTI, firmou-se a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>8</sup> no ano de 2017 para receber a consultoria, e orientações metodológicas para ser aplicado o modelo nas unidades escolares.

A metodologia desenvolvida pelo ICE, consiste em efetivar as bases do Modelo de Gestão Pedagógica que visa garantir a consolidação do ensino e aprendizagem para a educação em tempo integral, para que competências e habilidades sejam desenvolvidas para o projeto de vida de cada estudante, no sentido de contribuir para a autonomia e protagonismo individual e coletivo.

Sendo assim, para o sucesso deste modelo norteador é necessária a participação ativa dos estudantes, professores, coordenadores pedagógicos, gestores, articuladores e equipe de implantação da SEDUC co-responsáveis pela aplicabilidade das atividades pedagógicas sob a assessoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.

É importante ressaltar que no Estado de Rondônia as Escolas de EEMTI são conhecidas como Escola do Novo Tempo.

---

<sup>8</sup> O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. Contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo como fundamentos: Uma causa: o ensino público de qualidade; Uma Marca: a corresponsabilidade; Um Desafio: a criação de novos desenhos institucionais. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 12 de nov. 2020.

O projeto inicial foi implantado para atender 4.633 (quatro mil, seiscentos e trinta e três) estudantes do Ensino Médio no ano de 2017, número este ampliado em 2018 com a inserção de mais uma unidade escolar, totalizando 8.193 (oito mil, cento e noventa e três) alunos (RONDÔNIA, 2018).

As escolas que pertencem ao Programa Escola do Novo Tempo foram implantadas em março de 2017, sendo elas:

- EEMTI Capitão Silvio de Farias, em Jaru;
- EEMTI Alejandro Yague Mayor, em Ji-Paraná;
- EEMTI Josino Brito, em Cacoal;
- EEMTI Marechal Cordeiro de Farias, em Pimenta Bueno;
- EEMTI Simon Bolívar, em Guajará-mirim;
- EEMTI Brasília, em Porto Velho;
- EEMTI Heitor Villa Lobos, em Ariquemes;
- EEMTI Cândido Portinari, em Rolim de Moura;
- EEMTI Juscelino Kubistchek, em Alta Floresta;
- EEMTI 07 de Setembro, em Espigão do Oeste.

Diante da implantação, muitos documentos foram promulgados para legitimar o processo de educação integral, conforme apresentados no quadro nº 05 abaixo:

**Quadro 05 – Documentos da organização da Educação Integral Novo Tempo em Rondônia**

<b>Documento</b>	<b>Temática</b>
<b>LEI N.º 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017</b> <b>CONVERSÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA N.º 746, DE 2016</b>	Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
<b>LEI COMPLEMENTAR N.º 940, DE 10 DE ABRIL DE 2017</b>	Institui o Programa Escola do Novo Tempo, no âmbito do Estado de Rondônia, vinculado à Secretaria de Estado da Educação - SEDUC e dá outras providências.
<b>PORTARIA N.º 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017</b>	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

<b>PROJETO ESCOLA DO NOVO TEMPO: ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL 2017</b>	Apresenta a organização e o funcionamento das metodologias, matriz curricular, recursos humanos, infraestrutura, planejamento e avaliação do Ensino Médio em Tempo Integral.
<b>PARECER N.º 001/18-CEE/RO E A RESOLUÇÃO N.º 1.2281/18-CEEIRO</b>	Aprova o Projeto Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo, da Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências.

Fonte: Documentos cedidos pela SEDUC (2018).

O Quadro 05 demonstrou que para fazer a inserção da Educação Integral tanto o MEC quando o Governo de Rondônia materializaram de forma legal todo o processo a ser ofertado, bem como para garantir a formação integralizada do ensino.

O respaldo legal inicia pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que trata do novo Ensino Médio, em conversão da Medida Provisória nº 746 do ano de 2016 que previa o fomento para a educação integral.

A elencada lei trouxe alterações em alguns artigos da LDBEN, e norteou as orientações para que o Governo de Rondônia efetivasse a adesão ao Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio, ampliando a jornada escolar através do Modelo Escola do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no ano de 2017, assim o estado promulgou a Lei Complementar n.º 940 de 10 de abril de 2017 que instituiu o Programa Escola de Novo Tempo cujo objetivo foi a instituição do Programa Escola do Novo Tempo, no âmbito do Estado de Rondônia, por meio das ações da Secretaria de Estado da Educação.

Com a referida portaria, apresentou-se o formato organizacional, a forma de atendimento, as metodologias, a matriz curricular, os recursos humanos, o planejamento e avaliação do Projeto Escola do Novo Tempo.

Para executar a implantação e garantir os recursos federativos repassados pelo FNDE, cabe a SEDUC gestar o programa em parceria com o MEC através do termo de cooperação técnica estabelecido e assinado com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que consubstancia a assessoria pedagógica e o acompanhamento das ações efetivadas conforme o currículo empregado e o modelo de gestão.

Doravante no mês de junho do ano de 2017, se estabeleceu novas diretrizes, parâmetros e critérios do Programa de Fomento às escolas de EMTI, por meio da Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017.

O projeto Escola do Novo Tempo foi apresentado ao Conselho Estadual de Educação e aprovado pelo Parecer nº 001/18-CEE/RO e a Resolução nº 1.2281/18-CEE/RO, que deliberou a implantação e outras providências necessárias para o Programa Escola do Novo Tempo.

Com todo o amparo legal o Estado de Rondônia oportuniza aos estudantes do Ensino Médio a garantia de absorver saberes na pós-modernidade por intermédio do desenvolvimento intelectual, emocional, cultural e social que irão colaborar com a postura cidadã, pessoal e profissional de forma consciente e reflexiva.

Na seção seguinte discorre-se sobre o caminho da pesquisa, seus aspectos metodológicos, tipo de abordagem, procedimentos, coleta, análise de dados, sujeitos e lócus da pesquisa, para a realização do estudo.



## **4 A PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS**

Nesta seção, apresentamos o desenho da pesquisa. Destacando seus aspectos metodológicos, os sujeitos do estudo e o lócus da pesquisa.

### **4.1 Aspectos Metodológicos: Tipo de pesquisa e abordagem, Procedimentos Metodológicos, Instrumentos de pesquisa e Coleta dos dados**

Para a realização da presente investigação, precisávamos encontrar pertinência quanto aos seus aspectos metodológicos, a partir do tipo de pesquisa que iríamos desenvolver. Desse modo, optamos por uma pesquisa do tipo exploratória-descritiva, de abordagem qualitativa. A opção por tal abordagem ancora-se no pensamento de Bogdan e Biklen (1994, p.16) que assim definem os dados qualitativos:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...]. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Bogdan e Biklen (1994) ainda discorrem que a pesquisa qualitativa:

a) possibilita ao investigador ser o protagonista na pesquisa, pois é por meio da sua interpretação que os dados são analisados; b) a investigação qualitativa é descritiva, pois utiliza dados em forma de palavras, imagens e citações para dar significado aos dados pesquisados; c) o processo da investigação é mais importante que os resultados; d) a análise dos dados é evidenciada de modo indutivo, pois a construção deles vai se formando ao longo da pesquisa; e) o significado a partir dos olhares dos sujeitos é primordial na pesquisa qualitativa.

Dentro deste entendimento, tratar os dados na perspectiva de uma abordagem qualitativa, significa ter o foco voltado para a descrição dos processos, conhecendo e interpretando a realidade apresentada pelos sujeitos da pesquisa e não apenas nos resultados do seu produto.

Ao definirmos o tipo de pesquisa e abordagem, precisávamos traçar os procedimentos metodológicos para viabilizá-la, os quais foram: definição do

objeto de estudo; elaboração da questão problematizadora, questões complementares e objetivos gerais e específicos; determinação dos sujeitos da pesquisa; construção do quadro teórico sobre a temática em estudo; construção da matriz de referência para a verificação da prática dos professores na escola de EMTI; escolha dos instrumentos para a coleta dos dados, no caso, optamos pela entrevista individual, semiestruturada e gravada; escolha do lócus da pesquisa de campo e definição do método de análise dos dados, cuja escolha recaiu sobre o Método de Análise de Conteúdo, especificamente, com opção pela técnica temático-categorial.

Em consonância com os procedimentos metodológicos, ao definirmos que usaríamos como instrumento de investigação uma entrevista individual, semiestruturada e gravada, sentimos a necessidade de elaborarmos uma matriz de referência sobre a prática dos professores na escola de EMTI, a qual embasou o instrumental da entrevista da pesquisa, conforme quadro a seguir.

**Quadro 06 – Matriz de referências da pesquisa para a verificação da prática dos professores na escola de EMTI**

<b>Durante a execução da matriz curricular o professor deverá levar em consideração:</b>
O desenvolvimento do currículo de maneira equilibrada com todos os seus componentes distribuídos ao longo do dia sem prevalência de um sobre o outro, não permitindo que a parte diversificada seja distribuída de maneira concentrada em apenas um período do dia.
A formação integral do educando para construção do seu Projeto de Vida, integrando três eixos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para Vida e Formação para o Desenvolvimento das Competências para o Século XXI. Sem predominância de uma sobre a outra, juntas elas devem prover as condições necessárias para que o educando atue em sua vida de forma autônoma, solidária e competente.
O funcionamento do currículo como um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica. Estabelecendo a relação entre as competências de aprendizagem e as competências de ensino, com a finalidade de integrar indivíduo e sociedade.
Criar com isso um modelo de escola novos paradigmas para a educação pública brasileira, porque ancora-se numa pedagogia eficaz, associada à gestão, para gerar resultados verificáveis e sustentáveis.
Realizar a missão projetada no plano de Ação da Escola: ambientes educacionais flexíveis, que contribuam com o processo de ensinar e de aprender de todos os educandos.
O planejamento de aulas semanais, atendendo critérios de matemática, português e parte diversificada dessa escola EMTI, preconizando em seu escopo uma formação plena para o

<p>indivíduo no que tange ao seu projeto de vida, com vistas à necessidade da atualização constante e ao desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades.</p>	
<p>Alinhar a essa perspectiva, o currículo, articulado por meio da Base Nacional Comum Curricular e sua Parte Diversificada, considerando as diretrizes e parâmetros nacionais e locais, por meio de metodologias, estratégias e as práticas educativas inovadoras para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida: essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido.</p>	
<p>Promover a oferta de Eletivas, Práticas Experimentais, Estudo Orientado, Preparação Pós-Médio, Projeto de Vida e Vivências em Protagonismo.</p>	
<p><b>PROJETO DE VIDA É A CENTRALIDADE DESSE MODELO (Formação para autonomia, solidariedade e competência)</b></p>	<p>Para essa diversificação e enriquecimento, são introduzidas inovações em conteúdo (o que ensinar enquanto aquilo que tem sentido e valor), método (como ensinar) e gestão (condução dos processos de ensino e de aprendizagem tratando do conhecimento a serviço da vida), suas respectivas metodologias de êxito - para reorientar a prática pedagógica - e os seus respectivos processos educativos, assegurando que a escola possa formar um jovem autônomo, solidário e competente, requer que os conteúdos trabalhados sejam significativos desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não só do ponto de vista do sujeito que aprende, mas especialmente do ponto de vista das expectativas e das necessidades da sociedade.</p>
<p><b>PROTAGONISMO (O educador é um organizador, um co-criador de acontecimentos junto aos educandos)</b></p>	<p>Formulado de maneira que pressuponha e requeira a participação ativa dos educandos em diversas etapas do seu desenvolvimento, Organizado em torno de um eixo cujos conhecimentos, valores, atitudes e habilidades façam sentido na formação de uma criança, adolescente ou jovem autônomo, solidário e competente; Uma referência epistemológica que leva a uma abordagem e a uma investigação de problemas que vão além dos recortes dos componentes curriculares e que ajudam a compreender o mundo na sua complexidade; o professor atuará não apenas transmitindo conhecimentos, informações, dados e ideias aos educandos.</p>
<p><b>DISCIPLINAS ELETIVAS (O papel do</b></p>	<p>As Eletivas são parte do Currículo, assim como a</p>

<p><b>professor nas aulas das Eletivas é desafiar e estimular os estudantes)</b></p>	<p>Matemática ou a Geografia. Elas não concorrem com a Base Nacional Comum Curricular, nem a substitui. As Eletivas não são um satélite girando em torno do currículo, mas, ao contrário, têm um lugar próprio, sendo uma grande potência para integrar as distintas áreas do conhecimento porque promovem a ampliação do menu de temas, de “coisas para se pensar a respeito”, “de coisas para se descobrir”, ou “de coisas para saber mais”, assim como o enriquecimento e diversificação do repertório de vivências culturais, artísticas, esportivas, científicas, estéticas e linguísticas.</p>
<p><b>PRÁTICAS LABORATORIAIS</b></p>	<p>Recomenda-se que o acompanhamento seja feito mediante análise do desempenho do estudante que será considerada na avaliação das disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática bem como na definição da nota bimestral, em cada uma dessas disciplinas. Recomenda-se o uso de portfólios e que este seja analisado pelos professores das áreas para verificação da aplicação dos conhecimentos teóricos de sua disciplina.</p>
<p><b>ESTUDO ORIENTADO</b></p>	<p>É suporte didático para a compreensão dos conteúdos e para a progressão dos estudos dos jovens, pois aprender a estudar por meio de hábitos de estudo de forma independente e criativa, com isso o professor o acompanha de forma sistemática sobre o processo de aprendizagem dos jovens;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É uma Metodologia que deve favorecer o desenvolvimento da autoconfiança dos jovens na sua capacidade de aprender a aprender estudos. Orientado por um professor, o estudante aprende métodos, técnicas e procedimentos para organizar, planejar e executar os seus processos de estudo visando ao autodidatismo, a autonomia, a capacidade de auto-organização e de responsabilidade pessoal.</li> </ul>
<p><b>PREPARAÇÃO PÓS MÉDIO</b></p>	<p>Observação pelo professor, auto avaliação do estudante e avaliação em grupo, registros, ficha de observação e outras formas de registro que se</p>

	<p>julguem adequadas podem ser utilizadas, na medida em que o Pós-médio é dirigido para o atendimento das necessidades dos estudantes dos 3º anos junto às demandas das questões clássicas dos vestibulares e do ENEM.</p>
<p>Os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, em que lugar almejam chegar e que pessoas pretendem ser, mas o agir sobre eles, ou seja, quais etapas deverão atravessar e mobilizá-los a pensar nos mecanismos necessários para chegar lá, é fundamental.</p>	
<p>Para a concepção do currículo, o ICE apresenta uma proposição de organização de matriz curricular que responde às expectativas da formação idealizada no seu Modelo, resguardadas as características locais e especificidades de cada rede de ensino, bem como o ordenamento legal brasileiro quanto à existência de uma matriz que integra a Base Nacional Comum Curricular e sua Parte Diversificada.</p>	
<p>Para tanto, tratar o currículo de maneira integrada significa assegurar que a sua Parte Diversificada ganhe robustez e lugar ao lado dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular. Na perspectiva da integralidade curricular, a Parte Diversificada não é um complemento ao currículo, mas o currículo em sua plenitude.</p>	
<p>A matriz curricular das escolas da escolha atende aos princípios e Diretrizes Curriculares da Educação Nacional e tem como base o Referencial Curricular do estado de Rondônia trabalhando o ensino através de conteúdo das áreas classificadas em: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia), Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia).</p>	
<p>Parte diversificada: Eletivas, Práticas Experimentais, Estudo Orientado, Preparação Pós-Médio, Projeto de Vida.</p>	

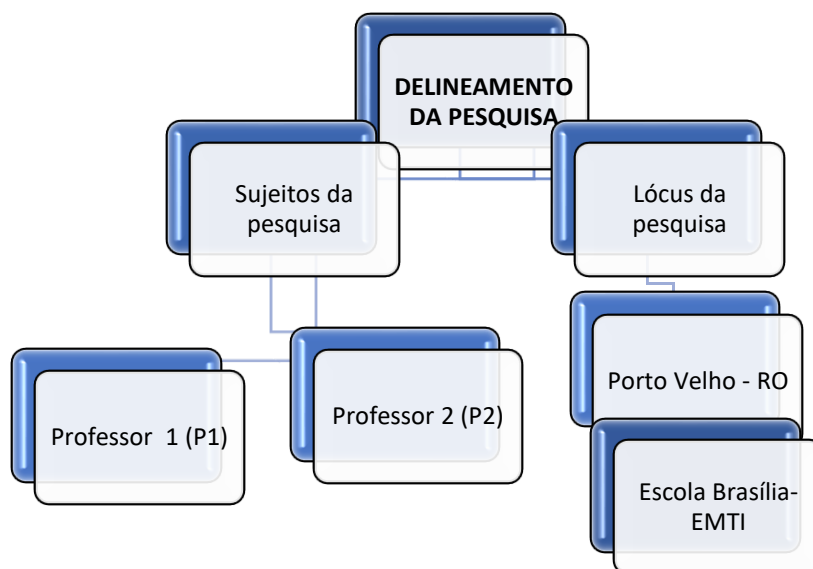
**Fonte:** Dados elaborados pela autora, 2020.

Desse modo, a matriz de referência que delineou o instrumental da entrevista desta pesquisa foi contextualizada conforme a figura 05, como toda a organização curricular de uma Escola em Tempo Integral é sua possibilidade integradora de articulação entre conteúdos, metodologia e gestão, associados com o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, tendo como eixo principal a construção de um Projeto de Vida para os estudantes com o direito de desenvolverem suas potencialidades, sua potência de ser. Espera-se que no currículo, assim como na Organização Curricular, haja uma integração de forma a garantir a articulação dos conhecimentos construídos sócio historicamente pela humanidade com a vida dos estudantes, considerando as diretrizes do

ensino médio, fundamentadas na diversificação e enriquecimento de experiências necessárias ao desenvolvimento de seus projetos de vida.

Para a implantação do Programa foram constituídas as equipes que fariam parte da Equipe de Implantação e Equipes Escolares, da forma a seguir descrita: Equipe Gestora das Escolas, Equipe Gestora das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que será composta da seguinte estrutura e funções:

Gestor Escolar: Profissional do Magistério responsável por todo o Projeto, coordenando as diversas áreas, garantindo a integração dos resultados parciais e educando os liderados pelo exemplo e trabalho; Coordenador Pedagógico: Profissional do Magistério – Supervisor responsável pelos três centros de resultado: código e linguagem, ciências da natureza e ciências humanas. Coordena educadores de sua equipe e integra os resultados, além de orientar os professores, auxiliando e assegurando o devido cumprimento da matriz curricular; Coordenador Administrativo-Financeiro: Profissional do Magistério responsável pelo gerenciamento e pela integração das atividades relativas à organização administrativa e financeira, sendo responsável pelas rotinas, pela consecução das metas acordadas com a equipe gestora; Secretário Escolar: Técnico Educacional responsável por cumprir a legislação em vigor e as instruções normativas, que regem o registro escolar do aluno e a vida legal do estabelecimento de ensino, garantindo o fluxo de documentos e informações facilitadoras e necessárias ao processo pedagógico e administrativo. A Figura a seguir ilustra o lócus da pesquisa:

**Figura 02 – Delineamento da Pesquisa**

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2020).

A equipe escolar é composta, ainda, por: Professor, Auxiliar de Secretaria, Agente de Limpeza e Conservação, Agente de Alimentação e Inspetor de Pátio. Os servidores deverão atuar em período integral na escola, o que corresponde à jornada de 40 horas, com exceção dos técnicos educacionais que atuarão conforme disposto na Lei Complementar n. 867, de 12 de abril de 2016; Processo de Consulta para função de Gestor Escolar (diretor). Para a implantação desse modelo de escola em tempo integral, será realizado um Processo de Consulta para seleção do Gestor (diretor).

Quadro dos Profissionais do Magistério da Secretaria de Estado da Educação, mediante Processo Consulta publicado em edital: análise de currículo; aprovação em prova objetiva, análise de perfil de gestão e entrevista. Processo de Relotação quanto ao professor, coordenador pedagógico e coordenador administrativo financeiro passarão por um Processo de Relotação realizado mediante análise de currículo e entrevista.

#### **4.2 Análise dos dados - dialogando com a análise de conteúdo**

Na definição do método de análise dos dados, cuja escolha recaiu sobre o Método de Análise de Conteúdo, optamos pela técnica temático-categorial criando categorias a priori, à luz da teoria de Bardin (2011, p. 4) a qual assim define o referido método:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dentro do entendimento, percebe-se que a análise tem como objetivo enriquecer a leitura dos dados coletados e ultrapassar incertezas, como bem a autora conceitua são técnicas apropriadas à análise das comunicações.

Para auferir os dados coletados faz-se necessário segundo Bardin (2011), a organização de 3 fases:

**Figura 03 – Fases da Análise de Conteúdo Bardin (2011)**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de Bardin (2011).

A *pré-análise*, seria basicamente a fase de organização, com procedimentos bem precisos embora flexíveis, segundo Bardin (2011), abrange a “leitura flutuante”, primeiro contato com documentos que serão sujeitos à análise, preparação do material.

Na *segunda fase*, ou fase de *exploração do material*, as *unidades de codificação são escolhidas*, escritas, etc. e *categorização* (que permite reunir maior número de informações correlacionando classes de acontecimentos para ordená-los). Consiste em uma etapa de suma importância a exploração do material, pois estará dando possibilidades a riquezas de interpretações e inferência

A *terceira* e última fase, seria identificada ao tratamento de resultados inferência e interpretação. Esta fase destina-se ao tratamento dos resultados; nela é trabalhada a condensação e a ênfase ou destaque de informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da



análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011).

Enfim, por meio da leitura dos dados transcritos, o tratamento dos resultados passa-se a escolha de categorias coletadas das questões norteadoras e dando sequência à técnica, alguns temas que irão se repetir são retirados ou extraídos “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p.100).

Sendo assim, as categorias analisadas receberam algumas identificações com as nomenclaturas a seguir:

- Categoria nº 01 – **Currículo da Educação Integral;**
- Categoria nº 02 – **Pressupostos do Currículo no Ensino Médio de Tempo Integral;**
- Categoria nº 03 – **Crescimento pessoal e social do educando;**
- Categoria nº 04 - **Metodologias e Práticas Educativas Inovadoras;**
- Categoria nº 05 - **Experiências de Ensino e de Aprendizagem vividas nas salas de aula;**
- Categoria nº 06 - **Desafios para a formação de um sujeito ativo.**

### **4.3 Sujeitos da pesquisa**

Para a atuação na escola de EMTI, a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, quando aderiu ao Programa Escola de Novo Tempo, precisou realizar uma seleção interna para a organização do quadro funcional dos professores que atuam na referida unidade escolar. Sendo que, os colaboradores (professores) foram selecionados mediante apresentação do currículo profissional, e após a seleção encaminhados para a entrevista, finalizando o processo publicou-se os responsáveis que iriam assumir o gerenciamento escolar, bem como o professorado da referida escola. Ressaltamos que em cada unidade escolar ocorreu esse processo seletivo interno.

Com o resultado, a SEDUC instituiu a Portaria n.º 1.281/2017-GAB/SEDUC de 11 de abril de 2017, que consta as atribuições de cada membro da equipe: Coordenador-Geral, Especialista Pedagógico, Especialista em Gestão, Especialista em Infraestrutura e Professores.

A atuação de todos os profissionais que desenvolvem suas funções na

escola de Ensino Médio de Tempo Integral – EMTI, lócus da nossa investigação, ocorre mediante o regime de dedicação exclusiva.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa foram selecionados mediante alguns parâmetros: professores atuantes desde o início da implantação da escola de EMTI (dedicação exclusiva), servidores estatutários com regime contratual de 40 h/a, formados em licenciatura em áreas específicas do conhecimento, quatro professores de cada série 1º, 2º e 3º. Estariam participando da investigação, 12 (doze) professores, porém devido o momento de enfrentamento à pandemia causada pelo Coronavírus-COVID-19, pela qual passa a humanidade, sendo necessário, obedecer as medidas de distanciamento social e controle para fins de prevenção e preservação da vida, as aulas presenciais foram suspensas impossibilitando a realização de forma presencial da investigação proposta, sendo proposto pela gestora (na qual intermediou o contato), a utilização de um questionário online aos professores que seriam entrevistados com a ideia de coletar informações da pesquisa realizada.

Um dos sujeitos participantes foi submetido ao vírus COVID-19, não tendo condições de participar da pesquisa, por meio da entrevista online, por estar muito fragilizado e em recuperação na ocasião. Portanto, totalizando 11(onze) professores, sujeitos participantes da pesquisa.

Os professores da pesquisa tiveram a isenção de seus nomes citados, com a preservação de sua identidade, foram nomeados por identificação fictícia, para preservar a imagem apresenta-se estes como: *P.01, P.02 [...] e P.12.*

#### **4.4 Lócus da pesquisa**

O Lócus da pesquisa foi uma unidade escolar pertencente a Rede Estadual de Educação do Estado, situada em um bairro da zona norte do Município de Porto Velho/ Rondônia. A escola participa do Programa Escola de Novo Tempo adotado pela Rede Estadual do Governo de Rondônia no ano de 2017. Tendo esta a melhor estruturada dentro dessa perspectiva.

**Figura 04** – Mapa de localização da Escola EMTI – Brasília



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Em relação ao campo educacional, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de Porto Velho apresenta os seguintes resultados no ano de 2019:

- Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano – 5,3;
- Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano – 4,5;
- Ensino Médio – 4,1.

Frisa-se que apesar de não alcançar as metas propostas pelo Ministério da Educação através do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, os estudantes do município estão crescendo no processo de ensino e aprendizagem de forma gradativa.

Nesse contexto tornou-se salutar o currículo no EMTI em Porto Velho na seção a seguir, para significar as ações da educação integral como política educacional para garantir a qualidade formativa para os estudantes do Ensino Médio.

## 5 CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM PORTO VELHO-RO

A Secretaria de Educação do Estado de Rondônia diante dos desafios propostos para uma nova proposta curricular em todo o território brasileiro, que viabilizasse a garantia das premissas da qualidade e a integralização de todos os saberes, iniciou a ofertar conforme as orientações legais da Lei Complementar nº 940 de 10 de abril de 2017, o Ensino Médio em Tempo Integral.

Este currículo implantado oportuniza uma formação que assegure aos estudantes todo o aparato legal e educacional para os seus projetos de vida e futuramente ascensão profissional no mercado de trabalho, bem como o exercício cidadão.

De forma inicial o Programa Escola do Novo Tempo foi instituído em 10 (dez) escolas no ano de 2017, e doravante estendido com mais 01 (uma) unidade no ano de 2018, perfazendo um total de 11 (onze) nos municípios de Porto Velho, Ariquemes, Pimenta Bueno, Ji-Paraná, Cacoal, Alta Floresta, Rolim de Moura, Jaru, Guajará-Mirim, Vilhena e Espigão do Oeste.

Para delinear o ensino, a Matriz Curricular das escolas de EMTI foi aprovada pela Resolução nº 1.228/18-CEE/RO, na qual estabeleceu a Base Nacional Comum e a parte diversificada em que as áreas fossem estabelecidas em 04 (quatro) grandes áreas:

- Área de Linguagem e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Língua Inglesa e Língua Espanhola;
- Área da Matemática: Matemática;
- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, Geografia de Rondônia e História de Rondônia;
- Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Física, Química Biologia, delimitada por componentes integralizadores que visam ser trabalhados aspectos do Projeto de Vida, Estudo Orientado, Pós-Médio, Disciplinas Eletivas, Práticas Experimentais e Avaliação Semanal.

Dessa forma, a constituição deste currículo deve ser pleiteado para ofertar 200 dias letivos, com a duração do tempo de aula de 50 minutos, distribuídas em 09 aulas diárias, totalizando uma carga horária no total de 1.500 (um mil e

quinhentas horas) que objetiva principalmente a formação integral dos sujeitos aprendentes nas unidades de EMTI.

Além disso, este currículo é pontuado para que todo o conhecimento aconteça de forma articulada e dialogada entre a parte comum e a diversificada em que o enfoque principal consiste em construir as várias dimensões intelectuais, físicas e emocionais do estudante no Ensino Médio.

A figura abaixo, representa a Matriz Curricular executada na escola do Ensino Médio em Tempo Integral em Porto Velho, bem como nos demais municípios do Estado de Rondônia.

**Figura 05 – Matriz Curricular**

MATRIZ CURRICULAR - ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - EMTI											
AMPARO LEGAL Nº 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2012	BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE			TOTAL AULAS SEMANAIS POR	AULAS ANUAIS			AULAS ANUAIS TOTAIS
				1ª	2ª	3ª		1ª	2ª	3ª	
		ÁREA DE LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	18	240	240	240	720
			Arte	1	1	1	3	40	40	40	120
			Língua Inglesa	2	2	2	6	80	80	80	240
			Língua Espanhola	2	2	2	6	80	80	80	240
			Educação Física	2	2	2	6	80	80	80	240
		ÁREA DE MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	18	240	240	240	720
		ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	3	3	3	9	120	120	120	360
			Química	3	3	3	9	120	120	120	360
			Biologia	3	3	3	9	120	120	120	360
		ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	6	80	80	80	240
			Geografia	2	2	2	6	80	80	80	240
			Sociologia	1	1	1	3	40	40	40	120
			Filosofia	1	1	1	3	40	40	40	120
			<b>Subtotal BNC</b>	34	34	34	102	1360	1360	1360	4080
		ATIVIDADES INTEGRADORAS	Projeto de Vida	2	2	0	4	80	80	0	160
			Estudo Orientado	3	3	1	7	120	120	40	280
			Avaliação Semanal	2	2	2	6	80	80	80	240
			Pós-médio	0	0	2	2	0	0	80	80
			Práticas Experimentais	2	2	2	6	80	80	80	240
			Disciplinas Eletivas	2	2	2	6	80	80	80	240
			História do Estado de Rondônia	0	0	1	1	0	0	33	33
			Geografia do Estado Rondônia	0	0	1	1	0	0	33	33
			<b>Subtotal PD</b>	11	11	11	33	440	440	440	1320
			<b>TOTAL GERAL EM AULAS</b>	45	45	45	135	1800	1800	1800	5400
			<b>TOTAL EM HORAS</b>	37,5	37,5	37,5	112,5	1500,0	1500,0	1500,0	4500,0

Fonte: Ribas (2018).

A matriz curricular foi organizada seguindo a sistematização de uma base nacional comum mediante as áreas do conhecimento definida pelos componentes de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, e, posteriormente

pelas atividades integradoras que compreende os projetos de vida, o estudo orientado, a avaliação semanal, o pós-médio, práticas experimentais, disciplinas eletivas, história e geografia de Rondônia que consubstanciam toda a prática formativa do estudante no perfilar total de 4.500 h/a nas três séries.

Para tanto, a respectiva matriz alcança êxito quando em seu planejamento e estratégias metodológicas ocorrem por professores e uma equipe gestora integrada que atuem com dedicação exclusiva em seus contratos, pois dessa maneira viabiliza a organização de todas as ações educativas que garantam as premissas da qualidade do conhecimento a ser proporcionado.

Neste contexto, evidencia-se que a escola de EMTI, tem em sua práxis organizacional alguns aportes administrativos, pedagógicos e metodológicos para assegurar o conhecimento.

Sendo assim, a subseção a seguir irá discorrer sobre o currículo e o ensino no EMTI em Porto Velho para consubstanciar o funcionamento desta formação integral aos estudantes do referido município.

### **5.1 O Currículo e o Ensino na EMTI em Porto Velho**

Para efetivar toda a organização do ensino no que tange ao pedagógico e as metodologias a serem executadas, além de assegurar uma gestão comprometida com a educação integral, o Governo de Rondônia firmou uma parceria para receber consultoria que visa assessorar e monitorar as unidades de EMTI com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.

O ICE emprega um método no qual a aprendizagem deve ser significativa por intermédio de um Modelo de Escola das Escolhas, em que constar a agregação ativa de todos os participantes composta por estudantes, professores, coordenadores pedagógicos, gestores, articuladores e equipe de implantação, que são os atores principais deste processo para o bom desenvolvimento da aprendizagem (RIBAS, 2018).

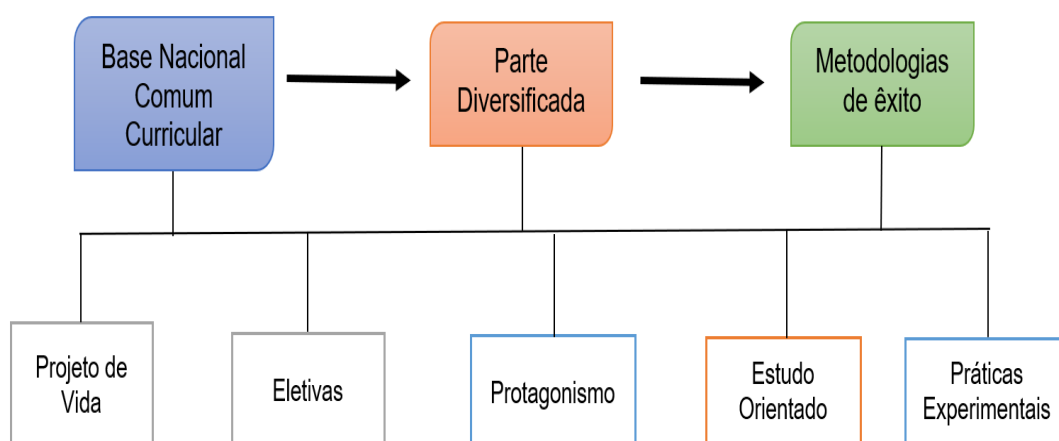
Este modelo frisa que o compromisso da educação deve ultrapassar a dimensão cognitiva e passe a considerar o ser humano em sua totalidade em referências as suas dimensões corporal, afetiva e espiritual, localizando-o em diversos contextos da vida pessoal, social e produtiva para sua cidadania, através de um modelo denominado Escola da Escolha conforme as orientações do ICE.

O Modelo Escola da Escolha possui em seu escopo a materialização do currículo através de procedimentos teórico-metodológicos que possibilitem favorecer a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal e, exercendo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes (ICE, 2019).

Todas as orientações são norteadas por 12 (doze) cadernos formativos que devem ser empregados no Ensino Médio. Estes documentos enfatizam concepções, conceitos, quesitos da educação inclusiva, princípios educativos e eixos formativos que são a base para a concretização da educação integral no Ensino Médio em Rondônia.

As metodologias inovadoras para o âmbito pedagógico e curricular são devidamente norteadas conforme a figura 06.

**Figura 06 – Metodologias de êxito**



**Fonte:** Adaptação da autora (2020).

Sendo assim, todo o processo de implantação e implementação é efetivado conforme os cadernos estruturais que referenciam todo o planejamento do modelo a ser seguido para o processo de aprendizagem, visando:

assegurar condições para construir aos estudantes uma visão de si próprio no futuro e a executem para valer o protagonismo de uma ação mobilizadora que apresente forças, talentos e potencialidades para essa construção pelo Modelo da Escola da Escolha (ICE, 2019).

Neste contexto formativo, o ensino organizado pelo instituto viabiliza a

nova postura a ser assumida pelos indivíduos na sociedade do conhecimento, na qual diante da globalização mundial e das emergências e urgências exige várias transformações em todos os setores da vida humana, principalmente com a ascensão da tecnologia.

Diante disso, o ICE se dedica a formular algumas bases para implantar uma nova concepção com inovações em conteúdo, método e gestão.

O novo modelo prevê as bases do ensino para o Projeto de Vida dos estudantes como fundamento para relação que deve ser construída na escola em curto, médio e longo prazo. O Modelo de Escola contempla Tecnologia em Gestão Educacional – TGE e Modelo Pedagógico (ICE, 2019).

Destaca-se que este modelo adotado, decorre de um vasto estudo realizado pelo instituto no qual o marco lógico que determina a sua orientação é constituído por um diagnóstico situacional, de um levantamento de evidências que discorrem em uma análise de constatações para ser empregado.

Assim, o Modelo da Escola da Escolha é contextualizado em uma tríade em que os aspectos pedagógicos devem acontecer mediante:

a revitalização da estrutura física para delinear as metodologias de ensino, conforme o paradigma adotado pelo ICE, em que a nova escola pública de Ensino Médio considera dois pontos essenciais: a “universalização do acesso” e a “qualidade da educação” (ICE, 2019).

Não obstante, a base pedagógica aplicada pelo modelo do ICE (2019), ocorre numa gestão que conceba resultados por intermédio de dois pontos classificados em:

- a) resolução da equação “universalização x qualidade”;
- b) criação de uma pedagogia eficaz associada à gestão, para gerar resultados verificáveis e sustentáveis conforme a educação mercadológica.

Esta concepção legítima que no ensino deve acontecer um universo de práticas onde o uso do tempo e dos espaços se diferenciam e ocupam um importante papel no cotidiano e na produção de uma nova identidade: a identidade de aluno, de forma que ocorra uma reflexão sócio-histórica em busca desta construção (ICE, 2019).

Contudo, essa forma identitária viabiliza mediante o trabalho professoral a transmissão de conhecimentos organizados em conteúdo, disciplinas,



métodos, materiais, produzindo um saber-fazer próprio.

Essa organização escolar se estrutura, em especial pelo espaço escolar e pelo tempo escolar marcados pela linguagem, pela cultura, por questões socioemocionais que contribuem significativamente para formar a identidade cidadã por meio de práticas educativas que possibilitem ações sociais e a transmissão dos saberes.

Desta forma, o conhecimento praticado pelo Modelo Escola das Escolhas aplicado na EMTI em Porto Velho colabora em enfatizar o pensamento sobre alguns aportes das políticas públicas para o estudante no que concerne a:

- A importância do conhecimento assegurado em todos os níveis, mas, sobretudo, de maneira qualificada e ampliada na Educação Básica;
- O fomento de uma cultura plenamente baseada no acesso, interpretação e utilização do conhecimento;
- A viabilização do domínio das tecnologias da informação e comunicação a serviço da geração de novos conhecimentos e em benefício do bem comum;
- O incentivo ao desenvolvimento de melhores práticas políticas e sociais;
- O auxílio às sociedades a desenvolverem suas potencialidades para melhoria da qualidade de vida (ICE, 2019).

A unidade de EMTI do Programa Escola de Novo Tempo, institucionaliza o conhecimento com inovações pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a reflexão, as competências, as habilidades, e ao mesmo o espírito coletivo e individual, a solidariedade e a autonomia.

O conceito de autonomia implica o de solidariedade, pois ser autônomo é levar o outro em consideração e tomar decisões que beneficiem a coletividade, acima dos desejos individuais que podem comprometer o bem comum (ICE, 2019).

Neste sentido, o modelo legitima:

que as interações vividas nos espaços escolares influenciam na imagem que cada aluno constrói de si mesmo e que, cunhada cotidianamente e operada pelos elementos da homogeneidade e da simultaneidade, terminará por formatar a identidade do aluno, como uma produção social (ICE, 2019).

Assim, o ICE traz neste modelo empregado a importância do processo de ensino e aprendizagem em construir a identidade do estudante para que possa viabilizar a autonomia, pois, a escola deve favorecer aos educandos situações

em que suas escolhas e decisões possam ser experimentadas.

Essa forma de ensinar oportuniza ao sujeito a vivência, vínculos afetivos e ao mesmo tempo a racionalidade mediante o conhecimento assimilado que doravante amplia para firmar aspectos valorativos e princípios para dignidade humana no âmbito pessoal e social, pois o currículo neste modelo de escola deve prever como organizar e ordenar temporalmente as intenções educativas, a fim de estabelecer boas sequências de aprendizagem pessoal e coletiva na vida deste estudante até o final desta etapa de ensino na educação básica.

Destaca-se que neste escopo a dimensão na qual o currículo na Escola da Escolha deverá atuar, deve ser:

- Contemporâneo, suficientemente amplo e flexível;
- Sequencialmente estruturado, organizado e equilibrado;
- Integrador das experiências, oportunidades e atividades de forma contínua, consistente e coerente para permitir ao educando persegui-las continuamente por meio de uma dinâmica processual e estrategicamente organizada;
- Organizado em torno de um eixo cujos conhecimentos, valores, atitudes e habilidades façam sentido na formação de uma criança, adolescente ou jovem autônomo, solidário e competente;
- Formulado de maneira que pressuponha e requeira a participação ativa dos educandos em diversas etapas do seu desenvolvimento, promovendo ações de autêntico Protagonismo;
- Uma referência epistemológica que leva a uma abordagem e a uma investigação de problemas que vão além dos recortes dos componentes curriculares e que ajudam a compreender o mundo na sua complexidade;
- Uma matriz a partir da qual o professor atuará não apenas transmitindo conhecimentos, informações, dados e ideias aos educandos, mas estará comprometido em provocar neles a capacidade de pensamento reflexivo, investigativo, curioso, em que o desejo de aprender se revele uma constante para todos (ICE, 2019).

Todo o currículo é centrado na realização do projeto de vida do estudante, pois a diversificação dos saberes possibilita o enriquecimento nas inovações pedagógicas por intermédio dos conteúdos organizados no que ensinar, na metodologia ativa de como ensinar, e na gestão que conduz os processos de ensino e aprendizagem para que o ensino seja efetivado.

Entretanto, as metodologias aplicadas na EMTI, asseguram que as respectivas escolas formem um indivíduo autônomo, solidário e competente para exercer a sua cidadania por meio de um processo educacional de qualidade para instigar inúmeros desafios conformes as normativas do mundo contemporâneo, além de estimular aos mesmos que pensem reflexivamente sobre os desejos,

ambições, anseios materiais que cada um pretende alcançar.

A Escola da Escolha, têm como foco principal a formação integral do educando para a construção do seu Projeto de Vida, integra três eixos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para Vida e a Formação para o Desenvolvimento das Competências para o Século XXI.

**Figura 07 – Eixos da formação**



**Fonte:** ICE (2019).

Frisa-se mediante a figura apresentada, que nos três eixos não existe predominância de uma sobre a outra, juntas elas devem prover as condições necessárias para que o educando atue em sua vida de forma autônoma, solidária e competente (ICE, 2019).

O caderno que trata da concepção do modelo pedagógico foi a base para os de Gestão, Princípios, Metodologias, Práticas Educativas e instrumentos para a gestão dos processos de ensino e de aprendizagem.

O escopo pedagógico é norteado por todos os aspectos legais que promulgam a educação brasileira em se tratando de direitos a educação, instituídos pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de Educação nº 9.394, Plano Nacional de Educação, o Paradigma do Desenvolvimento Humano – PNUD, os Códigos da Modernidade concebidos por Bernardo Toro e as mega habilidades concebidas por Dorothy Rich.

Os códigos da modernidade do século 21 defendidos por Toro (1998), tem em seu delinear as capacidades e competências mínimas que devem ser consubstanciadas para o estudantes referente a participação produtiva na contemporaneidade, as quais são:

- Domínio da leitura e da escrita: Para se viver e trabalhar na sociedade altamente urbanizada e tecnificada do século 21;
- Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas: Na vida diária e no trabalho, é fundamental saber calcular e resolver problemas. Calcular é fazer contas. Resolver problemas é tomar decisões fundamentadas, em todos os domínios da existência humana. Na vida social, é necessário dar solução positiva aos problemas e às crises;
- Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações: Na sociedade moderna é fundamental a capacidade de descrever, analisar e comparar fatos e situações;
- Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social: Compreender o entorno social é saber explicar acontecimentos do ambiente onde estamos inseridos. Atuar como cidadão é ser capaz de buscar respostas, de solucionar problemas, de operar, alterar e modificar o entorno. Significa ser sujeito da história;
- Receber criticamente os meios de comunicação: Um receptor crítico dos meios de comunicação é alguém que não se deixa manipular como pessoa, como consumidor, como cidadão. Os meios de comunicação produzem e reproduzem novos saberes, éticas e estilos de vida. Ignorá-los é viver de costas para o espírito do nosso tempo;
- Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada: Num futuro bem próximo, será impossível ingressar no mercado de trabalho sem saber localizar dados, pessoas, experiências e, principalmente, sem saber como usar essa informação para resolver problemas;
- Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo.

Além de todas as teorizações que enfatizam sobre a educação integral defendidas por Anísio Teixeira, inspirados por John Dewey, sendo uma das referências teóricas do Modelo da Escola da Escolha.

A proposta pedagógica do ICE orienta que os saberes evidenciem o Paradigma do Desenvolvimento Humano:

1. Ter como base do desenvolvimento o universalismo do direito à vida, considerada o mais básico e universal dos valores;
2. A consciência de que nenhuma vida humana vale mais do que outra;
3. A convicção de que todas as pessoas nascem com um potencial e têm o direito de desenvolvê-lo;
4. A afirmação de que, para desenvolver o seu potencial, as pessoas precisam de oportunidades;
5. A percepção de que aquilo que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez;
6. A consciência de que as pessoas, além de terem acesso a oportunidades, precisam ser preparadas para fazer escolhas fundadas numa visão racional da vida e nos valores incorporados ao longo de sua formação;
7. A certeza de que, para que o desenvolvimento humano aconteça, as pessoas, grupos e comunidades devem ser dotados de poder, isto é, de ter o seu ponto de vista levado em conta e de participar ativamente nas decisões que as afetam;
8. A consciência de que cada geração deve deixar para as gerações vindouras um meio ambiente igual ou melhor do que aquele recebido das gerações anteriores;
9. A convicção de que o caminho para a construção de uma sociedade

com base nestes princípios passa pela promoção e garantia dos direitos humanos básicos: direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais;

10. A certeza de que a afirmação da cidadania, enquanto direito de ter direitos e dever de ter deveres, é o caminho para fazer valer os direitos reconhecidos na ordem jurídica nacional e internacional (ICE, 2019).

Diante da forma de pensar o ser humano conforme o seu paradigma, o ensino na EMTI se encontra organizado por dois modelos específicos que sustentam a oferta da educação integral, sendo eles:

- O Modelo de Gestão, por meio da Tecnologia de Gestão Educacional – TGE, cuja base do Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará a “intenção educativa” em “ação efetiva”;

- O Modelo Pedagógico que opera o currículo integrado entre as diretrizes e os 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, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido.

Estes modelos são o alicerce fundamental para o modelo da Escola da Escolha, pois juntos alimentam os princípios, conceitos, metodologias, práticas educativas e mecanismos operacionais que constituem as inovações em conteúdo, método e gestão (ICE, 2019).

Nesta contextualização o modelo pedagógico contempla a sistematização que opera o currículo de forma articulada por meio da Base Nacional Comum Curricular e sua Parte Diversificada, considerando os parâmetros nacionais e locais.

Segundo Gualberto (2019, p. 57):

A sistematização desse modelo do ICE é alicerçada por quatro Princípios Educativos: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional. Sendo que, essas estruturas que precisarão para a organicidade do conhecimento e ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar, equipes de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes.

Dentre os quais se destacam o protagonismo como o processo dinâmico, social e educativo, nos quais os adolescentes e jovens devem ser apoiados pelos seus educadores a assumirem o papel principal das ações que executam para o próprio crescimento intelectual (ICE, 2019).

Essa afirmativa condiz com o escopo formativo do programa, em que os fundamentos que norteiam a concepção do Modelo e ratificam a afirmação de que todo ser humano nasce com um potencial e que tem o direito de desenvolvê-lo em sua historicidade escolar.

O sucesso da educação integral consiste em todos os membros da equipe pedagógica e administrativa como estratégia essencial para assegurar a ampliação da qualidade do tempo, bem como estimular a permanência de todos na escola com um único propósito a ser alcançado: a formação integral do indivíduo.

Para tanto, todos os procedimentos teórico-metodológicos devem ser significativos e ativos para viabilizar processos motivacionais que garantam a dinamicidade das atividades propostas, a interdisciplinaridade, a ampliação da ciência, da linguagem corporal, da forma de criticar, de racionalizar o pensamento e de comparar as experimentações das práticas sociais para o Projeto de Vida dos estudantes.

Essas capacidades devem ser adquiridas na formação cotidianamente através de um modelo de ensino e aprendizagem autônomo e cooperativo, em que o professor é um orientador e um motivador para a aprendizagem.

Todavia, de acordo Gualberto (2019, p. 58), a escola de EMTI deve formar um jovem:

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

Segundo o ICE (2019), a prática educacional na EMTI alinha princípios filosóficos que assegurem:

o pensar sobre a sua responsabilização em aprender e se desenvolver em aspectos intelectuais, emocionais e físicos, para tanto, é trabalhado o protagonismo individual com o estudante, no sentido de oportunizar a materialização das vivências, a resolução de problemas, além de aspectos motivacionais para a efetivação da autonomia, construção da identidade e elevação da autoestima para o desenvolvimento pleno do mesmo.

Nesse processo educacional o protagonismo possibilita ao educando o

exercício de práticas e vivências de diversas situações de aprendizagem, que por meio delas poderá exercitar as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, tendo como base a construção de sua identidade e o desenvolvimento da autoestima.

Frisa-se que todo este processo é evidenciado pela ação professoral que busca em suas práticas pedagógicas intervir para a aprendizagem e ao mesmo tempo criar condições que trabalhem o emocional para os alunos se sentirem pertencidos e responsáveis pelo próprio conhecimento, resultado da sua ação de adquirir o saber.

Os professores e demais profissionais da educação desenvolvem o papel de facilitadores da aprendizagem, em que as premissas são oriundas em orientar os educandos a se envolverem ativamente na sua educação, descobrindo e utilizando seus estilos de aprendizagem e múltiplas inteligências para aprender a adquirir e produzir conhecimentos, lidar com informações e com pessoas, resolver problemas (GUALBERTO, 2019, p. 59).

A autora menciona que este processo inter-relacional entre todos os envolvidos na unidade escolar, colabora para a função social da escola no que tange ao acompanhamento de três compromissos básicos:

- **Científico:** transmissão do conhecimento socialmente produzido, por meio do ensino de fatos, conceitos e princípios;
- **Filosófico:** promoção dos aspectos que complementam os indivíduos como seres humanos e que dão razão e sentido ao conhecimento científico, por meio do ensino de normas, atitudes e valores;
- **Articulação dos dois anteriores:** objetivos, resultados e meios para alcançá-los, por intermédio do ensino de procedimentos, habilidades (GUALBERTO, 2019, p. 59).

Assim, o ensino integral ofertado no município de Porto velho pelo Governo do Estado de Rondônia, mediante a consultoria do ICE viabiliza um currículo funcional, exequível para o perfis contemporâneos, estruturado, flexível e organizado para formar: indivíduos pensantes, críticos, comprometidos com o seu projeto de vida, capazes de trabalhar em equipe, de integralizar experiências, de ser solidário, de compartilhar o conhecimento.

Sendo que todas as ações formativas são decorrentes do trabalho professoral que estimula a aquisição dos saberes por meio de planejamento dialogado e com metodologias ativas que legitimem o processo de aprendizagem de todas as áreas do conhecimento e as partes diversificadas.

Outro ponto salutar, refere-se aos princípios educativos adotados para a execução do currículo na EMTI, que são fundamentados para desenvolver:

Uma visão do próprio futuro pelo estudante, no que condiz a transformação da realidade humana, dentro de uma proposta curricular que além das disciplinas por áreas do conhecimento insere as Disciplinas Eletivas, das Práticas e Vivências em Protagonismo (ICE, 2019).

Todas estas possuem a finalidade de colaborar para acrescer o pensamento, além de possibilitar que o próprio estudante possa escolher conforme as suas aptidões para experimentá-las.

Na educação integral as disciplinas eletivas são planejadas de forma semestral, na qual os professores sugestionam temáticas diferenciadas e atuais para contribuir significativamente para a aprendizagem do ano escolar.

Os temas visam estimular a amplitude do conhecimento por diversos assuntos da área humana, desde que sejam inovadores e que agregue ao currículo que está sendo executado.

Para tanto, ficam organizadas para que cada estudante tenha a liberdade de escolher e cursar, além disso, os professores apresentam os temas a serem ofertados, de forma a oportunizar a ampliação dos saberes para o projeto de vida dos estudantes.

O diálogo que se pretende entre as Eletivas e o Projeto de Vida estão na possibilidade de ampliação “pensar a respeito de coisas”, “de coisas para se descobrir” e, assim, iniciar um processo de enriquecimento e diversificação do repertório de conhecimento e vivências culturais, artísticas, esportivas, científicas, estéticas, linguísticas, etc. (ICE, 2019).

Não obstante, esta interface das disciplinas eletivas viabiliza a amplitude da visão de mundo para o estudante no que concerne a generalização de inúmeros assuntos que contribuem para a sua formação integral, conforme as habilidades que são desenvolvidas.

Sendo elas enumeradas de acordo com a figura a seguir, na qual apresenta as habilidades que serão ampliadas.



**Figura 08** – Habilidades trabalhadas nas Disciplinas Eletivas

Fonte: ICE (2019).

As habilidades das disciplinas eletivas são ofertadas como eixos integrantes da parte diversificada, não possuem natureza avaliativa, porém com regulamentação legislativa, na qual a práxis principal visa colaborar com a assimilação do conhecimento concomitantemente aos eixos curriculares.

Neste interim, o principal motivador para que os alunos escolham as disciplinas eletivas encontra-se o professor com o papel de estimular e planejar aulas que conduzam a aprendizagem significativa por meio de formas criativas, intervenções pedagógicas com recursos tecnológicos, conceitos atualizados e metodologias ativas.

Assim, o estudante ao participar das disciplinas eletivas aumenta a capacidade de construir novas dimensões para a contextualização do seu projeto de vida, e ao mesmo tempo tem a probabilidade de expandir sua visão de mundo.

Não obstante as disciplinas eletivas, o currículo possui uma estrutura organizacional nos dois primeiros anos nas quais as aulas ministradas devam oferecer subsídios para o início gradual, lógico e reflexivo por meio de temáticas fundamentais, que se relacionam e se complementam entre si, auxiliando a construção da identidade e o posicionamento diante das distintas dimensões e circunstâncias da vida do estudante.

De acordo com Gualberto (2019, p. 64), as aulas dos dois primeiros anos se estruturam da seguinte forma:

- **1º ano:** Identidade, Valores e Construção de Competências dedicam-se ao autoconhecimento e reconhecimento da importância dos valores, à existência de competências fundamentais que se relacionam, se integram e que estão presentes nas várias dimensões da vida. Autoconhecimento: Conhecer a si mesmo.
- **2º ano:** dedica-se a Elaboração do Projeto de Vida, o Futuro: os planos e as decisões, sendo que nesta etapa, os jovens documentam suas reflexões e tomadas de decisões no Guia Prático para a elaboração do Projeto de Vida.

**Figura 09** – Representação da Estrutura das Aulas de Projeto de Vida – Dois anos do Ensino Médio



**Fonte:** ICE (2019).

Os estudantes do 3º ano possuem nesta etapa de ensino orientações maiores para a efetivação do acompanhamento do seu projeto de vida, as aulas são evidenciadas com metas e objetivos estabelecidos que devem ser registrados, além disso, recebem um Guia Prático e a mediação dos professores por meio de processos motivacionais e intervenções através da Pedagogia da

## Presença.

O conceito desta Pedagogia da Presença é enfatizada pelo Instituto, como sendo:

A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior dessa pedagogia baseia-se no relacionamento em que as pessoas envolvidas se revelam uma para a outra no compartilhamento de momentos de alegria ou de tristeza.

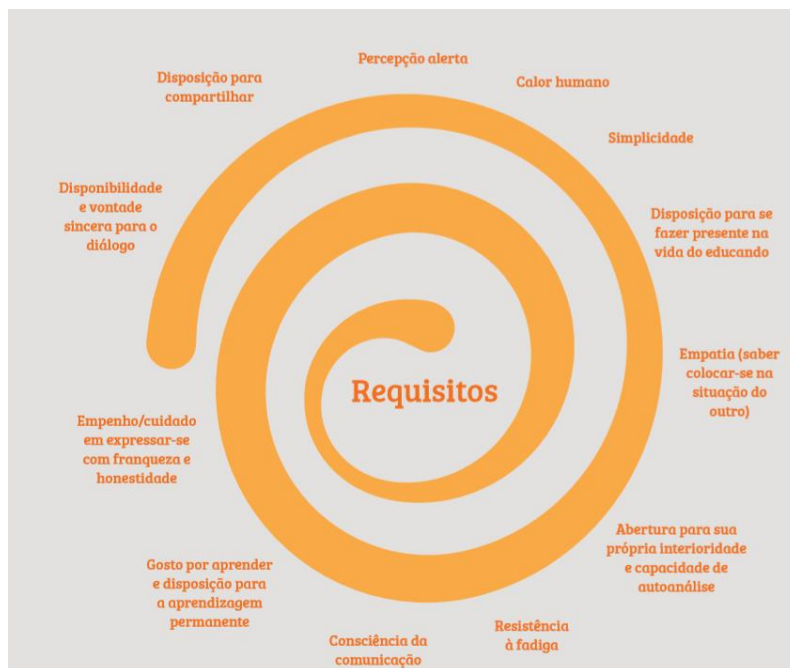
O segredo do processo é manifestar a presença construtiva e emancipadora do educador na vida do educando, mostrando que ela é constante (ICE, 2019).

Assim, existe a proximidade do professor no acompanhamento evolutivo do estudante, por intermédio de orientações para o desenrolar do projeto de vida que assegure a autonomia do estudante no 3º ano, como última etapa do Ensino Médio na educação básica.

Nesta conjuntura, existem alguns requisitos fundamentais para uma presença pedagógica efetiva e próspera, que demanda abertura, reciprocidade, respeito e compromisso (ICE, 2019).

A figura 10, explicita esses aportes essenciais para viabilizar essa aproximação do professor com o estudante.

**Figura 10 – Requisitos fundamentais para a Educação Integral**



Fonte: ICE (2019).

Além desta perspectiva proximal, o programa aplica a metodologia do êxito através do estudo orientado pelo professor com métodos e técnicas planejadas que contribuam para melhorar a qualidade educacional.

O estudo orientado pelo professor é trabalhando com bases que evidenciam o desenvolvimento de competências para o aprender a aprender (autodidatismo), o aprender e o ensinar (didatismo) relacionado com as habilidades didáticas, conhecer o conhecer (construtivismo) que trata de preparar o ser humano para produzir conhecimentos.

O instituto menciona que este espaço é essencial para o processo educacional da educação integral, para tanto deve ser (ICE, 2019):

Destinado ao Estudo Orientado deve ser constituído por um conjunto de práticas didático-pedagógicas com foco no desenvolvimento de competências e habilidades que formam um jovem capaz de, ao concluir o 3º Ano do Ensino Médio, se organizar e assumir as responsabilidades inerentes à sua condição de jovem, praticando o que foi aprendido nos anos anteriores, por meio da adequada utilização dos tempos planejados para a realização dos seus estudos.

Dessa forma, o estudo orientado na EMTI, cria a cultura de estudos na própria escola como estratégia eficaz para a educação integral, com rotinas permanentes para a aprendizagem por meio de tempos qualificados e acertadas em um Plano de Ação.

Além disso, o ICE (2019), destaca que o estudo orientado é avaliado semanalmente por blocos sequenciados por agrupamentos de disciplinas conforme a indicação abaixo:

- Semana 1 – Português e Filosofia;
- Semana 2 – História e Química;
- Semana 3 – Geografia e Matemática;
- Semana 4 – Língua Estrangeira e Biologia;
- Semana 5 – Sociologia e Física;

A figura 11, demonstra as habilidades que são trabalhadas pelo estudo orientado:

**Figura 11 – Habilidades trabalhadas nas aulas de Estudo Orientado**



Fonte: ICE (2019).

A prática do Estudo Orientado é realizada, semanalmente, em cada série em horários previamente determinados pela escola, sendo recomendado um mínimo de quatro aulas semanais para cada turma para que todas as dúvidas possam ser contextualizadas e esclarecidas.

A significação do estudo orientado é catalogado no programa de EMTI como:

Um conjunto de aulas é regido por um professor e objetiva instalar a rotina de organização e planejamento de estudos na vida dos estudantes pelo domínio de algumas competências. As aulas podem ocorrer fora da sala de aula, em diferentes espaços da escola (biblioteca, laboratórios, pátios, etc.), desde que asseguradas as condições adequadas para a sua realização, ajustadas de acordo com as necessidades de cada turma (ICE, 2019).

O programa consta com muitas metodologias para consubstanciar um ensino que garanta a aprendizagem essencial para o desenvolvimento humano, prevendo desde a aprendizagem, a forma pedagógica, de gestão e o mecanismo de acolher o estudante para se sentir pertencido a unidade escolar.

Por fim, o supracitado modelo traz as salas temáticas como um espaço inovador que também agrega conhecimento. Estas salas são organizadas e decoradas de forma diferente da sala comum para romper com o paradigma tradicional da forma de aprender.

Estes novos ambientes proporcionados pelas salas temáticas executam saberes previstos pelo currículo da EMTI. A estrutura física conta com recursos

tecnológicos, som multimídia, televisores, cadeiras organizadas e ambientadas de acordo com o componente curricular que abrigarão.

Seu funcionamento consiste numa ação em que o estudante é quem muda de sala conforme a aula, o que o impele a ter senso de corresponsabilidade e protagonismo com a sua aprendizagem, e deste modo ele pode fazer um rodízio e participar ativamente.

Além disso, a organização das Salas Temáticas considera a presença e as necessidades de estudantes com deficiência. Neste caso deve ser assegurada a adaptação de móveis, a aquisição de equipamentos ou objetos para que a troca não signifique obstáculos.

Para tanto, existe um engajamento também da equipe para que o estudante com necessidades educativas possa ter a garantia da aprendizagem e desenvolvimento integral.

Os professores das salas de Atendimento Educacional Especializado ou Salas Multifuncionais; cuidadores, ledores, intérpretes de Libras, Guias

Intérpretes ou outros profissionais que os atendam também, participam e contribuem com a organização de modo que não seja criada ou se reforce a “exclusão na inclusão” (ICE, 2019).

Além disso, é disponibilizado máquina de escrever em braile, soroban e pranchas de comunicação suplementar, e os estudantes com autismo ou Síndrome de Asperger, precisam ter a parceria da escola com a família ou terapeutas para apoiar o saber frente às especificidades (ICE, 2019). A figura 12 evidencia as habilidades que são desenvolvidas nas salas.

**Figura 12** – Habilidades desenvolvidas pelo uso das salas temáticas



Fonte: ICE (2019).

As salas temáticas devem ser um dos locais onde se processa o ensino e a aprendizagem e, por consequência, o estabelecimento de relações de troca, de reciprocidade entre o educador e o educando, por meio de estímulos educativos e recursos funcionais.

Sugestiona o ICE (2019), que as salas temáticas possibilita aos professores:

- A organização do próprio espaço alinhado aos conteúdos;
- A liberdade e diversificação de metodologias de ensino;
- A otimização do tempo pedagógico;
- A criação de um ambiente mais funcional, que dialoga por meio de recursos variados com o componente curricular e/ou área de conhecimento que acomoda;
- A potencialização do tempo previsto de aula, já que os materiais/recursos tecnológicos estão previamente disponíveis;
- A observação de determinados comportamentos socioemocionais que estão sendo mobilizados nos estudantes frente às demandas de autogestão e autorregulação.

Em referência aos estudantes, a movimentação gerada pela troca de salas contribui para (ICE, 2019):

- O desenvolvimento da autorregulação do seu tempo;
- O cultivo do respeito pelo espaço público na circulação onde outros

estejam realizando atividades que requerem silêncio e atenção;

- O uso cuidadoso do patrimônio escolar, tanto mobiliários quanto ambientes, que não se restringem ao da sua própria sala de aula;
- O desenvolvimento de senso de responsabilidade e de percepção de grupo;
- A potencialização de vivências de comportamentos socioemocionais, como autocontrole, perseverança, obstinação, entre outros.

Nesse sentido, a implantação das Salas Temáticas é feita no início do ano letivo, desde o primeiro dia de aula, na perspectiva de assegurar boa comunicação visual na escola, e garantindo que os estudantes aprendam a circular adequadamente entre os ambientes, outro ponto a ser destacado é a identificação que deve ser feita em cada uma.

Destaca-se que estas salas temáticas devem permanecer abertas durante os intervalos, o que favorece a criação de um ambiente social mais respeitado e respeitoso pelos estudantes (ICE, 2019).

Além dos aspectos anteriormente mencionados, as unidades de EMTI, possuem um sistema avaliativo regulamentado pela Secretaria Estadual de Educação em consonância com o modelo da Escola das Escolhas.

A avaliação é concebida como um instrumento de gestão do ensino e da aprendizagem e deve demonstrar até que ponto as intenções educativas e os objetivos dos professores, em todos os níveis, foram alcançados. Ela possibilita o ajuste do apoio pedagógico adequado às características e necessidades de cada um dos estudantes e se compromete com a melhoria contínua dos processos de aprendizagem e dos resultados. Requer a elaboração cuidadosa do seu planejamento e implementação para apoiar o controle e a revisão do Plano de Ação da escola e respectivos Programas de Ação da Equipe Escolar (ICE, 2019).

O sistema avaliativo segundo o modelo, destaca três formas a serem preconizadas. Sendo eles determinados em (ICE, 2019):

- **Inicial** - Deve ser realizada na abertura do ano letivo. A avaliação inicial tem a função de diagnosticar as aprendizagens adquiridas, contribuindo para o planejamento do professor. Deve ser realizada também no momento de introdução de cada conteúdo, para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes. Pode ser feita oralmente.
- **Formativa ou processual** - é a prática de examinar a aprendizagem



ao longo das atividades realizadas em sala de aula, a exemplo dos exercícios, produções de textos, comentários, trabalhos em grupo, apresentações etc. É um importante instrumento para acompanhar, identificar eventuais problemas e dificuldades, verificar a necessidade de retomar aspectos não compreendidos pelos estudantes e, especialmente, corrigi-los antes de avançar.

- **Somatória** - no final de cada etapa de trabalho, para indicar se os resultados esperados estão sendo atingidos e se há necessidade de uma prática diferenciada, que ocorrerá no próprio contexto da aprendizagem.

Contudo, ainda existem as avaliações externas que subsidiam e influenciam a tomada de decisão sobre o processo educacional ofertado.

Assim, o modelo utiliza-se neste processo de avaliar alguns instrumentais, organizados por:

- **Ficha de acompanhamento do estudante e parecer descritivo:** são documentos usualmente aplicados pelas redes de ensino, alimentados por um parecer descritivo da evolução de cada estudante. Esse parecer deve ser elaborado a partir da consolidação dos registros contidos no Guia de Ensino e de Aprendizagem e servirá de síntese dos avanços e dificuldades dos estudantes no seu percurso de aprendizagem. Tendo como referência a forma de organização dos períodos (bimestral, trimestral ou outros arranjos curriculares), e reuniões com os pais e responsáveis;

- **Registros semanais:** No Ensino Médio, tanto o acompanhamento quanto as aprendizagens são acontecimentos diários. A recomendação é a utilização de instrumentos e roteiros de acompanhamento pelos professores e demais profissionais que atendem os estudantes e que considerem de maneira abrangente o olhar sobre os aspectos cognitivo, social, emocional e motor, bem como para as habilidades relativas à competência pessoal;

- **Observação em sala de aula:** é a inauguração de um novo olhar sobre o desenvolvimento das aprendizagens do estudante em todas as dimensões. Tem como objetivo analisar as interações que são construídas entre o professor, os estudantes e os conteúdos trabalhados nas práticas educativas. É fonte de informações valiosas referentes aos processos de aprendizagem, aos avanços e dificuldades apresentadas pelos estudantes em sala de aula.

A observação deve ser planejada pela Coordenação Pedagógica, a Coordenação de Área e os professores com o objetivo de elaborar a pauta de

formação continuada com base nas necessidades dos professores; conhecer bons exemplos de práticas didáticas que mereçam ser compartilhados com a equipe e estimular os professores a indicar em que pontos necessitam de ajuda e de soluções didáticas. Esta prática é considerada como uma das mais ricas fontes de informação e deve compor o conjunto de documentos presentes na rotina escolar (ICE, 2019).

Os Guias de Ensino e de Aprendizagem ancoram não somente elementos do Modelo Pedagógico, mas também elementos do Modelo de Gestão (TGE), como o monitoramento da relação previsão x execução do currículo a ser trabalhada para o período, suas necessárias correções e, posteriormente, o desenvolvimento dos novos Guias de Ensino e de Aprendizagem para o período seguinte. Nessa direção, a articulação entre Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão visa garantir o contínuo processo de melhoria da prática pedagógica.

No escopo de legitimar a aprendizagem, o modelo previu uma prática pedagógica coerente e alinhada aos Princípios Educativos e Conceitos que fundamentam o Modelo da Escola da Escolha, por meio do Conselho de Classe que agrega concepções, características e funções que ampliam a organização escolar, constituindo-se como (ICE, 2019):

- Elemento fundamental de gestão para o processo de melhoria contínua dos resultados da escola;
- Instância privilegiada de reflexão e avaliação sobre o trabalho pedagógico e desempenho dos sujeitos avaliados – estudante e professor;
- Oportunidade para o exercício do estudante como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso;
- Prática contributiva para o permanente aperfeiçoamento do professor na perspectiva da sua formação continuada e autodesenvolvimento;
- Oportunidade para o exercício do protagonismo autêntico e da corresponsabilidade pelos estudantes.

Doravante o Conselho de Classe na Escola da Escolha se estrutura a partir dos seguintes parâmetros (ICE, 2019):

- Estudante e professor têm participação direta, efetiva e consequente (têm caráter representativo e deliberativo);
- A centralidade da avaliação é o foco do trabalho.

Todavia, Gualberto (2019, p. 69), destaca que além dos pontos pedagógicos existe a necessidade de alinhar uma estrutura física que assegure o Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia, sendo eles:

- **Os Laboratórios de Ciências** - são espaços escolares privilegiados para a experiência prática dos conhecimentos teóricos aprendidos pelos estudantes em sala de aula e para o desenvolvimento de competências fundamentais para a sua vida.

Seguidamente a autora frisa que os Laboratórios desse modelo de ensino dão suporte a três atividades principais (GUALBERTO, 2019, p. 69):

- **Aulas experimentais com manipulação** - Turmas teóricas em Biologia/Química e Física/Matemática: os experimentos do semestre são elaborados e os grupos se revezam a cada semana, completando, ao final, um conjunto previsto para o período, conforme o desenvolvimento teórico. Os estudantes realizam as experiências com base nas diretrizes existentes e elaboram um relatório que vale para a avaliação global de cada disciplina. Além do relatório, outros elementos são considerados para a avaliação, como liderança, concentração, desenvolvimento das rotinas e obediência às regras de segurança.

- **Trabalhos em grupo** - Nas atividades ligadas ao Protagonismo, há trabalhos especiais que usam o ambiente e os materiais do laboratório. Grupos de estudantes desenvolvem essas atividades sob a supervisão de professores e/ou monitores. Entre essas atividades, destacamos os grupos que fazem preparação específica para Olimpíadas de Matemática, Física, Química, Robótica e Astronomia;

- **Aulas experimentais de demonstração** - Determinados equipamentos são adequados para aulas demonstrativas, preferencialmente realizadas nas Salas Temáticas, em que há uma ambientação que envolve o estudante e cria uma atmosfera específica para temas relativos à determinada disciplina.

Sobrepunhando Gualberto (2019, p. 70), evidencia o estabelecimento da Biblioteca para que ocorra a convivência com livros de literatura em locais variados é essencial para a aproximação do leitor e para a desmistificação desta como espaço privilegiado de “intelectuais”, tornando-o um elemento rotineiro na vida das pessoas, objeto familiar e de pronto acesso, a Biblioteca se transforma

em um ambiente acolhedor e verdadeiramente democrático.

Diante de toda contextualização discorrida, evidencia-se que o modelo orientado pela consultoria do ICE permite um ensino qualitativo para o processo formativo dos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia, além de coexistir por meio de profissionais com dedicação exclusiva a organização educacional que garanta a formação plena para criticidade, competências, habilidades, e objetivos de aprendizagem, bem como o exercício cidadão para projetos individuais ou coletivos.

Destarte, após a caracterização do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia, veremos como tem sido sua operacionalização na EMTI em Porto Velho apresentada na sexta seção, a seguir.

## 6 CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: VOZES DOS PROFESSORES

Nesta seção, apresentamos o resultado da entrevista realizada com onze professores, devido a um deles ter sido acometido pelo vírus Sars-CoV-2, causador do Covid 19 na ocasião da pesquisa e encontrar-se sobre efeito de abalo psicológico. Todos os sujeitos da pesquisa atuam em uma unidade escolar de Ensino Médio de Tempo Integral, pertencente à Rede Estadual de Ensino, no Município de Porto- RO. As respostas foram analisadas com base no referencial teórico pertinente à problemática em estudo.

Os dados obtidos foram organizados em seis Categorias de Análise, apresentadas a seguir, criadas *a priori* e em consonância com as questões levantadas na investigação.

### 6.1 Categoria I – Currículo da Educação Integral

#### Questão 1 - Qual a sua concepção de currículo na perspectiva da educação integral?

*[...] quando falo em concepção de currículo e principalmente de ensino integral, é importante que ele saia do tradicional e que apresente outras opções, outras perspectivas, assim como as disciplinas da base diversificada que são integrantes do currículo da escola do Novo tempo, mas mesmo assim eu acredito que elas ainda não consigam abarcar o que chamamos de formação integral do sujeito dessa forma eu penso que deveria ser uma concepção mais ampla e mais humanista pautada principalmente para o nosso tempo, não que eu não considere atual, mas eu penso que tem que pensar mais, porque se eu digo competência para o século XXI, nós já estamos em 2020 então já se passaram duas décadas do século XXI e como será isso para as próximas décadas ( PF1).*

*[...]uma proposta ousada, no geral ainda não vivida em plenitude nas escolas públicas do país, posto que a busca por cidadãos plenos, com formação holística é a meta buscada hoje pelas EMTIs (PF8).*

*[...]a concepção de um currículo interdimensional. Onde se busca desenvolver nos jovens estudantes, uma visão completa do ser humano, do mundo e do conhecimento consistente com as exigências do século XXI (PF12).*

As vozes dos sujeitos **PF1**, **PF8** e **PF12** trazem evidencia de divergência dos demais sujeitos da pesquisa quando em suas concepções acreditam que a

El deve ser mais ampla e humanística pautada no nosso tempo, com as exigências do século XXI, assim talvez conseguiria abarcar a formação integral buscando cidadãos plenos com formação holística. De tal modo Moreira e Candau (2007, p.21) menciona:

[...] uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto.

De maneira que contribua para que suas experiências tenham relevância no currículo e na sala de aula. Com tal efeito que visem a garantia de sucesso baseada no fato de que os alunos não precisem abandonar sua identificação cultural para aprender, mas que os professores as considerem um ativo ponto de partida, com o qual podem começar a construção e a remodelação de novos conhecimentos, mais que tratá-las como um obstáculo ou um freio a ser solucionado ou ignorado (SANTOMÉ, 2013, p. 12).

Portanto, pensar nas concepções de currículo na educação integral é entender que a sua sistematização deve ser organizada não como modelo padrão, porém como um mecanismo de aprendizagem na qual todas as dimensões do ser humano devem ser levadas para a efetivação do planejamento formativo e emancipação dos saberes que levam ao exercício da cidadania, pautada em nosso tempo.

Em suas concepções entendem **PF2, PF3, PF5, PF6 e PF7**,

*[...]no modelo integral de ensino o currículo deve proporcionar ao estudante oportunidades para que ele se torne autônomo, responsável, solidário, que saiba conviver em sociedade respeitando as diferenças. A “Escola da Escolha” tem por finalidade auxiliar esse estudante a se conhecer (enquanto aprendiz), por meio das disciplinas diversificadas, para então construir o seu projeto de vida. Quando o estudante se sente acolhido e é incentivado a todo momento, se sente mais confiante e motivado para trilhar a sua carreira acadêmica, em sua maioria (PF2).*

*[...]entendo que na escola da escolha, o jovem é o centro no processo, o protagonista e é estimulado a seguir seus objetivos e sonhos tendo foco no seu projeto de vida (PF3).*

*[...]na concepção, são as disciplinas e conteúdos estabelecidos pela BNCC e pelo projeto ao qual está inserida à escola integral (PF5).*

*[...]a educação integral tem um formato diferenciado, onde os estudantes possuem mais aulas da grade curricular além da grade*

*diversificada, onde incluir aulas de projeto de vida, pós-médio, estudo orientado, matérias eletivas e até mesmo aulas laboratoriais (PF6).*

*[...]atende as necessidades dos estudantes, pois a parte diversificada interage com a BNCC (PF7).*

Que o formato diferenciado de aulas propostas na grade curricular diversificada interagindo com a BNCC e atendendo a necessidade do estudante, incluindo o jovem como o centro do processo seguindo seus objetivos por meio da elaboração de um projeto de vida bem como outras atividades trabalhadas o inspiram a ser protagonista de sua própria história de vida.

Portanto, além de todo o formato diferenciado na organização do currículo, Santomé (2013) manifesta a relevância da “curiosidade intelectual” do estudante, pois atualmente essa busca pelo saber adquire importância, posto que, “os novos cidadãos democráticos do século XXI precisam desenvolver uma compreensão da realidade mais racional e argumentativa, permanentemente submetida à reflexão e ao debate” (SANTOMÉ, 2013, p. 11).

Facultando ao estudante novos mecanismos ativos para aprender, adquirir *competência* é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), *habilidades* (práticas, cognitivas e socioemocionais), além de incentivar o protagonismo individual, diálogo, pensamento crítico e reflexivo, pesquisas científicas, ferramentas tecnológicas e novas formas de construção de seu conhecimento. Portanto “a escola e o currículo devem ser locais onde estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2003, p. 54).

Enquanto que **PF9 e PF11**,

*[...]na perspectiva da educação integral, o currículo visa contemplar o desenvolvimento de todas as potencialidades, ou dimensões formativas, dos sujeitos, considerando não apenas os aspectos intelectuais dos estudantes, mas também os afetivos, corporais, simbólicos e éticos (PF9).*

*[...]o currículo no ensino integral corresponde ao norte que devemos seguir. ele vai nos proporcionar elencar todos os aspectos pertinentes a formação do estudantes levando em consideração diferentes formas de conhecimento, afim de desenvolver uma formação holística, que não deixe questões importantes em segundo plano. Lida não só com*

*intelectual mas tbm com aspectos formativos pra vida (PF11).*

Quando em suas falas relatam que o currículo da EI, nos proporciona elencar todos os aspectos pertinentes a formação das estudantes levando em consideração diferentes formas de conhecimento, afim de desenvolver uma formação holística, que não deixe questões importantes em segundo plano. Lida não só com intelectual, mas também com aspectos formativos, contemplando o desenvolvimento de todas as potencialidades, ou dimensões dos sujeitos, considerando não apenas os aspectos intelectuais, mas afetivos, corporais, simbólicos e éticos para a vida.

Ainda assim sob essa perspectiva, Santomé (2013, p,12) sobrepõe esse entendimento com alguns princípios éticos, a conhecer: “integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade”, proporcionando ao estudante condições de alcançar o aspectos formativos, contemplando o desenvolvimento de todas as potencialidades, por meio do exercício profissional do professor.

Com tais diálogos entende-se que formar integralmente é uma proposta contemporânea e inovadora que alinha as demandas da sociedade pós-moderna na qual o enfoque visa preparar os sujeitos de pensamentos críticos, autônomos e responsáveis pelo próprio conhecimento, no sentido de formar suas múltiplas identidades mediante a execução do ensino.

O sujeito **PF10**, quando relata a importância de fatores: tempo e Relacionamento:

*[...]o mais importante são dois fatores: a. tempo disponível, b. Relacionamento estudante x professor (PF10).*

Nos indica que com essa organização e com práticas pedagógicas planejadas, a proposta formativa para a educação integral alcança a meta social em desenvolver nos estudantes competências, habilidades, ampliação do cognitivo e também as relações interpessoais para viver harmoniosamente.

Como discorre Moreira (2007, p. 28):

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de



grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante.

A proposta formativa para a educação integral busca exatamente uma organização curricular com práticas pedagógicas que buscam a construção de identidades sociais, buscando a identidade do estudante, portanto alcança a meta social em desenvolver nos estudantes competências, habilidades, ampliação do cognitivo e também as relações interpessoais para viver harmoniosamente, pois “o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos” (SILVA, 2003, p.55), mas sim em local onde se possibilita a criação de relações sociais.

## **6.2 Categoria II – Pressupostos do Currículo no Ensino Médio de Tempo Integral**

### **Questão 2 - Quais são os pressupostos que norteiam o modelo de Currículo no Ensino Médio de Tempo Integral?**

*[...]ao meu ver um dos pressupostos principais é colocar o estudantes como a centralidade do modelo, é a formação integral desse sujeito pelo menos como enquanto perspectiva enquanto proposta, no sentido de trazer uma proximidade maior entre o estudante, professor e aquilo que se ensina e principalmente a possibilidade dele fazer algumas escolhas, por exemplo ele escolhe o tutor, ele escolhe a disciplina eletiva, ele faz algumas escolhas importantes para a formação deles nesse sentido (PF1).*

Na voz do sujeito **PF1**, o pressuposto principal é colocar o estudante como a centralidade do modelo, é a formação integral desse sujeito pelo menos enquanto perspectiva e proposta, o permitindo atuar de forma ativa fazendo escolhas para a sua formação, por meio de eletivas o ajudando em sua formação para o futuro. Neste sentido Moreira (1995, p. 11) destaca: “A necessidade de compreender o currículo como parte de uma luta mais ampla entre discursos dominantes e subordinados, pelo qual os/as professores/as acolhem as experiências e as vozes dos estudantes”.

De maneira que o professor crie condições, estimule e contribua para que as experiências dos estudantes tenham relevância no currículo e na sala de aula.

Sendo assim, disponibiliza-se na EI, inúmeras possibilidades aos

estudantes para realizarem e adquirirem múltiplas experiências que incorporem vivências reais para a vida deles.

Enfatizam os sujeitos **PF3 e PF11**:

*[...]ambientes adequados para a permanência integral do estudante, como espaço de convivência, salas temáticas, laboratórios, biblioteca e também um corpo técnico e pedagógico comprometido com a formação acadêmica de excelência, formação para a vida e competência para o século XXI (PF3).*

*[...]a princípio podemos salientar a ressignificação do espaço escolar, com uma educação de qualidade, objetivando o desenvolvimento integral do estudantes, articulando de dentro da escola a parceria com a comunidade escolar e a família, na construção de saberes diversificados que realmente tragam significado para a comunidade escolar. a escola é a propulsora desse movimento baseado em um projeto político pedagógico que contemple todas essas questões. uma mudança nos paradigmas da escola tradicional (PF 11).*

Sobre a ressignificação do espaço escolar com uma educação de qualidade, objetivando o desenvolvimento integral do estudantes, articulando de dentro da escola. Por essa visão Sacristán (2000, p.10), alude que:

*[...] não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo (SACRISTÁN, 2000, p.10).*

A luz da concepção do autor acima citado, o currículo como elemento motivador da atividade diária do professor, não deve ensejar propostas curriculares vazias, convertendo estes profissionais em meros executores de um plano, e dessa maneira incidindo de forma negativa na qualidade da educação. É importante que a escola ofereça um espaço aberto, a partir da perspectiva que o mesmo busque reflexão crítica sobre a sua prática, na qual possa desenvolver a reflexão do seu fazer pedagógico.

Contudo, buscando a partir dessa organização e com práticas pedagógicas planejadas, a proposta formativa para a educação integral alcança a meta social em desenvolver nos estudantes competências, habilidades, ampliação do cognitivo, racionalidade lógica, controle emocional, atitudes

culturais e sociais, além de viabilizar posturas críticas e reflexivas sobre a opinião individual ou coletiva, e as relações interpessoais para viver harmoniosamente.

Os sujeitos **PF2, PF5, PF7 e PF10**, acreditam em suas vozes:

*[...]o Ensino Médio Integral, nesse modelo, é pautado nos Quatro Pilares da Educação: Aprender a ser, Aprender a conhecer, Aprender a Fazer e Aprender a conviver, bem como no conceito de Protagonismo, Delegação Planejada, Educação pelo Trabalho, Educação Interdimensional e Pedagogia da Presença. Além das Práticas Experimentais, das Eletivas, dos Clubes de Protagonismo e da Tutoria (PF2).*

*[...]são os 4 pilares da educação: ser, conhecer, fazer e conviver (PF5).*

*[...]acredito que o principal seja trabalhar os quatro pilares da educação, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com ou outros e aprender a ser. Formando não só do ponto de vista intelectual, mas também afetivo, social e físico em busca de seu projeto de vida (PF7).*

*[...]os pilares que regem o ensino integral (PF10).*

Que o principal pressuposto responsável a orientar o currículo da educação integral, é trabalhar os quatro pilares da educação, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com ou outros e aprender a ser, formando não só do ponto de vista intelectual, mas também afetivo, social e físico em busca de seu projeto de vida.

Santomé (2013) defende a importância da construção de um sistema educacional justo, que tenha como princípio o respeito à diversidade, garantindo a todos os estudantes o acesso à uma educação de qualidade, independente de gênero, de etnia, classe social, crença, cultura, capacidades físicas ou intelectuais.

Dialogando com Gadotti (2009, p.97-98), verificamos que o autor complementa ao assegurar que, “não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer, etc.”.

Dentro da perspectiva da proposta da EI, os quatro pilares na educação tem sua fundamental importância, pois para que a aprendizagem ocorra com qualidade, esta buscando instigar inúmeros desafios conforme as normativas do mundo contemporâneo, além de estimular aos alunos que pensem

reflexivamente sobre os desejos, ambições, anseios materiais que cada um pretende alcançar, o processo educacional deve ter a sua organicidade respeitando os quatro pilares da educação, como conceitos fundamentais para educação, por meio de recomendação da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, pois a educação deve conferir a todos o respeito a qualidade, a formação intelectual, social, afetiva e física.

O recorte obtido pelo sujeito **PF12**, afirma:

*[...]no caso da Escola Brasília, os pressupostos estão alicerçados em três eixos formativos que são: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o século XXI (PF12).*

Sendo assim sua intencionalidade encontra-se na universalização dos saberes em que a principal meta visa desenvolver potencialidades e qualidade no processo educativo por meio de desenvolver o conhecimento.

Diante do exposto, Silva (1995, p.200-201), discorre que “é também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais”.

Portanto, essas novas propostas estabelecem através do currículo, que as práticas pedagógicas sejam estabelecidas e executadas, com o objetivo de refletir e debater fatos relevantes no tocante às várias maneiras pelas quais a história e as ações sociais são incorporadas por diversos grupos sociais, os interesses divergentes, as posições de poder fortalecidas e as enfraquecidas, para que as diferenças não sejam motivos de segregação, mas fonte de enriquecimento para o desenvolvimento dos saberes, na formação e construção do indivíduo, de modo, que todos possam ser representados com igual valor.

Sendo assim, disponibiliza-se na Educação Integral, inúmeras possibilidades aos estudantes para realizarem e adquirirem múltiplas experiências que incorporem vivências reais para a vida deles, os auxiliando em seu crescimento pessoal e social.

### **6.3 Categoria III – Crescimento pessoal e social do educando**

**Questão 3 – Quais são os aspectos do crescimento pessoal e social do**

## **educando que o currículo proposto para o Ensino Médio de Tempo Integral deverá promover?**

*[...] eu já estou desde 2018 na escola e eu tenho alunos que foram meus no 1º ano, 2º e adora no 3º ano eu vejo uma diferença muito grande em termos de crescimento pessoal, eles já falam mais eles já conseguem articular mais as ideias, eles já tem capacidade de fazer perguntas mais elaboradas, de buscar outras ferramentas por exemplo a se informar, ah porque eu li no G1 eu li na folha de São Paulo, que o senhor tanto fala professor, e essa questão da sociabilidade deles, por exemplo essa questão da tutoria, eu tenho alunos na escola que é meu tutorando desde o 1º ano, porque criou-se um laço muito próximo, entre professor e estudante, inclusive eu tenho alunos que foram meus lá em 2018 que continuam se falando, eu acredito que a escola em tempo integral ela colabora para o desenvolvimento maior do estudante como por exemplo, no processo de escolhas, na questão da liderança de todo esse processo ( PF1).*

*[...]autonomia, solidariedade e competência. Desenvolver no jovem a capacidade de decidir com responsabilidade sobre o que deseja para o seu futuro (PF3).*

*[...]promover um cidadão crítico, autônomo, competente e solidário competências e habilidades exigidas pelo século XXI (PF5).*

*[...]ser mais autônomo, solidário e competente nas suas ações (PF7).*

*[...]há notável carência de valores éticos, sociais e morais na sociedade contemporânea, a formação do jovem com autonomia de vida e também carregado de solidariedade, pleno de competência para apresentar-se como um elo poderoso na corrente humana que demarca o território sob domínio da sociedade ainda se conscientizando do papel de cada um, no todo que forma um mundo cada dia mais complexo e carente em suas tantas necessidades, é a proposta e o desafio de formar esse cidadão no espaço das EMTIs ( PF8).*

*[...]é válido ressaltar que a educação não se limita à instrução ou à transmissão de conhecimento. Compreende o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, aprimorando habilidades e competências (PF9).*

Os sujeitos **PF1, PF3, PF5, PF7, PF8 e PF9** participantes da pesquisa compreendem e ressaltam que a educação da EI, não se limita à instrução ou à transmissão de conhecimento. Compreende o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, aprimorando habilidades e competências, para apresentar-se como um elo poderoso na corrente humana que demarca o território sob domínio da sociedade ainda se conscientizando do papel de cada um, no todo que forma um mundo cada dia mais complexo e carente em suas tantas necessidades, desenvolvendo no jovem a capacidade de decidir com responsabilidade sobre o que deseja para o seu futuro.

Na concepção de Giroux, se o currículo é para gerar possibilidades de emancipação, conforme apontamos no quadro acima, “os professores devem se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para ser cidadãos ativos e críticos” (GIROUX, 1997, p.163). Isto é, o sujeito só se emancipa quando se torna um cidadão ativo e crítico. Logo, deve-se educar o estudante para ser um agente crítico e transformador da realidade ao qual está inserido, que lute pelas formas de opressão na sociedade mais ampla, a escola é um lugar de luta, dessa mesma forma “o currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades” (MOREIRA, 2001, p.5).

Enfim, o currículo deverá promover na visão de Apple (2008, p. 115), a saber: “[.] ser diferenciado a fim de preparar os indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta”.

Pois faz-se necessário a preparação dos indivíduos tendo como base a construção do processo educacional consistente, que os auxiliem para a elaboração de pensamentos críticos, autônomos e estruturados que enfrentem adversidades em sua vida profissional e pessoal ou em circunstâncias diversas e consigam superá-las por meio dos saberes adquiridos.

Assim, os mesmos terão pleno desenvolvimento escolar e ascensão de possibilidades através do saber adquirido.

As vozes dos sujeitos **PF6, PF10, PF11 e PF12** versam que:

*[...]em nosso modelo trabalho com os 4 pilares da educação: o ser; o conviver; o fazer e o conhecer. a vivencia dos estudantes estão interlaçados nesses pilares ( PF6).*

*[...]crescimento para a vida (PF10).*

*[...]podemos evidenciar a importância do protagonismo juvenil, na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, por meio do desenvolvimento não só intelectual, mas também do afetivo, social e físico, ou seja não só privilegiar saberes acadêmico (PF11).*

*[...]considerando o modelo adotado pela a Escola Brasília, o mesmo deverá promover o desenvolvimento dos quatro pilares da educação (Ser, Conhecer, Fazer, Conviver) por meio do desenvolvimento das suas competências; bem como o desenvolvimento do protagonismo (onde o estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como problema) e a educação interdimensional (PF12).*

Considerando o modelo adotado pela educação integral da Escola Brasília, este deverá promover o desenvolvimento dos quatro pilares da educação (Ser, Conhecer, Fazer, Conviver) por meio do desenvolvimento das suas competências; bem como o desenvolvimento do protagonismo (onde o estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como problema) e a educação interdimensional.

Os Quatro Pilares da Educação trazem uma ampla concepção sobre educação, em que os pilares são as aprendizagens fundamentais para que uma pessoa possa se desenvolver plenamente, considerando a progressão de suas potencialidades, ou seja, a capacidade de cada um de fazer, crescer algo que traz consigo ou mesmo que adquire ao longo da vida (ICE, 2019).

A intencionalidade da EI encontra-se na universalização dos saberes em que a principal meta visa desenvolver potencialidades e qualidade no processo educativo por meio de desenvolver o conhecimento.

Estamos tratando da igualdade do acesso ao conhecimento que a escola oferece aos estudantes, “é fundamentalmente pelo conhecimento que se procura atingir as metas definidas para um curso, para uma escola ou para um sistema educacional” (MOREIRA, 2001, p.4).

As metas a serem definidas por um curso, escola ou sistema educacional, conforme apontou Moreira, estão relacionadas a uma questão epistemológica do processo educativo. Para Saviani (2006, p.37):

a organização do conteúdo do ensino, em seus aspectos sociológicos possui uma relação intrínseca Escola/Sociedade, como eixo estruturado do Currículo, sendo este, um movimento do pensamento constituído de uma verdadeira luta de ideias para a sua construção teórica, pois parte da prática e torna-se para a mesma.

Essa conexão de pensamento-realidade visa explicar aspectos das discussões presentes na interpretação do processo e de proposta de transformação pedagógica, para que o crescimento pessoal e a formação crítica seja assegurada, faz-se necessário explorar também o caminho inverso, o qual vai do conhecimento científico ao conhecimento empírico: “proceder à paisagem do conhecimento científico, adquirido através das disciplinas, ao conhecimento da situação concreta do cotidiano de cada um e de todos”. De acordo com

Saviani (2006, p.51, apud BOCHNIAK, 1992, p.38).

De modo geral e pelas falas dos autores supracitados, a EI pode ser concedida como o processo educacional que proporciona o crescimento humano mediante o desenvolvimento das múltiplas dimensões alcançadas por meio da produção do saber como a ação de formular e reformular coletivo e realça seu desenvolvimento integrado a outras faculdades, chegando próximo ao cumprimento da tarefa de formação do homem em sua totalidade.

Para tanto a EI deve levar em conta o método que a direciona a práticas educativas inovadoras pois este, o conduzirá a um ensino diversificado e de excelência.

#### **6.4 Categoria IV – Metodologias e Práticas Educativas Inovadoras**

**Questão 4 - Quais são as metodologias e as práticas educativas inovadoras efetivadas para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida no qual reside toda a centralidade do currículo a ser desenvolvido?**

Essa categoria trata de Metodologias e Práticas Educativas Inovadoras que norteiam o estudante na construção de sua autonomia, solidariedade e competência, seu projeto de vida.

Para um pleno alcance são introduzidos conteúdos que buscam sentido e valor, baseado em métodos que reorientam a prática pedagógica.

*[...]nós temos utilizado principalmente, nos tivemos formação de metodologia ativa, claro que foi uma coisa muito inicial muito introdutória mas muito do que a gente aprendeu ali, muitos professores estão utilizando e as atividades propostas os eventos que a gente propõe e uma aula mais /aberta mais dialogada, o fato da gente ter menos estudante na escola, a gente consegue fazer um ensino muito mais localizado, por exemplo atividades como círculo científico, feira do conhecimento, disciplinas eletivas, culminância da eletiva, eu elenco isso como metodologia e praticas muito interessantes e também a questão de como você esta trabalhando o projeto de vida e o pós médio aonde eles são protagonista daquele processo todo, você ver que eles principalmente no pós médio eu vejo eles muito mais atentos a uma serie de detalhes, e tudo isso colabora muito para o desenvolvimento de projeto de vida desse estudante (PF1).*

*[...] as eletivas têm um papel fundamental para que o educando descubra suas aptidões e habilidades. Ele tem a liberdade de escolher a disciplina, participando de um “Feirão”, de acordo com o seu projeto de vida e/ou afinidade com o tema (PF2).*



*[...] além do ensino de excelência, as diversificadas, as quais contemplam as aulas laboratoriais, eletivas, estudo orientado, pós-médio e ainda as práticas educacionais com a pedagogia, da presença, como acolhimento, tutoria, e os clubes (PF3).*

*[...] dentre as práticas inovadoras estão o estudo orientado e as eletivas que fazem parte do currículo diversificado os quais têm como objetivo desenvolver a prática do protagonismo (PF5).*

*[...] as aulas eletivas favorecem os estudantes em seus projetos de vida, onde eles verão de perto como é a área que ele pretende percorrer (PF6).*

*[...] ao que denominamos 'práticas diversificadas', agrupa-se o conjunto de ações formativas que vão do projeto de vida pessoal do formando, passando pelos clubes, os quais os estimulam às práticas desportivas, os clubes, as tutorias, agrupando-os em blocos e sendo orientados de forma mais aproximada pelos educadores, que no processo lançam mão de sua própria experiência e maturidade para melhorar o norte buscado pela escola (PF8).*

*[...] eletivas, E.O, levam os alunos a criarem suas rotinas (PF10).*

A partir das vozes dos sujeitos **PF1, PF2,PF3,PF5, PF6, PF8,PF10**, para apoiar o estudante na elaboração do seu projeto de vida foram ofertados a eles formação baseada em metodologia ativa e práticas diversificadas, trazendo uma proposta de aulas mais abertas, mais dialogadas, propiciando a estes um ensino mais localizado, por exemplo, atividades como círculo científico, feira do conhecimento, disciplinas eletivas, culminância da eletiva, como metodologia e práticas educacionais com a pedagogia, da presença, como acolhimento, tutoria, e os clubes muito interessantes para alcance do projeto de vida desses estudantes, convertendo o aprendizado no alicerce na projeção de metas de vida. Ainda sobre práticas diversificadas e aulas abertas, dialogadas Santomé (2013, p.255-256) versa que: “[...] expandir as mentes das futuras gerações e gerar uma cultura mais universalista e uma personalidade mais solidária e acolhedora, enfatizar o que todas as culturas tem em comum”.

É evidente que os currículos escolares precisam favorecer a diversidade, para que o acesso ao conhecimento escolar possa alcançar efetivamente a todos, não apenas um grupo social dominante, faz-se necessário pensar que a educação ao procurar promover o desenvolvimento pleno da pessoa, precisa considerar o currículo para além da ideologia e a reprodução cultural e econômica de determinado grupo social. Nesta concepção, o currículo passa a se localizar no bojo de uma educação libertadora, de emancipação dos sujeitos.

Neste sentido Gadotti (2009, p.09), considera que a Educação integral precisa: “[...] superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem”.

Por conseguinte, para adquirir conhecimento que vislumbre projeções e oportunidade de mudança de vida, tem que haver significação no aprendizado e este precisa fazer sentido.

Contextualizando a fala de Santomé e Gadotti, a educação integral só poderá ser executada de forma eficaz por meio de uma mobilização de esforços para assegurar o direito de habilidades e ao desenvolvimento humano, por meio do diálogo permanente e crítico. Professor e aluno fazem pesquisa, na qual o intuito é o cotidiano e como consequência a reflexão sobre a ação, de modo que as concepções formuladas não são recebidas como modelo, mas compreendidas como componente de um processo de reprodução contínua, desta maneira, as práticas educativas são baseadas na realidade, na ação cotidiana do coletivo, do individual, num processo constante, como relatou o sujeito **(PF9)**:

*[...] em uma escola de educação integral, a equipe de professores identifica as expectativas e necessidades de desenvolvimento integral dos seus estudantes e propõe ou articula oportunidades educativas capazes de atendê-las, na escola integral o protagonismo do estudante e a pedagogia de presença do professor são elementos interligados nessa relação que se oportunizou pela interação cotidiana no decorrer da rotina letiva. Na escola em tempo integral há a tutoria. A Tutoria é uma das metodologias que compõem o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, caracterizada pela orientação e acompanhamento dos alunos em suas necessidades de formação, visando ao seu desenvolvimento pleno nas atividades promovidas pela escola. A Tutoria representa o pleno e constante apoio dos educadores aos alunos, visando ao alcance de seu sucesso escolar (excelência acadêmica) e à realização de seu Projeto de Vida (PF9).*

Como prática inovadora a Tutoria representa o pleno e constante apoio dos educadores aos alunos, visando ao alcance de seu sucesso escolar (excelência acadêmica) e à realização de seu Projeto de Vida, desta forma o professor além de empenhar-se nos eixos curriculares, fortalece tarefas integradoras para alicerçar nos estudantes competências e habilidades com fins na aprendizagem. Nesse sentido, Silva (1995, p.200-201), considera que:

através do currículo, que as práticas pedagógicas serão estabelecidas e executadas, com o objetivo de refletir e debater fatos relevantes no tocante às várias maneiras pelas quais a história e as ações sociais

são incorporadas por diversos grupos sociais, os interesses divergentes, as posições de poder fortalecidas e as enfraquecidas, para que as diferenças não sejam motivos de segregação, mas fonte de enriquecimento para o desenvolvimento dos saberes, na construção do indivíduo, de modo, que todos possam ser representados com igual valor.

A excelência acadêmica virá por meio da execução do currículo e práticas inovadoras viabilizadas por seu desenvolver, buscando portanto seu objetivo, pois o currículo trabalhado deve “ser diferenciado a fim de preparar os indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta” (APPLE, 2008, p.115).

A reflexão realizada pelo sujeito **PF11**:

*[...] quando o estudante compreende seu papel enquanto protagonista da sua construção, fortalece o vínculo com a escola e permite assim que os itinerários formativos sejam melhor aproveitados. desse modo a escuta ativa e a pedagogia da presença garantem a ampliação das possibilidades educativas como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo (PF11).*

Nos permite identificar semelhança com tal posicionamento ao citar que são com “Aulas estruturadas” e explicativas, que visam levar o jovem a pensar e analisar em que ponto da sua vida está e aonde quer chegar. Essas aulas trazem textos que são desenvolvidos em dinâmicas, que buscam levar o jovem estudante a refletir sobre a importância de se ter sonhos, de se construir objetivos para a sua vida. Assegurando “oportunidades na transição para um mundo adulto e produtivo com a bagagem proporcionada pelo sistema escolar” (SACRISTÁN, 2001, p. 249-250).

Percebemos assim no entendimento de Santomé, Sacristán e Gadotti, que o currículo abrange uma prática complexa e diversa envolvendo muitos aspectos que repercutirão na qualidade da educação, por isso coexistem várias perspectivas curriculares, cada uma construída a partir de um olhar, das práticas culturais, políticas, administrativas, de um universo mais amplo de conhecimento e saberes, de valores e da justiça social, a educação integral só poderá ser executada de forma eficaz por meio de uma mobilização de esforços para assegurar o direito de habilidades e ao desenvolvimento humano, por meio do diálogo permanente e crítico.

Ainda assim a EI, “preconizando em seu escopo uma formação plena para

o indivíduo no que tange ao seu projeto de vida, com vistas à necessidade da atualização constante e ao desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades” (ICE, 2019). Essa formação plena pode vir pautada na perspectiva de currículo proposta por Sacristán, abordando o quesito da difícil conjugação do princípio de igualdade com o reconhecimento das diferenças toleráveis. Para este autor, “reconhecer a igualdade de todos à educação não significa, portanto, dar-lhes exatamente a mesma educação e do mesmo modo” (SACRISTÁN, 2001, p.248). Nesse sentido, o currículo não é, portanto, algo pronto e acabado a ser transmitido aos alunos, principalmente quando refletimos que não é possível dar educação do mesmo modo à todos.

## **6.5 Categoria V – Experiências de Ensino e de Aprendizagem vividas nas salas de aula**

### **Questão 5 - Quanto ao conhecimento que se constrói no âmbito do currículo na dimensão das experiências de ensino e de aprendizagem vividas nas salas de aula, quando se materializa o foco no estudante?**

*[...] sim, materializa o foco no estudante, sabe porque nós temos algumas metodologias e aí a gente faz lá na escola um negócio que é muito interessante, que é a questão da prova de entrada do nivelamento, embora só tenha aula de nivelamento de português e matemática, mas eu sou professor de geografia e o que que eu tenho haver com essa história toda, eu sei que eles tem uma dificuldade em interpretação de texto, então eu vou trabalhar questões de interpretação de texto, nas minhas aulas de geografia, nas minhas avaliações, nas minhas atividades, pra ajudar aquele que tem dificuldade em interpretação de texto a melhorar esse aspecto e também tem um outro aspecto que eu acho interessante por exemplo no conselho de classe há um levantamento das dificuldades, e eles falam e se posicionam eles dão sugestões também e t em muitos professores que acatam outros que não, mas via de regra eu acho muito interessante esse processo de quando o estudante tem a consciência e percebem que tem um corpo de professores que estão muito preocupados com esse processo de aprendizagem especificamente deles, tanto é que muitos deles falam assim a gente sabe que nossa escola é diferenciada que nós recebemos um tratamento diferenciado das outras escolas de Porto Velho ( PF1).*

*[...]Sim. Afinal ele o centro do processo educativo. Que cidadão eu quero formar (PF5)*

*[...]O currículo se constrói baseado nas habilidades dos estudantes senso vivida e socializada em sala de aula, se materializa quando o próprio estudante descobre suas competências pra cada habilidade dada ao seu conhecimento (PF6).*

*[...]O foco acredito que deve ser sempre o estudante e seu projeto de vida (PF7).*

Nesta categoria Experiências de Ensino e de Aprendizagem vividas nas salas de aula, tratamos de vozes destacadas pelos sujeitos **PF1, PF5, PF6 e PF7**, a respeito do foco materializado no estudante, por ser o centro do processo educativo e seu projeto de vida, baseado na solução central proposta pelo ICE é provocar os estudantes a refletirem sobre seus sonhos, seus valores e o que pensam sobre o futuro que cada um poderá construir. Essa proposta busca despertar o desejo de conhecer e de fazer parte da vida do outro e da escola e a confiança no projeto escolar. Tendo como consequência estudantes e jovens protagonistas integrados em todas as atividades propostas, contribuindo para a instalação de um clima escolar harmonioso e de trocas de experiências.

Porém, este processo é evidenciado pela ação do professor que busca em suas práticas pedagógicas intervir para a aprendizagem e ao mesmo tempo criar condições que trabalhem o emocional para o alunos se sentirem pertencidos e responsáveis pelo próprio conhecimento, resultado da sua ação de adquirir o saber. Conforme Saviani (2006, p.57-58), a saber:

*Tais ações, correspondem à pedagogia tradicional, que projeta o aluno apenas como receptor de conteúdos incapaz de pressupor e reelaborar uma ideia crítica. Antes desenvolve o conhecimento como socialmente elaborado e em constante construção e compreende que no processo de aprendizagem, o aluno apropria-se efetivamente do saber sistematizado, sendo fundamentais as práticas pedagógicas dos professores.*

Desta forma tais propostas de EI precisam discorrer acerca da transformação da assimilação do conhecimento promovida e incentivada pelos professores e pela sistematização da infraestrutura do ambiente escolar, na qual o centro de todo o processo para a integralização dos componentes curriculares é o aluno.

No entanto de acordo com a análise das vozes dos sujeitos **PF2,PF3,PF8, PF9, PF10 e PF11:**

*[...]aquele estudante que teve a oportunidade de fazer parte do modelo pelo menos por dois anos tem grandes chances de ter o seu projeto de vida definido ao final desse processo (terceiro ano), em sua maioria, podemos perceber o seu amadurecimento intelectual e pessoal. Como*

*são bastante acolhidos, eles se sentem mais seguros para tomar decisões acerca do seu futuro (PF2).*

*[...]Quando o jovem percebe que os quatro pilares da educação - aprender a conhecer, fazer, conviver e ser - são fundamentais para o desenvolvimento de suas potencialidades (PF3).*

*[...]A permanência diária e ininterrupta das horas ensolaradas de cada dia no transcorrer das semanas, no seu conjunto, permitem ao educador, notória e plenamente envolvido na formação dos educandos, um espaço de plena interação nas práticas dos saberes formais em sala de aula na parte predominante de cada dia, que não obstante, por vezes euforizam as energias, também preenche-os dos ganhos intelectuais, marca indelével de todo cidadão que contribuirá notavelmente com o bem comum de sua sociedade ( PF8)*

*[...]A base da educação integral é o diálogo entre professor e estudante, para fomentar o interesse e participação dos alunos em relação ao processo de construção de conhecimento. Ou seja, valorizar o ensino e reconhecer as necessidades do educando, é uma forma de propiciar que eles se engajem cada vez mais a buscarem aprender coisas novas e aplicarem os conceitos conversados durante as aulas ou atividades relacionadas à educação. A educação em tempo integral prioriza em sua prática a construção coletiva de conhecimento, o desenvolvimento de inteligências; o estímulo ao ser social e a formação humana no âmbito escolar (PF9).*

*[...]A aproximação faz toda diferença (PF10).*

*[...]Acredito que quando ele pode se posicionar e ter a opção de escolha dentro do ambiente escolar, garantido por um currículo que privilegie a formação integral do estudante (PF11).*

No que diz respeito ao conhecimento que se constrói no âmbito do currículo na dimensão das experiências de ensino e de aprendizagem vividas nas salas de aula, estes acreditam que o foco no estudante alcança-se quando ele pode se posicionar e ter a opção de escolha dentro do ambiente escolar, garantido por um currículo que privilegie a sua formação integral e quando percebem que os quatro pilares da educação - aprender a conhecer, fazer, conviver e ser - são fundamentais para o desenvolvimento de suas potencialidades e seu amadurecimento intelectual e pessoal, sentem-se bastante acolhidos, seguros para tomar decisões acerca do seu futuro. Moreira e Candau (2007, p. 42) afirmam que “cabe à escola, por meio de suas atividades pedagógicas, mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis e que tudo que passa por natural precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser modificado”.

Outrossim, cabe a escola educar os estudantes como agentes críticos e agentes transformadores da realidade ao qual estão inseridos.

Por fim, o programa consta com muitas metodologias para consubstanciar um ensino que garanta as experiências de ensino e de aprendizagem vividas nas salas de aula, essencial para o desenvolvimento humano, prevendo desde a aprendizagem, a forma pedagógica, de gestão e o mecanismo de acolher o estudante para se sentir pertencido a unidade escolar.

## **6.6 Categoria VI – Desafios para a formação de um sujeito ativo**

**Questão 6 - Quais os desafios que você professor enfrenta para proporcionar à formação de um sujeito ativo capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo?**

O sucesso da educação integral consta no engajamento de todos os envolvidos como estratégia essencial para assegurar a ampliação da qualidade do tempo, bem como estimular a permanência de todos na escola com um único propósito a ser alcançado: a formação integral do indivíduo. Sendo assim, é função da escola, segundo Saviani (2006, p. 56, apud Silva 1988-2, p. 14) “ocupar seu espaço de autonomia relativa, cumprindo a função de transmitir conhecimentos e exercendo um papel ativo na construção da realidade social”.

Portanto, todos os procedimentos teórico-metodológicos devem ser significativos e ativos para viabilizar processos motivacionais que garantam os desafios para a formação de um sujeito ativo, por meio da dinamicidade das atividades propostas, a interdisciplinaridade, a ampliação da ciência, da linguagem corporal, da forma de criticar, de racionalizar o pensamento e de comparar as experimentações das práticas sociais para os estudantes.

*[...] eu sou a favor de uma educação libertadora, eu tento trabalhar isso com meus alunos, aquela coisa do professor que dialoga com o aluno, quer conversar que quer entender e que quer trazer outras vivências outros modos de chegar naquele determinado assunto naquele determinado conteúdo, e aí eu sempre ensino a eles que não existe pergunta besta ou pergunta boba, perguntas são perguntas e se não souber digo a eles que eu não sei, que eu vou atrás, e muitas vezes eles fazem perguntas extremamente complexas pra mim que eu penso, ou vocês estão me testando, ou vocês acreditam que eu consigo responder essas perguntas, e eles dizem pra mim que acreditam que eu consigo responder e nesse sentido de trabalhar com eles a possibilidade deles poderem perguntar, deles poderem participar de que eles fazem parte da minha aula e que eu planejei aquela aula daquele jeito, mas que dependendo da pergunta dependendo do*

*contexto ela pode ser mudada, eles percebem isso, e eu acredito que eles se tornam sujeitos desse processo juntamente comigo, sabe aquela questão mediadora, eu procuro trabalhar isso com eles, eu como professor de Geografia e como individuo eu coloco pra eles no sentido que é necessário se perguntar porque as coisas acontecem, então por exemplo, uma dos grandes questionamentos que a gente faz na aula de pós médio é porque que eles terminam o ensino médio e eles não tem direito a ir diretamente para uma universidade pública, eles tem que passar por um grande processo e a maioria deles não vão ter acesso a um ensino superior em uma universidade pública, porque a gente vive em um sistema e esse sistema faz com que grande parte da população de estudantes das escolas públicas não acessem ao ensino superior nas universidades públicas e ainda mais em Rondônia que é tão restrito a quantidade de universidades públicas que nós temos que só temos a Unir e o Ifro oferecendo aqui, então muito deles já ficam questionando, professor isso não é certo, e aí a gente vai para o debate, como é que se estruturou teoricamente pra gente chegar hoje e eles estarem nessa situação toda, do por que por exemplo a gente falar que existe um Prouni e dá possibilidade de um aluno que sempre estudou em uma escola particular mas ele fez o ensino médio dele na escola pública e ele pode acessar o Prouni, por que a família dele teve condições de quando ele estudava na escola pública ele fazer um cursinho e ele vai ter uma situação muito melhor do que aquele menino que sempre estudou na escola pública mas que por sua vez, não teve acesso a um cursinho e não teve uma preparação tão elaborada quanto, muitos alunos tem essa reflexão e essa criticidade, e muitas vezes saímos das aulas de geografia de pós médio com mais perguntas do que respostas e a partir desses questionamentos ele também começa a se questionar e aí ele começa a pensar de uma forma mais crítica, mais reflexiva, nele, na casa dele, no bairro dele, na cidade e aí a gente vai levando isso mais pra frente (PF1).*

Nesta categoria a voz do sujeito **PF1**, menciona sobre uma educação libertadora, que seria baseada no ensino dialogado com os estudantes, que busca conversar para entender e que quer, trazer outras vivências, outros modos de chegar naquele determinado assunto naquele determinado conteúdo. Neste interim, o principal motivador para que os estudantes alcancem o conhecimento, seria o professor com o papel de estimular e planejar aulas que conduzam a aprendizagem significativa por meio de formas criativas, intervenções pedagógicas com recursos tecnológicos, conceitos atualizados e metodologias ativas.

Moreira e Candau (2007, p. 21) mencionam :

“Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos(as) alunos(as). Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos.

Por essa ótica, deve-se construir condições para que o estudante



aumente a capacidade que permitam buscar novas dimensões para a contextualização do seu projeto de vida, e ao mesmo tempo a probabilidade de expandir sua visão de mundo, sua autocompreensão e significado.

No que se refere as vozes dos sujeitos **PF2, PF3, PF6, PF8, PF12,**

*[...] para mim, o maior desafio é adaptação, tanto por parte do estudante como por parte do professor. Estamos acostumados com um modelo educacional tradicional e que não tem dado muito certo ao longo dos anos, devido a vários fatores; aprender novas metodologias, cumprir a agenda e internalizar todas as práticas no cotidiano escolar é algo complexo. Em contrapartida, esse modelo tem proporcionado aos estudantes diferentes olhares sobre a sua realidade, sobre o seu comportamento, o seu ambiente, as suas ambições e a sua relação com o outro, o que o torna mais solidário e humano (PF2).*

*[...] a escola de ensino integral deveria ter início na educação infantil, assim o estudante ao chegar no ensino médio já teria a postura de um jovem protagonista, muitas vezes o jovem é visto como um problema mas na escola da escolha somos todos parte desse "problema", pois temos o compromisso e dever de fazer que o jovem descubra a sua essência, seu potencial, a capacidade de se relacionar consigo mesmo, que tenha uma postura ativa, e se insira no processo, que desenvolva suas habilidades e competências essenciais para o sucesso profissional e pessoal, esse é o maior desafio (PF3).*

*[...] como professor enfrento o desafio do desgaste físico dos estudantes, por conta de uma carga horária estendida, alguns estudantes ficam desgastados por passarem tanto tempo estudando. mas a média geral tem um ótimo aproveitamento. onde conseguimos observar o bom desenvolvimento dos estudante (PF6).*

*[...] o enfrentamento da realidade que marca a sociedade combalida, debilitada em seus referenciais de família, abalados pela desconstrução de valores outrora caros, que davam a meninos e meninas ainda tenros, padrões de conduta ética e respeitosa para com o seu semelhante, honrando a todos que estivessem investidos da posição de autoridade, notadamente o Professor, o agente MAIS IMPORTANTE, na formação do cidadão para a sociedade! (PF8).*

*[...] para mim, o maior desafio é conseguir motivar o jovem estudante para a busca do conhecimento acadêmico. Pois, hoje vivemos em um mundo onde os jovens são bombardeados de informações de tal forma que não sabem o que fazer com elas. A grande maioria infelizmente, vive a cultura da meritocracia da nota, ou seja, estudam para se ter uma nota e preocupam-se pouco com o leque do conhecimento científico, do conhecimento que realmente transformam uma sociedade (PF12).*

O maior desafio é a adaptação, tanto por parte do estudante como por parte do professor.

Giroux (1997, p.61) traz duas visões filosóficas: “ou a escola adapta os jovens a sociedade tal como ela é, ou as escolas desenvolvem os jovens para

que possam aperfeiçoar essa sociedade, transformar a sociedade”.

Para tanto, o professor precisa ensinar e oportuniza ao sujeito a vivência, vínculos afetivos e ao mesmo tempo a racionalidade mediante o conhecimento assimilado que doravante amplia para firmar aspectos valorativos e princípios para a dignidade humana no âmbito pessoal e social, pois o ensino neste modelo de escola deve prever como organizar e ordenar temporalmente as intenções educativas, a fim de estabelecer boas sequências de aprendizagem pessoal e coletiva na vida deste estudante, oportunizando sua formação, levando-o a sempre pensar de maneira crítica, na vida cotidiana buscar sempre meios de resolução de problemas, vislumbrando possibilidades.

No recorte da fala do **PF11**:

*[...] a figura do professor em parceria lado a lado com o estudante ainda é objeto do desejo da educação. Superar essa distância entre o saber e a prática ainda é um processo em construção. A autonomia do estudante é sem dúvidas um desafio, porém com uma aprendizagem cooperativa é possível incentivar o protagonismo juvenil (PF11).*

O professor em parceria lado a lado com o estudante ainda é objeto do desejo da educação e superar essa distância entre o saber e a prática ainda é um processo em construção. A autonomia do estudante é sem dúvidas um desafio, porém com uma aprendizagem cooperativa é possível incentivar o protagonismo juvenil. Ainda dentro desta visão Moreira, (2007, p.42) contextualiza ao sustentar:

*[...] como professores(as) intelectuais que atuamos na escola, precisamos enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores(as) dos saberes, valores e práticas que ensinamos e/ou desenvolvemos, centrando nosso ensino na pesquisa. Nesse processo, poderemos aperfeiçoar nosso desempenho profissional, poderemos nos situar melhor no mundo, poderemos, ainda, nos engajar na luta por melhorá-lo.*

Nesta conjectura o facilitador (professor) deve construir condições que despertem no estudante o espírito de pesquisa, de busca, de ter prazer no aprender, sua auto-compreensão e significado, dentre os quais se destacam o protagonismo como o processo dinâmico, social e educativo, nos quais: “os adolescentes e jovens devem ser apoiados pelos seus educadores a assumirem o papel principal das ações que executam para o próprio crescimento intelectual” (ICE, 2019).

Além da importância da perspectiva proximal, a metodologia do êxito através do estudo orientado pelo professor que é trabalhado com bases que evidenciam o desenvolvimento de competências para o aprender a aprender (autodidatismo), o aprender e o ensinar (didatismo) relacionado com as habilidades didáticas, conhecer o conhecer (construtivismo) que trata de preparar o ser humano para produzir conhecimentos, com métodos e técnicas planejadas que contribuam para melhorar a qualidade educacional, pois : “os professores devem se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para ser cidadãos ativos e críticos” (GIROUX, 1997, p.163).

Este perfil novo do professor deve estar relacionado com o incremento do processo educacional, por meio de recursos e métodos ativos que objetivam o desenvolvimento de potencialidades, estruturando o conteúdo escolar de modo que dê suporte para a formação de competências e habilidades.

Percebe-se a necessidade de romper as barreiras entre as disciplinas, por intermédio de uma abordagem interdisciplinar que conforme Saviani (2006, p.52) “respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor” (apud Fazenda, 1992, p. 53). Todavia não se trata de retirar o ensino por disciplina, mas elaborar condições de uma educação que oportunize relações eficientes entre as disciplinas, associado a questões da sua formação e autonomia com a finalidade de integrar indivíduo e sociedade.

Por efeito de toda a contextualização discorrida, evidencia-se que o modelo orientado pela consultoria do ICE permite um ensino qualitativo e promissor para os estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia, além de coexistir por meio de profissionais com dedicação exclusiva a organização educacional que garanta a formação plena para a criticidade, competências, habilidades, e objetivos de aprendizagem, bem como o exercício cidadão para projetos individuais ou coletivos.

Para tanto, tornou-se significativo enfatizar que a base curricular da Educação Integral se encontra pautada como um dos inúmeros desafios educacionais na sociedade, pois a sua oferta deve ser organizada para formar o indivíduo em questões intelectuais e socioemocionais para o seu projeto de vida, autonomia e cidadania.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos as considerações finais desta pesquisa retomamos o nosso objetivo geral que consistiu em analisar se o currículo desenvolvido no ensino médio de tempo integral pelos professores, proporciona ao educando condições para que possa desenvolver-se como um sujeito ativo / ou em suas múltiplas dimensões.

Em consonância com tal objetivo, reapresentamos os objetivos específicos, os quais foram: averiguar a concepção dos professores, sujeitos desse estudo, sobre os aspectos do currículo que norteiam a educação de tempo integral; identificar a possibilidade de materializar o currículo de educação integral, considerando as condições físicas, estruturais e pedagógicas necessárias para tal materialização; conhecer as práticas educativas inovadoras nas quais reside toda a centralidade do currículo a ser desenvolvido; relacionar os desafios apontados pelos professores para a operacionalização de um currículo de educação integral em escola de tempo integral. Após a retomada desses objetivos, apresentamos a síntese da realidade desvelada nas falas dos sujeitos deste estudo, acompanhada das nossas interlocuções.

Em relação ao primeiro objetivo específico os professores compreendem que o formato diferenciado de aulas propostas na grade curricular diversificada, interagindo com a BNCC e atendendo a necessidade do estudante, garante o desenvolvimento integral e no decorrer da operacionalização das disciplinas o estudante torna-se o construtor de conhecimento e protagonista de sua própria história de vida. Ainda assim, entendemos por meio de seus fragmentos, que dentro de situações vivenciadas no processo de aprendizagem o professor encontra dificuldade no sentido de trazer uma proximidade maior entre ele o estudante e o que se ensina, principalmente a possibilidade dele fazer algumas escolhas importantes para a sua formação. O percurso vem sendo dificultoso, contudo a partir do interesse, comprometimento e perseverança virá a superação e bons resultados.

No que concerne a possibilidade de materializar o currículo de educação integral, considerando as condições físicas, estruturais e pedagógicas necessárias para tal materialização, esta possibilidade existe quando o estudante torna-se o centro do processo educativo, quando ele é o foco, baseado

no entendimento que, o currículo se constrói com base em suas habilidades, vividas e socializadas em sala de aula, se materializa quando o próprio estudante descobre suas competências para cada habilidade dada ao seu conhecimento.

Porém, este processo é evidenciado pela ação do professor que busca em suas práticas pedagógicas intervir para a aprendizagem e ao mesmo tempo cria condições que trabalhem o emocional para o aluno se sentir pertencido e responsável pelo próprio conhecimento e resulte na sua ação de adquirir o saber. A partir desta ótica, o estudante chega ao alcance de voz, de posição, de ter a opção de escolha no ambiente escolar, garantido por um currículo que privilegie a sua formação integral, é quando percebem os quatro pilares da educação - aprender a conhecer, fazer, conviver e ser. Nesse contexto percebemos que mediante a tantas situações adversas e desafiadoras podemos inferir que a atitude desempenhada pelo professor não será fácil pois deverá possibilitar ao estudante uma aprendizagem ativa, levando-nos a entender que o processo de reflexão sobre a ação deve ser constante possibilitando a consciência sobre os diversos aspectos que envolvem o desenvolvimento integral.

No que tange às práticas educativas e metodologias inovadoras nas quais reside toda a centralidade do currículo a ser desenvolvido, são introduzidos conteúdos que buscam sentido e valor, baseado em métodos que reorientam a prática pedagógica e seu pleno alcance, o estudante na elaboração do seu projeto de vida recebe formação baseada em metodologia ativa e práticas diversificadas, trazendo uma proposta de aulas mais abertas, mais dialogadas, propiciando a estes um ensino mais localizado, por exemplo, atividades como círculo científico, feira do conhecimento, disciplinas eletivas, culminância da eletiva, como metodologia e práticas educacionais com a pedagogia da presença, como acolhimento, tutoria, e os clubes muito interessantes para o alcance do projeto de vida desses estudantes, convertendo o aprendizado no alicerce na projeção de metas de vida e potencialização de sua autonomia, solidariedade e competência. Portanto, inferimos que para que o professor eduque os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos este deve se tornar intelectual transformador, que se comprometa, organize e trabalhe os conhecimentos a serem assimilados.

Relacionado aos desafios apontados pelos professores para a operacionalização de um currículo de educação integral em escola de tempo

integral, o maior desafio é a adaptação, tanto por parte do estudante como por parte do professor, a figura do professor em parceria lado a lado com o estudante ainda é objeto do desejo da educação e superar essa distância entre o saber e a prática ainda é um processo em construção. Como também a autonomia do estudante é sem dúvida um desafio, porém, com uma aprendizagem cooperativa é possível incentivar o protagonismo juvenil.

Para tanto, o professor precisa ensinar e oportunizar ao sujeito a vivência, vínculos afetivos e ao mesmo tempo a racionalidade mediante o conhecimento assimilado que doravante amplia para firmar aspectos valorativos e princípios para dignidade humana no âmbito pessoal e social, pois o ensino neste modelo de escola deve prever como organizar e ordenar temporalmente as intenções educativas, a fim de estabelecer boas sequências de aprendizagem pessoal e coletiva na vida deste estudante, oportunizando sua formação, levando-o a pensar sempre de maneira crítica e, na vida cotidiana, buscar sempre meios de resolução de problemas, vislumbrando possibilidades.

Na conclusão desta pesquisa, as informações obtidas por meio dos sujeitos participantes deste estudo, nos permitem responder a questão problematizadora e a proposta do nosso objetivo geral, ao entendermos a importância da perspectiva proximal e esse novo perfil do professor, que deve estar relacionado com o incremento do processo educacional, por meio de recursos e métodos ativos que objetivam o desenvolvimento de potencialidades, estruturando o conteúdo escolar de modo que dê suporte para a formação de competências e habilidades. Assim sendo, caberá ao professor desenvolver a excelência neste modelo de educação (organicidade a parte diversificada do Currículo integrada com a Base Comum), pois será ele, através dos seus próprios saberes específicos, que desenvolverá nos seus alunos a formação que deve ser empreendida e adquirida.

Portanto, são profissionais capazes de refletir sobre a sua ação, em momento oportuno pautado na formação continuada com base em sua necessidade, que os leva a analisar e decidir sobre sua prática e posteriormente transformá-las em resultados significativos para a aprendizagem, afetando diretamente o universo escolar, viabilizando assim a formação do cidadãos, preparando-os para seu pleno desenvolvimento e munindo-os de conhecimentos técnicos, intelectuais, construindo relações para o desenvolvimento humanístico,

no sentido de potencializar e proporcionar ao educando condições para que possa evoluir em todas as dimensões – cognitiva, afetiva, ética, social, estética, física, biológica e cultural.

Por fim, como último ponto de nossa consideração, pontos de vista, discordância, situações vivenciadas no processo de aprendizagem, impressões sobre o modelo, superação, conhecimento, críticas, pontos positivos e negativos, foram identificamos no decorrer de nosso estudo, e constatamos que o caminho iniciado pelos sujeitos da pesquisa com dificuldade deve aos poucos ser culminado com sua superação, pois um bom profissional não espera as condições ideais para obter um bom empenho, pois encara os obstáculos como desafios e perseverança pois sem as condições que moveram a ação inviabilizar-se-ia o resultado com êxito.

Diante de tais resultados, enfatizamos a relevância científico-intelectual deste estudo que aponta indicadores, evidenciando que o currículo desenvolvido no Ensino Médio de Tempo Integral traz um novo sentido educacional, que consiste em por meio da formação desenvolver um sujeito ativo, numa perspectiva multidimensional, o que aponta a necessidade de se repensar o currículo ofertado nas escolas de ensino regular.

## REFERÊNCIAS

ALEPRANDI, Roberta Trevizani. **As políticas educacionais de educação integral no Brasil e suas relações com o mundo do trabalho**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã: Educação Integral: Fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ASBAHR, F.S.F. (Org.). **Currículo comum para o ensino fundamental**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 29-39.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2012.

AUGUSTI, R. B. Teoria crítica de currículo em Giroux como enfrentamento do espaço de reprodução na formação continuada de professores. **Revista Internacional de Educação Superior [RIESup]**. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650603/168>. Acesso em: 18 Jun. 2020.

BRANCO, Veronica. **O desafio da construção da Educação Integral: formação continuada de professores alfabetizadores do Município de Porecatu – Paraná**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, de 24 de janeiro de 1964**. Brasília, 1967.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Casa Civil, dez. 1996.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. - Brasília: MEC - Secad, 2009.52 p.: il. – (Série Mais Educação).

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Brasília: Casa Civil, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 de abr. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Paidéia** - maio-ago. vol. 20, nº. 46, 249-259. Rio de Janeiro. 2010.

COELHO, Lígia Martha. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/218>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro.

**Estudos Avançados**. São Paulo, v.15, n.42, 241-258, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9804/11376>. Acesso em 10 de abr. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. 2013. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/1402201316.22.16.85d3681692786726aa2c7\\_daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/1402201316.22.16.85d3681692786726aa2c7_daa4389040f.pdf). Acesso em 06 de abr. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: EDL, 2009.

GUALBERTO, Selena Castiel. **Educação Integral e a Avaliação da Aprendizagem Escolar**: um estudo em uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral no Município de Porto Velho-RO. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho: 2019.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I.F. **Currículo**: teoria e história. Trad.: Atílio Bruneta. 11 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: **Cadernos CENPEC** /Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral, São Paulo, v.1, n. 2, p. 15-24, 2006.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. 2019. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>. Acesso em 21 de abr. 2020.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Educação Integral, Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral?** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

LIMA, M; LEMOS, M.F; ANAYA, V. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 145-151, 2006.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP, 2009

MCLAREN, P. Prefácio: teoria crítica e o significado da esperança. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada ampliada**. SEB/MEC, Brasília. 2011.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline, et al. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – escola de formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 35-49, abr. 2009.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOTA, Sílvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. VI seminário da Redestrado - regulação educacional e trabalho docente. 6 e 7 de setembro 25 de 2006. Biblioteca virtual. 2006.

NOGUEIRA, M. O. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Rev. Espaço do currículo (online)**, João Pessoa, v.12, n.1, p. 119-130, jan./abr. 2019.

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

RIBAS, Elcilene Neves de Araújo. **A Política do MEC para o Ensino Médio em Tempo Integral e a Proposta Implantada e Implementada pela Secretaria de Estado da Educação em Rondônia: aproximações e distanciamentos**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - RO, 2018.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidades: um introdução às teorias do currículo**. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Ediciones Morata S. L. 2001.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Ana Carolina Teixeira dos. **Currículo Escolar e Educação Integral, pressupostos iniciais**. UNESP/Marília, 2015.

SILVA, Isac Rocha da. **Educação integral e educação de tempo integral:**

aproximações e distanciamentos na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos municipais rurais de Monte Negro – RO. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - RO, 2017.

TAVARES, Angela Machado Tavares. **A formação continuada de professores na escola de tempo integral e a possibilidade da reestruturação curricular para a implantação da educação integral.** 148 p. Dissertação (Mestrado EM Educação). Universidade Federal do Pampa. Jaguarão – RS, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

TEZANI, T.C.R. Considerações teóricas. In: MESQUITA, A.M; FANTIN, F.C.B; ASBAHR, F.S.F (Org.). **Currículo comum para o ensino fundamental.** Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 29-39.

TORO, José Bernardo. **Códigos da Modernidade:** capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI. Tradução e adaptação de Antonio Carlos Gomes da Costa. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Porto Alegre, 1998.

VETORAZZI, Nilcéia Gomes. **Escola de tempo integral:** da convenção a participação. Dissertação de Mestrado, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). São Paulo, 2011. Disponível em: [http://www.unicid.br/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao\\_nilceia\\_gomes\\_vetorazzi.pdf](http://www.unicid.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao_nilceia_gomes_vetorazzi.pdf). Acesso em 10 de nov. 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – LEIS - DECRETOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

**Quadro 07 – Leis/Decretos que tratam da Educação Integral no Brasil**

Leis / Decretos	Instituiu:	Ano
<b>Constituição Federal</b>	<p>Três artigos fazem referência à educação integral, mesmo não descrevendo o conceito no texto: 205, 206 e 227:</p> <p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p> <p>V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;</p> <p>VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;</p> <p>VII - Garantia de padrão de qualidade;</p> <p>VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.</p> <p>Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</p> <p>Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).</p>	<b>1988</b>
<b>Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990)</b>	<p>Nos artigos 53 e 59 do ECA enfatizam a educação integral quando diz que:</p> <p>A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento, assegurando a igualdade de acesso e permanência na escola, ainda assevera quando diz que o poder público, a família e sociedade devem unir-se para a</p>	<b>1990</b>

		efetivação desses direitos, principalmente no que diz respeito a facilitar a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (BRASIL, 1990).	
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394</b>		A instituição escolar é o lugar central do processo educativo, pautado pela relação de ensino aprendizagem. Instaura a pedra fundamental da Educação Integral em Jornada Ampliada, expandindo os limites das práticas educacionais tradicionais, ao dizer que a educação abrange, além dos processos escolares formais, processos formativos na família, convivência, trabalho, instituições de ensino, movimentos sociais e organizações da sociedade civil (BRASIL, 1996). Encontraremos aportes da EI nos artigos: 01, 02, 12, 34 e 87 e nos artigos 24, 35 A § 5º e 35.	<b>1996</b>
<b>Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007.</b>		Instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Ao ser instituído regulamentou através do decreto n.º 6.253/07 de 13 de novembro de 2007, e da lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, no artigo 4º, será considerando como “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração de 7 horas diárias”.	<b>2007</b>
<b>Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007.</b>		Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.	<b>2007</b>
<b>Portaria Normativa Interministerial n.º 19, de 24 de abril de 2007.</b>		Estabeleceu as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares.	<b>2007</b>
<b>Portaria n.º 971, de 09 de outubro de 2009</b>		Instituiu o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.	<b>2009</b>
<b>Decreto n.º 7.083 de 27 de janeiro de 2010</b>		Dispõe sobre o Programa Mais Educação	<b>2010</b>
<b>Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/14)</b>		Metas: 01 e 06 Meta 1: trata do atendimento a educação infantil na pré-escola, encontramos a estratégia 1.17, que aborda o atendimento em tempo integral a esse público. Estratégia 1. 17 estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2014). Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014).	<b>2014</b>

<p><b>Portaria n.º 12, de 11 de maio de 2016</b></p>		<p>Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências.</p>	<p><b>2016</b></p>
<p><b>Portaria MEC n.º 1.144/2016 e Resolução FNDE n.º 17/2017</b></p>		<p>O <i>Programa Novo Mais Educação</i> é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.</p>	<p><b>2017</b></p>
<p><b>Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017</b></p>		<p>Regulamentou a Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, realizando diversas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb) e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral. Além de mudanças na estrutura do ensino médio, por meio da ampliação do tempo do estudante na escola de 800 horas para 1000 horas anuais, (até o ano de 2022 e, progressivamente, até 1.400 horas) e definindo uma nova organização curricular. Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes (BRASIL, 2017).</p>	<p><b>2017</b></p>

**Fonte:** Gualberto (2019).

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO MESTRADO  
ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a),

Sou Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia e pretendo desenvolver uma pesquisa denominada: **FORMAÇÃO DOCENTE: EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: O VIVIDO E O CONCEBIDO POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM PORTO VELHO-RO**. A pesquisa propõe analisar, a partir do olhar de professores, se o currículo desenvolvido no ensino de tempo integral proporciona ao educando condições para que possa evoluir em suas múltiplas dimensões. Os sujeitos de pesquisa serão professores do Ensino Médio de Tempo Integral de uma escola estadual situada no município de Porto Velho/RO.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados para coleta de dados serão entrevistas semiestruturadas. Após a coleta, os dados serão analisados por meio de análise de conteúdo, resultando na elaboração de minha Dissertação.

Informo que os conteúdos registrados no instrumento serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não revelados em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefone que se encontram a seguir.

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Rosângela de Fátima C. França Orientadora [6rosangela@gmail.com](mailto:6rosangela@gmail.com) ou pelo telefone 98111-2841.

Mestranda Anna Paula Johnson Cabral, [anninhajohnson@gmail.com](mailto:anninhajohnson@gmail.com); [annajohnson@seduc.ro.gov.br](mailto:annajohnson@seduc.ro.gov.br) ou pelo telefone 99352 2222

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.



**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA NÚCLEO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO****MESTRANDA: ANNA PAULA JOHNSON CABRAL****Prezado respondente deste estudo,**

Este instrumento de coleta de informações é referente a um projeto de pesquisa de mestrado acadêmico em educação, **EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: O VIVIDO E O CONCEBIDO POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM PORTO VELHO-RO.**

A pesquisa se propõe a analisar se o currículo desenvolvido no ensino médio de tempo integral pelos professores, proporciona ao educando condições para que possa desenvolver-se como um sujeito ativo, ou em suas múltiplas dimensões.

Diante do exposto, contamos com a sua colaboração, no sentido de responder esse questionário. A fidedignidade de suas respostas contribuirá para qualificação da educação pública em Rondônia. Aos respondentes desta entrevista é assegurada a confidencialidade de suas informações. Todos os resultados desta pesquisa serão publicados conforme padrões reconhecidos e serão utilizados para fins de socialização e compreensão para o setor educacional.

**ENTREVISTA – PROFESSOR(A)**

- 1- Qual a sua concepção de currículo na perspectiva da educação integral?**
- 2- Quais são os pressupostos que norteiam o modelo de currículo no Ensino Médio de Tempo Integral?**

- 3- **Quais são os aspectos do crescimento pessoal e social do educando que o currículo proposto para o Ensino Médio de Tempo Integral deverá promover?**
- 4- **Quais são as metodologias e as práticas educativas inovadoras efetivadas para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida no qual reside toda a centralidade do currículo a ser desenvolvido?**
- 5- **Quanto ao conhecimento que se constrói no âmbito do currículo na dimensão das experiências de ensino e de aprendizagem vividas nas salas de aula, quando se assevera materializa o foco no estudante?**
- 6- **Quais os desafios que você professor enfrenta para proporcionar à formação de um sujeito ativo capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo?**

Agradeço imensamente sua colaboração!