



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLITICAS PÚBLICAS

CIDINEIA MARIA MARQUES TAVARES

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A IMPLANTAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO EM MACAPÁ-AP**

FORTALEZA – CEARÁ

2022

CIDINEIA MARIA MARQUES TAVARES

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A IMPLANTAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO EM MACAPÁ-AP

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves.

FORTALEZA – CEARÁ

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas**

Tavares, Cidinea Maria Marques.

Educação em Tempo Integral: a implantação em duas escolas de ensino médio em Macapá-AP [recurso eletrônico] / Cidinea Maria Marques Tavares. - 2022.

139 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas - Profissional, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves.

1. Políticas Públicas. Ensino Médio. 2. Educação em Tempo Integral. . I. Título.

CIDINÉIA MARIA MARQUES TAVARES

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
A IMPLANTAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM MACAPÁ-AP

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 26/10/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE



Profa. Dra. Camila Holanda Marinho
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Emanuel Freitas da Silva
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. David Moreno Montenegro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

AGRADECIMENTOS

Ao maravilhoso Deus, por todas as lutas e vitórias que me concedeu nesta vida. Ao Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves, pela orientação, paciência e confiança nesse contexto adverso de pandemia.

Aos membros da banca, Dr.^a Camila Holanda, Prof. Dr. Emanuel Freitas, e Prof. Dr. David Moreno Montenegro pelas observações e sugestões, questionamentos e críticas que somaram para o êxito desse estudo.

À Universidade Estadual do Ceará, pela oportunidade de realizar o curso e à Agência de Fomento do Amapá/APAP, agência financiadora que tornaram possível a realização deste trabalho.

RESUMO

Esse estudo analisa a implantação da política pública do Tempo Integral em duas escolas de Ensino Médio em Macapá-AP, para responder aos questionamentos: Como a implantação de ETI contribuiu para a formação de estudantes protagonistas e para o aumento do IDEB das escolas estaduais pesquisadas? As escolas foram escolhidas para proporcionar um estudo de caso comparativo entre as realidades da zona central e periférica de Macapá. Para aferir os dados, foram entrevistados diferentes atores envolvidos na discussão. Do ponto de vista teórico e de contextualização, discutimos as diferenças entre o conceito de Educação Integral, que serve como parâmetro para nossas análises, e a ideia, presente na legislação brasileira e amapaense, de Escola em Tempo Integral, implementada nas escolas estudadas. Além disso, fizemos uma análise do histórico de constituição do Ensino Médio no Brasil e da sua configuração contemporânea, no contexto neoliberal. A partir de nosso estudo empírico nas duas escolas de Macapá, concluímos que a escola periférica Raimunda Virgolino é mais parecida com a realidade média das escolas do Estado, enquanto o Colégio Amapaense, por sua história e infraestrutura, tem uma condição diferente. Neste sentido, encontramos diferenças na forma de implementação da Educação em Tempo Integral nas duas escolas. Entretanto, independentemente dessas diferenças, nossa pesquisa mostrou que a Educação em Tempo Integral, da forma como está sendo implementada, pelos limites estruturais de financiamento, pelo contexto no qual está inserida e pela própria concepção do projeto, aparentemente não contribui para a consolidação de uma educação integral para os estudantes das escolas amapaenses.

Palavras – Chave: Políticas Públicas. Ensino Médio. Educação em Tempo Integral.

ABSTRACT

This study seeks to analyze the implementation of the public policy of Escola em Tempo Integral in two high schools in Macapá-AP, seeking to answer how ETI contributed to the formation of protagonist students and also increase the IDEB of the state. The schools were chosen to provide a comparative case study between the realities of the central and peripheral areas of Macapá. To check the data, different actors involved in the discussion were interviewed. From a theoretical and contextual point of view, we discussed the differences between the concept of Integral Education, which serves as a parameter for our analyses, and the idea, present in Brazilian and Amapá legislation, of Escola em Tempo Integral, implemented in the schools studied. In addition, we analyzed the history of the constitution of High School in Brazil and its contemporary configuration, in the neoliberal context. From our empirical study in the two schools in Macapá, we concluded that the peripheral school Raimunda Virgolino is more similar to the average reality of schools in the State, while the Colégio Amapaense, due to its history and infrastructure, has a different condition. In this sense, we found differences in the form of implementation of Full-Time Education in the two schools. However, regardless of these differences, our research showed that Full-Time Education, in the way it is being implemented, due to the structural limits of funding, the context in which it is inserted and the very design of the project, apparently does not contribute to the consolidation of a integral education for students from schools in Amapá.

Keywords: Public Policies. High school. Full-Time Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Total do orçamento do MEC em milhões.....	38
Figura 2 -	Receitas vinculadas à educação por unidade da federação – 2015.....	39
Figura 3 -	Brasão da escola.....	86
Figura 4 -	Primeiro Prédio do Colégio Amapaense em 1947.....	86
Figura 5 -	Segundo Bloco do Colégio Amapaense em 1967. Conclusão da obra em 1970 do CA.....	87
Figura 6 -	Entrada da escola.....	88
Figura 7-	Piso dos corredores.....	88
Figura 8 -	Entrada das escadarias.....	88
Figura 9 -	Piso do 2º pavilhão.....	89
Figura 10 -	Prédio – Localização.....	90
Figura 11 -	Localização Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino.....	95
Figura 12 -	Entrada da Escola R.V.....	98
Figura 13 -	Entorno da escola R.V.....	99
Figura 14 -	Frente da escola R.V.....	99
Figura 15 -	Estacionamento da Escola R.V.....	99
Figura 16 -	Princípios educativos.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Escolas de tempo integral.....	45
Quadro 2 -	Quantidade de matrículas em cada modalidade nas escolas estudadas.....	85
Quadro 3 -	Ambientes encontrados no C.A.....	93
Quadro 4 -	Ambientes de aprendizagem na R.V.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEB	Anuário Brasileiro da Educação Básica
AP	Amapá
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C.A	Colégio Amapaense
CEB	Comissão de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPLN	Câmara de Planejamento, Legislação e Normas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica De Nível Médio
ETI	Educação em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
G1-AP	Globo1- Amapá
GEA	Governo do Estado do Amapá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor Amplo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Coordenação para o Desenvolvimento Econômico
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
R.V	Raimunda Virgolino
RECAEM	Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIBANCO	União de Bancos Brasileiros
UNPPA	United Nations Population Fund / Fundo de População das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	EDUCAÇÃO INTEGRAL <i>VERSUS</i> EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	20
2.1	Políticas Públicas e o papel do Estado na Educação.....	20
2.2	O sentido da Educação.....	23
2.3	O sentido da Educação Integral.....	26
3	ENSINO MÉDIO, TEMPO INTEGRAL E NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO DO AMAPÁ.....	41
3.1	Ensino Médio, protagonismo juvenil e neoliberalismo.....	41
3.2	A Escola de Tempo Integral no Brasil e no Amapá.....	65
3.3	Os Reflexos do Estado Neoliberal nas Políticas Públicas de Tempo Integral.....	70
3.4	O Ensino Médio em tempo integral na prática.....	75
4	IMPLANTAÇÃO DA ETI EM DUAS ESCOLAS DE MACAPÁ.....	78
4.1	As Escolas de Tempo Integral em Macapá.....	81
4.2	O Colégio Amapaense.....	85
4.3	Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino - Decreto nº 1013/2000 – SEED.....	94
4.3.1	História e Oportunidade aos estudantes.....	95
4.4	Percepções sobre a ETI nas escolas amapaenses.....	100
4.4.1	Os desafios da implementação da ETI.....	100
4.4.2	A ETI para os estudantes.....	104
4.4.3	Reflexões Gerais sobre as ETI estudadas.....	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO DE PESQUISA C.A... 	132
	APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO DE PESQUISA R.V... 	133
	APÊNDICE C- DIRETORES DAS ESCOLAS C.A/R.V.....	134
	APÊNDICE D- COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS C.A/ R. V.....	135
	APÊNDICE E - PROFESSORES DAS ESCOLAS C.A/ R. V.....	136

APÊNDICE F - ESTUDANTES DAS ESCOLAS C.A / R. V.....	137
APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO C.A.....	138
APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO R.V.....	139

1 INTRODUÇÃO

A educação pode ser, como queria Paulo Freire, um ato de conhecimento, libertador, criador e na direção da emancipação. Em sentido mais concreto, pode significar o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para outra. Isso dito, acrescenta Durkheim (2008), a educação teria como função substancial transmitir o legado sociocultural de um determinado contexto, tendo como resultado um processo de socialização que possibilitaria a constituição do que ele denomina de “ser social”. Escreveu Saviani (2012), por sua vez, que “a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A Educação é um direito garantido na Constituição de 1998, afirmado na Lei nº 9.394/96 e confirmado pelas leis, resoluções e decretos nacionais e estaduais. A Educação Básica, dentro desse escopo, é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e, portanto, o direito à educação engloba todas essas esferas. Mesmo sendo compreendida como direito no Brasil, a educação, no que diz respeito ao acesso e à qualidade, é um dos maiores problemas enfrentados pela sociedade e pelo poder público. E, para o Estado, é um desafio prover os estudantes com educação de qualidade e êxito na aprendizagem.

Território Federal até 1988, quando se elevou a condição de estado, o Amapá se consolidou como um novo membro da federação e com velhos problemas educacionais. O Baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/ IDEB apresentado pelas escolas historicamente é um dos principais desafios da política educacional amapaense a ser enfrentado.

Neste contexto, esse estudo destaca um aspecto importante referente à garantia de qualidade na última etapa da educação básica, devido à inquietude provocada pela implantação da educação de tempo integral nas escolas de ensino médio em Macapá no estado do Amapá a partir de 2017. Nosso tema de pesquisa é a política pública da escola de tempo integral, e nosso objeto aqui é sua implantação em escolas de Ensino Médio em Macapá-AP em que a política foi implementada.

A educação em tempo integral oportuniza mais tempo de permanência do aluno na escola e, nesse tempo adicional, o aluno deveria, segundo o que se prega nos documentos norteadores, ser instigado a ser “protagonista de seu projeto de

vida”, com estímulos que vão para além dos conteúdos disciplinares ofertados pela escola. A política do Tempo Integral nas escolas do Amapá é uma proposta para o ensino médio, onde o aluno é supostamente o centro: ele entra as 7 horas e 30 minutos e sai as 17 horas e 30 minutos. Essas escolas oferecem para o aluno lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. O estudante é visto como o “Ser Protagonista”. O Protagonismo possibilita ao educando “o exercício de práticas e vivências de situações de aprendizagem” por meio das quais exercitará as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social. Para isso, as escolas têm Projeto de Vida, Matérias Eletivas, Estudo Orientado, Pós - Médio e Práticas Experimentais.

Realizando essas atividades, o estudante deveria desenvolver-se nos aspectos cognitivos, psicológico, afetivo, e ainda se preparar para o ENEM, pois, o Pós-médio é estudo intensivo para preparar o aluno para as avaliações externas. No início, tiveram muitos desafios, mas agora aparentemente há uma estabilização das condições para a aplicação da proposta. Ainda falta muito investimento para que as atividades sejam bem desenvolvidas e o maior desafio nas escolas de Macapá-AP segue sendo a permanência do estudante na escola. O estudante cursa a 1ª série e, a partir da 2ª e 3ª série, em muitas situações ele pede para sair, porque precisa trabalhar.

Na medida em que a implantação da Educação em tempo integral veio como forma de melhorar o desempenho das escolas e dos estudantes no Amapá, surge o problema fundamental que norteia nossa pesquisa: “Como a implantação do Tempo Integral pode contribuir com a formação de estudantes protagonistas e com o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB das escolas estaduais?”

De acordo com Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2021 (ABEB-2021), na página 69, o “Brasil apresentou em 2005 o IDEB de 3,4 e em 2019 o IDEB foi de 4,2. A Região Norte teve em 2005 um IDEB de 2,9 e em 2019 3,6. Já o Amapá em 2005 obteve nota de 2,9 e em 2019 sua nota foi de 3,4”. Com a implantação de tempo integral as escolas estudadas devem supostamente aumentar suas notas. A implantação do Tempo Integral na proposta do estado visa formar sujeito autônomo, competente e solidário, e também aumentar o Índice da educação Básica /IDEB do estado, especialmente através do eixo temático intitulado pós-médio, que contribui com esse preparo. Se o aluno desenvolver suas potencialidades e aprender logo,

terá condições de fazer uma boa avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para contabilizar e aumentar os resultados da escola e do estado.

Partindo dessa questão, nosso trabalho orientou-se a partir de outras interrogativas, a ela relacionadas: Como são estimulados os projetos e atividades que teoricamente oportunizam o aluno a ser protagonista de sua própria vida? Quais melhorias ou consequências a implantação de tempo integral trouxe para os profissionais que atuam nessas escolas?

Na investigação da história da legislação sobre o tema no Amapá, constatamos que o estado implantou educação de tempo integral em cinco escolas de ensino médio na capital. É no contexto de todas essas inquietações que emerge, na nossa pesquisa, a necessidade de investigar a implantação da Educação em tempo integral em duas dessas escolas de ensino médio da cidade de Macapá, a partir de 2017. Nosso objetivo inicial era explorar as cinco escolas, mas consideramos, a partir das discussões feitas ao longo do trabalho e especialmente durante a qualificação, diminuir o escopo de análise. Neste sentido, trabalhamos com duas dessas escolas que, de certa forma, representam extremos diferentes no que diz respeito ao perfil dos estudantes que recebem: de um lado, o tradicional Colégio Amapaense (CA), localizado no centro da cidade, com uma estrutura física que é patrimônio histórico e que recebe estudantes de bairros próximos do centro; de outro, a Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino (RV), que está localizada em um bairro periférico de Macapá (Pedrinhas) e recebe estudantes de origem mais pobre, de diversos bairros periféricos da cidade.

Por sua vez, buscamos debater também, de forma mais ampla, a relação entre a implementação da educação em tempo integral e a concepção de educação integral, à qual consideramos adequada para a formação de sujeitos críticos. Nesse sentido, a educação em tempo integral pode contribuir com a consolidação de uma “educação integral” para os estudantes? A Educação Integral não é uma ideia nova, mas retornou ao debate público depois de alguns anos no “esquecimento”, entendendo-a como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (GOUVEIA, 2006, p. 84). Afirma Gadotti:

Experiências e análises sobre o tema estão ocorrendo em diferentes partes do Brasil. Mas, o tema não é novo; é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. MARX preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser

humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço ÉDOUARD CLAPARÈDE (1873-1940), mestre de JEAN PIAGET (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador PAULO FREIRE (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. (GADOTTI, 2009, p.21)

Diante das visões sobre educação integral e da percepção de que a educação em tempo integral poderia melhorar as condições para a efetivação desta concepção de educação, buscaremos dialogar com a literatura especializada no tema, apresentada em artigos, livros, dissertações e teses, encontrados nos sites de busca das bases SCIELO (Scientific Electronic Library Online), BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e CAPES - Bases da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Além disso, utilizaremos também os bancos de dados da legislação educacional brasileira e amapaense.

Analisando as teorias que embasam a temática e a contribuição de vários autores sobre o tema, destacamos o pensamento sobre a educação do italiano *Antônio Gramsci*. A escola pensada por Antônio Gramsci proporciona uma organização educativa unitária, com um currículo composto “em vários níveis, de acordo com a idade, e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos” (GRAMSCI, 2014) e visa inseri-los na “atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e iniciativa” (GRAMSCI, 2004, p. 36). Por sua vez, a escola, na perspectiva da lei amapaense no contexto do tempo integral, é “aquela que ampliou o tempo de permanência do aluno. Ao debatermos neste trabalho como isso foi efetivado no município de Macapá, discutiremos também se isso melhora as condições de educação a partir de uma perspectiva que busque uma educação integral, para além meramente do “tempo” integral.

Guimarães (2019) chama atenção de que a educação integral tem que se balizar na construção do currículo e no tempo escolar. A dificuldade reside em entender como preencher o tempo na escola integral. Para a concretude desse projeto de tempo e educação integral, é necessário, segundo o autor, a escola:

se tornar um espaço com menos fragmentos de coisas para aprender e mais intensa de significados, experiências, experimentações, sabores, saberes e relacionamentos; vinculado a um modo de vida singelo e mais próximo à natureza. Reivindicamos tempo também para uma educação das relações — de respeito — menos agressivas, menos consumistas e menos competitivas/classificadoras, em que as notas possam compor uma melodia, uma canção inspiradora e sensível e

menos excludente, sem exposição nem/ou constrangimento. Nesse projeto de tempo que manifestamos para a educação integral, a educação busca promover os direitos de todos, e não privilégios em nome de direitos corporativos ou minoritários, e tem a liberdade política de engajar-se com a paz e com a fraternidade de pessoas e povos (GUIMARÃES, 2019, p. 234).

Nessa percepção de educação, tempo e currículo, discorreremos sobre cada ponto e contraponto da temática. A escola de tempo integral, mais que as demais escolas, tem grandes desafios na implementação do currículo, no processo de implantação de mais tempo, ensino e convivência, e na construção de uma concepção de educação que caminhe na direção de um ensino mais coletivo e democrático.

Daí a relevância do estudo sobre a implantação concreta e real de uma política pública que amplia o tempo de permanência na escola, a partir de um discurso que afirma buscar oportunizar a construção de um sujeito com formação global e protagonista e que, além disso, busca aumentar o IDEB do estado.

É nesta chave de preocupação que temos como objetivo principal investigar a implantação de Educação em tempo integral nas duas escolas de ensino médio citadas da cidade de Macapá a partir de 2017. Dentro desse objetivo mais amplo, buscamos mais especificamente: 1) analisar os Planos de Ação, Proposta Pedagógica, Atividades Eletivas, e Itinerários formativos de cada escola; 2) Pesquisar as notas do IDEB de 2017 a 2019 das escolas em estudos e seus impactos nos resultados de cada escola; 3) Averiguar as percepções dos profissionais sobre consequências do tempo integral para os mesmos; e 4) Averiguar a percepção dos estudantes sobre a política de escola em tempo integral.

Nossa pesquisa se pretende exploratória, explicativa e descritiva. Pesquisas exploratórias visam compreender um fenômeno ainda pouco estudado ou aspectos específicos de uma teoria ampla – no nosso caso, como se trata de analisar a realidade de duas escolas de Macapá que nunca foram estudadas nessa perspectiva, podemos defini-la como uma pesquisa exploratória. Pesquisas explicativas, buscam identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, explicando suas causas. E, finalmente, a descritiva, descrever determinada população ou fenômeno.

Essa pesquisa se inicia pela bibliografia que serve de base para avaliar o tema, a análise da legislação pertinente e o exame documental de registro das unidades pesquisadas, como índice de IDEB, taxa de evasão escolar, índice de

aprovação e reprovação, projetos pedagógicos e projetos de vida. Os teóricos estudados nas disciplinas do curso e outros que surgem no decorrer da pesquisa serão utilizados.

Neste trabalho, a pesquisa de campo ocorreu nas escolas de tempo integral do município de Macapá implantada em 2017, 1- Colégio Amapaense INEP **16001923**, localizado Av. Iracema Carvão Nunes, 00419 – Central Macapá – e a 2- Escola Estadual Prof^a Raimunda Virgolino INEP **16008456**, localizada Vila dos Oliveira, Bairro: Pedrinhas.¹

Quanto ao tipo, a pesquisa será um estudo de caso comparativo entre as escolas da zona central e periférica de Macapá. “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (LAKATOS; MARCONI, 2001 p. 33). Para Triviños (1987), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.

Para aferir dados, foram entrevistados diferentes atores envolvidos na discussão. Esses sujeitos, que serão apresentados na seção 4, foram fundamentais para prover a pesquisa de documentos, e informações adicionais sobre a implantação da educação em tempo integral, os planos de ação e proposta pedagógica da unidade de ensino. As diretoras trouxeram visões panorâmicas interessantes sobre os temas; os coordenadores pedagógicos, deram embasamento concedendo os planos de atividades diversificados, projetos e parcerias; os *estudantes*, ainda que tenham sido poucos, deram sua contribuição sobre educação integral e se há, na perspectiva deles, na prática uma educação para a liberdade. E,

¹ Vale destacar, para registro histórico, que a pesquisa foi realizada no momento em que o mundo passava por uma pandemia, a da chamada COVID-19. No Amapá, foi decretada em 15 de março de 2020. Esse contexto restringe a mobilidade social, e nos impôs, como forma de cuidado coletivo, a necessidade de ficar em casa, em lockdown, usar máscaras etc. As escolas pararam totalmente por cerca de um mês e depois retornaram com um, ainda improvisado, ensino remoto. Com atividades impressas, aulas virtuais, aulas gravadas, vídeo aulas e mais o kit merenda, toda a rede estadual do Amapá recebia um kit merenda a partir de maio de 2020 a junho de 2021 durante as aulas nas modalidades acima citadas. Após estudos epidemiológicos a secretaria de estado da educação autorizou o retorno seguro de aulas presenciais nas escolas estaduais. Esse retorno seguiu um protocolo de segurança, onde o aluno recebia o kit higiene com máscara, álcool gel, garrafa para armazenar água, marcava-se o distanciamento social, uso obrigatório de máscara e muita higienização das mãos e dos ambientes. Primeiro foi autorizado o retorno de 50% de estudantes a partir de junho de 2021. E já em 2022 houve retorno de 100% de estudantes presenciais, seguindo o protocolo acima. Grosso modo, todas as unidades estaduais do Amapá seguiram o protocolo do retorno seguro. E até a conclusão desse trabalho ainda se segue o protocolo de uso de máscara, álcool gel e distanciamento social.

por fim, os professores das disciplinas deram informações das metodologias de ensino de estudos da cientificidade, criatividade e senso crítico e ainda sua percepção sobre o aumento de tempo.

Assim, partindo do problema de pesquisa: Como o Tempo Integral pode ter contribuído com a formação de estudantes protagonistas e com o aumento do IDEB das escolas estaduais, é importante apontar aqui alguns dados iniciais. As escolas campo não atingiram a meta do IDEB em 2019 e não têm dados na maior parte desse período, o que denota um problema de gestão ou falta de condições; além disso, na percepção dos gestores e coordenadores pedagógicos, conforme veremos, a política pública de tempo integral contribuiu de fato com a formação do aluno protagonista, mas aparentemente faltam ajustes nos métodos didáticos e em condições estruturais para o aluno se tornar protagonista. Assim, é preciso verificar qual conceito de ‘protagonista’ está por trás da política.

Neste sentido, entendemos como importante utilizar a nota do IDEB como um – não o único nem necessariamente o mais importante – dos indicadores para aferir o êxito da política de tempo integral, mas sempre perguntando-nos de fato a quem interessa a escola de tempo integral no formato em que ela é implementada atualmente no Amapá. Buscaremos avaliar, também, a ideia de “aluno protagonista” e ver como isso se relaciona, na prática, com critérios de renda, gênero e cor dos estudantes. Além disso, buscaremos analisar a estrutura técnica, tecnológica, pedagógica e física das escolas estudadas, por entenderemos que isso é parte fundamental das condições de efetivação de qualquer tipo de política pública que vise melhorar a qualidade da educação.

A partir desses elementos, o trabalho está organizado da seguinte maneira: a primeira seção apresentamos essa introdução, uma segunda seção em que trabalhamos o referencial teórico da discussão, uma terceira que contextualizará nosso objeto de pesquisa tanto teórica quanto histórica e socialmente e uma quarta seção em que trazemos os resultados da pesquisa: análise das duas escolas de tempo integral de Macapá escolhidas, mostrando a que interesses elas respondem, como foram implementadas como se deu a expansão da jornada escolar e qual o sentido da formação dos alunos protagonistas das escolas de tempo integral, tudo isso em diálogo com os dados do IDEB dessas unidades e fundamentado pela concepção de Educação Integral que discutiremos no trabalho.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL *VERSUS* EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

2.1 Políticas Públicas e o papel do Estado na Educação

O conceito de políticas públicas significa, grosso modo, um conjunto de medidas (ou uma medida isolada) praticadas pelo Estado para dar efetividade aos direitos fundamentais ou dar concretude ao Estado Democrático de Direito. Como destaca Grau (2000), “política pública designa atuação do Estado, desde a pressuposição bem demarcada da separação entre Estado e sociedade”. Considera todas as atuações do Estado, cobrindo todas as formas de intervenção do poder público na vida social.

Vários autores dão sua contribuição para essa discussão, tais como, Lynn (1980), que afirma que política pública é o “**conjunto de ações** do governo”; Dye (1984), que a define como qualquer coisa que o governo opte por fazer ou por não fazer; Peters (1986), que fala da **soma de todas as atividades desenvolvidas por um governo, direta ou indiretamente**; Mead (1995), que define políticas públicas como uma análise dos governos, sobretudo no que diz respeito às grandes questões públicas e sua (possível) **solução**; e Souza (2003), afirmando que política pública pode ser definida como o governo em ação e/ ou como a análise dessa ação. Para também contribuir com esse debate, Dias (2008 p.3) afirma que Política Pública é entendida “como um conjunto de procedimentos que expressam relações de poder. Estes por sua vez, se orientam para a resolução de conflitos no que se refere aos bens públicos”.

A partir dessa breve exposição, nossa pesquisa faz um diálogo dos conceitos de Lynn (1980), Dye (1984) e Mead (1995). A política pública escolhida para ser analisada aqui pode ser considerada como um conjunto de ações, que somam esforços do governo direta e indiretamente buscando solucionar o baixo IDEB do estado do Amapá e elevar o patamar de conhecimento do aluno do ensino médio, tornando-o protagonista de seu projeto de vida. Pensando nosso objeto dessa maneira, escolhemos essas três abordagens para dar suporte teórico ao entendimento de política pública.

Assim, política pública inclui diferentes significados, mas todos de algum modo relacionados com posse, manutenção ou distribuição de poder. Rua (2014)

agrega um elemento importante à discussão, quando afirma que as políticas públicas são para a esfera privada, mas, quem a faz é a esfera pública:

Embora as políticas públicas possam incidir sobre a esfera privada (família, mercado, religião), elas não são privadas. Mesmo que entidades privadas participem de sua formulação ou compartilhem sua implementação, a possibilidade de o fazerem está amparada em decisões públicas, ou seja, decisões tomadas por agentes governamentais, com base no poder imperativo do Estado (RUA, 2014, p. 18).

Desse modo, a discussão sobre políticas públicas vai além dos governos, dos parlamentos e das instituições formais do Estado. Ela passa também pelo debate das ideias, atinge as esferas privadas e, na medida em que as políticas públicas buscam teoricamente alcançar os mais necessitados e os mais avantajados na mesma proporção – ou em proporções diferentes quando se busca equidade – devem ser analisadas sempre dentro do contexto social mais geral no qual estão inseridas. Na prática, o governo segue uma conjugação de ações entre as funções legislativas e executivas do Estado, planeja, analisa, discute com a sociedade, e implementa políticas públicas como forma de solucionar problemas sociais.

Para pensar a educação mais especificamente nesse cenário, vale a pena começarmos pela legislação. As principais normatizações associadas à educação que se seguiram à Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990 (ECA); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB); os Planos Nacional e Estadual de Educação foram unânimes em reiterar o direito à educação (integral), mas o ensino médio não foi alavancado no país.

A PortariaNº 727, que estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, trouxe financiamento para a educação nessas escolas. Em 2017 o Ministério da Educação estabeleceu através de Portaria Nº 727, novas diretrizes e critérios para fomento às escolas de ensino médio em tempo integral:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único, da Constituição, atendendo ao disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e ao art. 13 da Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, **PORTARIA No- 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017**- Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. CONSIDERANDO[...] A necessidade de promover ações

compartilhadas com os estados e o Distrito Federal para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender à Meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei no 13.005, de 2014.(BRASIL, 2017, p.9).

Percebemos a garantia de apoio financeiro às instituições educacionais que implantaram educação em tempo integral para melhorar suas estruturas físicas e garantir a permanência do aluno na escola. Assim, a LDB, PNE e PEE dão suporte teórico para a questão do estudo dessa política pública porque a LDB institui a educação em tempo integral e o PNE e o PEE normatizam e põe em prática a educação em tempo integral descrita na Meta 6 do Plano Nacional.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral até o final da vigência deste Plano, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica.(PNE, 2015 p.8)

O Plano Estadual de Educação do Amapá -PEE, previsto para o decênio 2015 -2025, trouxe a meta 6 que contempla a educação em tempo integral no âmbito amapaense apresenta as estratégias a serem desenvolvidas:

LEI Nº 1.907, DE 24 DE JUNHO DE 2015 - Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação -PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências.**Meta 6:** Oferecer educação em tempo integral até o final da vigência deste Plano, em no mínimo 50%(cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica.**ESTRATÉGIAS: 6.1)** Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em **tempo integral**, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, inter/transdisciplinares, inclusive com atividades culturais, esportivas e comunitárias, de forma que o tempo de permanência dos educandos na Escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o ano letivo, com a **ampliação progressiva da jornada de docentes** em uma única escola; **6.2)** Instituir, em colaboração com os demais entes federados, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado ao regime de tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres, para atender crianças em situação de vulnerabilidade social; **6.3)** Institucionalizar e manter, em colaboração com os demais entes federados, programa estadual de ampliação e reestruturação física das escolas públicas, dotando-as de infraestrutura e equipamentos necessários ao regime de tempo integral, como por exemplo: edificação de quadras poliesportivas, devidamente equipadas; instalação de laboratórios, inclusive de informática; destinação de espaço para atividades artísticas e socioculturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, além de ambientes propícios a plantações, e até mesmo para repouso; **6.4)** Garantir aos profissionais da educação, docentes e não docentes, formação inicial e continuada específica para a execução de projetos pedagógicos característicos da educação de tempo integral; (PNE 2015,p.8)

As estratégias que embasam educação de tempo integral no Amapá estão pautadas nas estratégias 6.1;6.2;6.3, da meta seis, que visam “promover a oferta de “Educação Básica pública em tempo integral com apoio da União” e em “regime de colaboração entre os estados federados instituir programas de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado ao regime de tempo integral” e, mais prioritariamente, em **comunidades pobres** para atender crianças em situação de risco.

A lei estimula o ensino por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, inter/transdisciplinares, inclusive com atividades culturais, esportivas e comunitárias, de forma que “o tempo de permanência dos educandos na Escola seja garantido. Dentre as estruturas, as escolas devem ter “quadras poliesportivas, devidamente equipadas; instalação de laboratórios, inclusive de informática”; destinação de espaço para atividades artísticas e socioculturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, além de “ambientes propícios a plantações, e até mesmo para repouso”; para garantir esses espaços sugere “articulação das escolas com a comunidade e outras instituições visando à ampliação de espaços para plena execução da educação integral”.

Desse modo, a escola de tempo integral deveria buscar meios e atividades que aperfeiçoem o tempo de permanência do estudante na escola, “combinando o efetivo trabalho escolar com atividades recreativas, esportivas, culturais e comunitárias, de modo a promover a expansão da jornada escolar diária”.

A Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – embasa o aumento de permanência do aluno na escola. Que passou a vigorar aumentando a carga horária de oitocentas horas anuais para no mínimo mil horas de efetivo trabalho escolar.

Assim, infere-se que essa política pública garante a permanência do estudante na escola, combate a evasão e ganha força com apoio pedagógico, reduz a reprovação e provê ensino eficiente.

2.2 O sentido da Educação

Discutidas algumas bases das políticas públicas de educação no Amapá, vale refletir sobre o que compreendemos por educação. Na visão de Sobrinho (201, p.9) educação “é um bem público e direito social, pois tem como finalidade essencial

a formação de sujeitos e, por consequência, o aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade”. Cabe também, “à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas” (BRANDÃO, 2002, p. 22).

O pensamento pedagógico de Paulo Freire aponta para a educação humanizadora, pois como afirma Gadotti (1997, p. 07): “Paulo nos encantou com sua ternura [...]. Suas palavras e ações foram palavras e ações de luta por um mundo menos feio, menos malvado, menos desumano”. Em Freire, reafirma-se categoricamente a educação como processo de humanização.

Costa (2015, p.5-7) analisa o legado de Paulo Freire sobre o conceito de educação e afirma que para esse autor a educação é uma concepção filosófica/científica sobre o conhecimento:

Para Paulo Freire conhecimento é um processo social criado por meio da ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade’. E concebe o conceito específico de “educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação - reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. (COSTA, 2015, p.5 -7).

Para o autor, o conhecimento se torna muito mais profundo do que apenas conteúdo repassado ao aluno, nessa perspectiva, o conhecimento ganha sentido para pessoa e proporciona mudança e transforma realidade.

Paulo Freire (2003, p.73-74) acreditava que “[...] a educação para a ‘domesticação’ é um ato de transferência de ‘conhecimento’, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade.” Assim, para FREIRE a educação propõe mudanças, humaniza e também liberta. [...] a educação como prática da liberdade na construção do sujeito. No escrito, *O papel educativo das Igrejas na América Latina*, Paulo Freire (2003) explica:

A educação libertadora [...] é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade. (FREIRE, 2003, p.89)

Na concepção Libertadora de educação, o sujeito atuante é aquele que transforma sua realidade, ele não melhora sua atuação, ele transforma seu agir e

seu fazer após essa libertação. Nesse mesmo sentido, a renomada autora Bell Hooks (2013) no livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*, a autora desenvolve uma notável crítica a educação enquanto dispositivo de repressão. A Autora relembra que as crianças falam o que pensam: “as crianças são as melhores teóricas, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como naturais” (BELL HOOKS, 2013, p.83). Elas transgridem, pois, são livres, ainda não inculcaram as regras sociais.

Também Gramsci, pensador italiano, traz um legado muito importante para o debate sobre educação, no entanto muito complexo sua compreensão. Para o autor, a educação não é mecânico reflexo da estrutura social, pois educação e estrutura social mantêm entre si relação dialética. MARTINS (2021, p.8), em sua pesquisa sobre Gramsci, afirma que, para esse autor “seja em que contexto for, é o ser humano que produz a própria natureza humana que o identifica, forma-se a si tal como é”.

Seja na escola ou em processos educativos que se desdobram fora dela, é fato que «[...] **toda geração educa a nova geração**, isto é, forma-a; e a educação é a luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem <atual> à sua época» Segundo essa concepção, não é uma opção ser ou não educado, pois a educação é inerente à humanidade. Assim, Gramsci não apresenta uma proposição sobre educação, mas a constatação histórica de que todo humano inexoravelmente é educado. É fato que os humanos sempre aprendem e ensinam-se a se tornarem humanos, embora o perfil desse ser varie com os contextos vividos. (Cad. 1, § 123 - GRAMSCI, 2000a, p. 62).

Assim, a educação se aproxima de uma sociedade mais igualitária. Essa visão do autor é fundamental para compreensão de que na escola ou fora dela há aprendizagem, e as realidades ou contextos fazem essa educação, por isso, cada sociedade em seu tempo é educada.

Brandão (1989, p.4) confirma que a educação existe em todas as sociedades:

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. (BRANDÃO, 1989, p.4)

Brandão (1989) traz para o debate a educação em todas as sociedades “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Gramsci trouxe a educação no seu tempo e em todas as sociedades conforme os

contextos. Logo, existe educação em todas as sociedades e contexto. Daí nossa pesquisa se debruça no sentido da educação. A educação como parte da vida da pessoa que se humaniza, conscientiza, transforma e se liberta e se torna um cidadão livre.

2.3 O sentido da Educação Integral

Desde a antiguidade, Aristóteles direcionava para a necessidade da educação Integral como forma de potencializar as inúmeras possibilidades da aprendizagem do homem, sua ontologia e suas múltiplas habilidades (GADOTTI, 2009).

O sentido da educação integral é apontado pelos pensadores Marx e Engels (2004) como educação “omnilateral”. Os autores apontaram para a necessidade de uma formação escolar que atendesse às necessidades ontológicas da formação do ser humano, rompendo com o processo de alienação e mera escolarização, tornando-o, portanto, consciente e autônomo.

Mas o que se entende por Educação Integral e Escola de Tempo Integral? Discutir tempo, espaço e currículo na escola de tempo integral prescinde da compreensão do panorama epistemológico de onde se situam estas reflexões. Para tanto, baseia-se nas definições de Educação Integral a partir das discussões de Cavaliere (2010, *apud* CAMPOS; BRANCO; DANIEL, 2016, p. 103) ao afirmar que *educação integral é:*

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, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo. (CAVALIERE 2010, *apud* CAMPOS; BRANCO; DANIEL, 2016, p. 103)

Para melhor compreensão do que vem a ser Escola de Tempo Integral, MOLL (2010, *apud* CAMPOS; BRANCO; DANIEL, 2016, p. 103), descreve:

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da

educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2010, *apud* CAMPOS; BRANCO; DANIEL, 2016, p. 103)

A educação em todas as sociedades e contextos. A educação integral seria aquela que formaria e desenvolveria todos os aspectos do ser humano, conforme está nos matizes legais, nas nuances da lei.

Nos documentos oficiais, ela surge como um modelo que visa atender o estudante na sua totalidade, mas na prática não tem estrutura, nem recursos financeiros para arcar com demandas necessárias a boa execução do programa. Para Bertoldo (2015, p.156), a retomada de políticas públicas educacionais que “focam locais violentos, considerados de risco, e de maior pobreza é que os governos buscam controlar os problemas sociais”. É neste contexto que na “atualidade assistimos à retomada da proposta de escola em tempo integral por governos estaduais e municipais, com suporte do governo federal”, como forma de solucionar os problemas educacionais no país, sobretudo nas regiões mais pobres.

Segundo Bertoldo (2015) “A escola de tempo integral, também ajuda a combater os problemas sociais: tirando o aluno das ruas, alimentando-o, mas tem desvantagens como” problemas estruturais, políticos, financeiros e pedagógicos. Conforme Bertoldo (2015):

As escolas de tempo integral têm a vantagem de evitar os riscos de rua, que as crianças tenham um local para ficar enquanto os pais trabalham, além de possibilitar que elas tenham até três refeições por dia. Contudo, as desvantagens se sobressaem, estando relacionada a problemas estruturais, políticos, financeiros e pedagógicos. O excesso de atividades extracurriculares acaba secundarizando a função precípua da escola; a família acaba transferindo seu papel para a escola; a infância fica limitada ao espaço escolar, entre outros. (BERTOLDO, 2015, p.156)

Como bem demonstra Bruno Silva (2018), o modelo de Educação Integral em Tempo Integral implementado dessa maneira termina sendo um mecanismo voltado para o alívio de tensões provocadas pela pobreza, pela desigualdade, baseado em formulações de entidades internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO. Assim, a educação integral vivenciada nesses programas já experimentados no Brasil não obteve sentido de educação integral, mas na contradição teve sentido de educação de tempo integral, aquela que ampliou o

tempo de permanência do aluno na escola, que minimamente como já se discutiu acima e mais adiante.

A educação integral que Gramsci idealizou educação para todos e a escola unitária aquela que ensina teoria, prática e forma dirigentes para novas sociedades:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004, p.40-41).

Na escola unitária, as relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial são desenvolvidas a partir da escola indo desembocar na sociedade. Segundo Manacorda,

Gramsci idealizou um novo princípio educativo, com vistas à “formação para a capacidade de agir ao mesmo tempo intelectualmente e manualmente (isto é, no mundo contemporâneo, *tecnicamente, industrialmente*), em uma organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade adulta” (MANACORDA, 1990, p. 285).

As idéias de Gramsci sobre essa escola trazem uma reflexão: essa escola prepara o aluno para vida adulta “vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade adulta”. A concepção de educação integral da escola unitária idealizada por Antonio Gramsci (1891-1937) o autor “acreditava no poder de libertação da escola formando todas as pessoas para serem dirigentes numa nova sociedade” (CASTRO; LOPES, 2010).

Nessa percepção de educação em tempo integral, a escola precisa estar estruturada física, administrativa e pedagogicamente com ambientes mínimos para realização de atividades que o tempo acrescenta e atenda o propósito de formar cidadãos críticos e solidários descritos na LDB, e isso vem convergir com a escola idealizada por Gramsci, pois segundo Manacorda (1990, p.285). A organização educativa unitária, com um currículo composto “em vários níveis, de acordo com a idade, e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos” (GRAMSCI, 2014, p.36) visa inseri-los na “atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa” (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Escola também é prédio, é estrutura física, e a lei que implanta escola de educação em tempo integral, garante recursos financeiros através do FNDE/ Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação, desde que atendidas as exigências estabelecidas em lei.

Gramsci (2004) também afirma que: “É de extrema importância [...] a existência de recursos financeiros, materiais e humanos em quantidade suficiente na escola unitária”.

Acrescenta ainda o autor, que não se pode idealizar uma escola com novos programas e estrutura sem contar com recursos em suficiente quantidade. Há necessidade de ampliar-se também o corpo docente, os prédios escolares (composto de refeitórios, bibliotecas, dormitórios). Conforme o texto abaixo:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, (GRAMSCI, 2004, p.36-37).

A escola unitária idealizada por Gramsci está longe de se concretizar no Brasil. Por imposição dos acordos internacionais também o Brasil através do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), e em regime de colaboração com os estados federados, foram implementadas as escolas de ensino médio em tempo integral, prescritas nos documentos oficiais com essa roupagem. Receberam recursos, adaptaram espaços, construíram outros, fizeram seleção e formação de profissionais. Entretanto, tanto por sua concepção quanto pelas condições de sua implementação, o modelo parece muito distante da ideia de uma educação integral de fato.

Vale a pena refletir também, práticas brasileira no contexto da educação em tempo integral que visa ampliar o tempo do estudante na escola, sobre o sentido que se dá a esta. O termo escola tem muitos significados e sentidos: FREIRE 1997 reconhece a **escola** como espaço de desenvolvimento da aprendizagem, um ambiente de relação mútua, diálogo e de respeito entre todos os sujeitos que

compartilha esse espaço, e que contribua para desenvolver a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, o estímulo à descoberta.

A escola unitária, idealizada por Gramsci têm todos os elementos de uma escola comum da atualidade, e essa também necessita de recursos materiais, humano e financeiro. Na escola que implanta a educação de tempo integral no Brasil e, especificamente no Amapá, as leis asseguram que haja repasses financeiros, formações e critérios para implantação dessa educação nas escolas públicas de ensino médio. Entretanto, como veremos, tudo isso acontece de forma muito limitada e, por vezes, contraditória.

Por mais que sejam semelhantes e muitas vezes usadas como se fossem a mesma coisa, as terminologias “educação integral” e “educação em tempo integral”, portanto, não são sinônimos, uma vez que o fato de ofertar uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma educação integral (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014, p. 1). Educação e Tempo são termos e conceitos distintos e a própria BNCC, de 2017, assim afirma:

A educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2017, p. 14).

Como bem demonstram Pereira e Barleta (2022), o Programa Escola do Novo Saber foi a materialização da Reforma do Ensino Médio, seguindo instruções de organismos internacionais através de parcerias público-privadas. O Amapá, “por meio de uma política de governo articulada entre os entes federados e instituição pública (Estado e MEC) e, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), iniciou a discussão sobre a implementação do Programa Escola do Novo Saber” (PEREIRA; BARLETA, 2022, p.7). Conforme Nunes, Sanches e Ferreira (2021), grupos privatistas atuaram na Secretaria de Estado da Educação no Amapá, especialmente o ICE, que realizaria um trabalho de ‘consultoria, formação de gestores e professores, bem como avaliação e monitoramento’ das escolas envolvidas. Dessa forma, portanto, o Amapá se inseriu na agenda da privatização e no programa de fomento e ampliação da jornada escolar no Ensino Médio, conforme a Lei Federal nº 13.415/2017 e a Lei Estadual nº 2.283/2017, que instituiu o Programa de Escola do Novo Saber no Amapá (PEREIRA; BARLETA, 2022, p.7).

Analisando a arquitetura curricular do Ensino Médio Integral e do Ensino Médio Geral, a escola de tempo integral já tinha aumentado a carga horária, já trabalhava as Eletivas, o Novo Ensino Médio acrescentou mais trabalho. É mais trabalho, mas as escolas de tempo integral já estavam no processo, só acrescentou mais conhecimentos. Podemos perceber essa semelhança no Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio (RCEM 2020, p.21-23).

O ENSINO MEDIO- A Lei Federal nº 13.415/2017, define para o Ensino Médio o currículo composto pela **BNCC**, cuja estrutura será ofertada com a **Formação Geral Básica** (comum a todos os estudantes), com carga horária máxima de 1.800 horas, e **pelos itinerários formativos** (parte diversificada e flexível), com carga horária mínima de 1.200 horas, sendo permitida a oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com o local e as possibilidades do sistema. **Formação Geral Básica:** Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles. **Itinerários Formativos:** Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seus interesses, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional. **A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL-** (No Amapá denominada Programa de Escolas do Novo Saber no sentido de ofertar uma arquitetura curricular com o princípio da flexibilidade, e apresenta as matrizes curriculares II e III, cuja estrutura também corresponde à **Formação Geral e aos Itinerários** Formativos, com um modelo pedagógico, cuja centralidade é o **Jovem e o seu Projeto de Vida**, tendo como eixos formativos: • A **Formação Acadêmica de Excelência**, a qual se processa por meio de prática eficazes de ensino e de processos verificáveis de aprendizagem; • A **Formação para a Vida**, cujo objetivo é ampliar as referências do estudante aos valores formados ao longo de sua vida nos diversos meios com os quais interage e que contribuirão para uma sólida base em sua formação e; • A **Formação de Competências para o Século XXI**, nas dimensões sociais, emocionais e produtivas, de acordo com o **Modelo da Escola da Escolha**, o qual fundamenta e orienta as Escolas do Novo Saber, no Estado do Amapá. (RCAEM 2020, p. 21-23)

A Lei nº 2.283, de 29 de dezembro de 2017, institui o Programa de Escolas do Novo Saber no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências:

Art. 1º. Fica instituído, no âmbito do Estado do Amapá, o Programa de Escolas do Novo Saber, vinculado à Secretaria de Estado da Educação – SEED, tendo por objetivo principal o planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado do Amapá, assegurando a criação e a implementação de uma rede de Escolas do Novo Saber. (BRASIL, 2017 GEA).

As Escolas do Novo Saber em sua proposta curricular devem observar:

[...] os currículos do ensino médio deverão considerar **a formação integral do aluno**, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida** e para sua **formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais**. (BRASIL, 2017 - GEA).

A concepção de educação integral da escola unitária idealizada por Antônio Gramsci (1891-1937), pode ser colocada em diálogo com as ideias freireanas de educação e com alguns outros teóricos críticos da educação, como Bell Hooks (2021) e Dermeval Saviani (2012). A concepção gramsciana vai contribuir com essa pesquisa porque, como demonstram Castro e Lopes (2010, p.10), Gramsci “acreditava no poder de libertação da escola formando todas as pessoas para serem dirigentes numa nova sociedade”. Freire, por sua vez, concebe a educação como ato, mas diferencia uma educação domesticadora, que formaria sujeitos mecânicos e acríticos, num processo de “transferência” de conhecimentos, de uma educação para a libertação, que é em si um ato de conhecimento, no qual está embutido um “método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (FREIRE, 2003, p.74)

Dermeval Saviani (2012), por sua vez, apresentou a escola como o local que deve servir aos interesses populares, garantindo a todos um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos alunos preparando-os para a vida adulta. Saviani (1998) trata da escola autônoma, “que significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo”. Paulo Freire, que encarna boa parte da construção teórica mais crítica sobre educação no Brasil, contribui afirmando que:

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1987 p.39).

O legado freireano dialoga com a educação em tempo integral que se propõe à formação integral, como também para construção do projeto de vida dos estudantes, a depender de como isso seja concebido: se o estudante que está na escola for considerado um sujeito atuante, além de crítico e transformador e se seu

protagonismo for entendido nessa chave. Assim se forja a concepção da pedagogia do oprimido, pois:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transforma a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 1987 p.41).

Em busca de fundamentar nossa investigação sobre como o tempo integral pode contribuir (ou não) para uma pedagogia libertadora e crítica nas escolas estudadas, adentrarmos em outros olhares que serão parte do nosso referencial. Bell Hooks (2020), admiradora de Paulo Freire, também contribui com amplo trabalho de ensinamentos para o professor desenvolver na sala de aula uma prática dialógica e transformadora, principalmente desenvolver o pensamento crítico do estudante. Para Hooks (2020, p.36), “o aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e compartilhar as ideias de forma intensa e aberta”. Tanto Freire quanto Hooks buscam despertar o estudante para o senso crítico e, assim, contribuirão para elementos de análise que buscamos fazer aqui da educação em tempo integral e de suas consequências.

Dialogamos também com a concepção de Oliveira e Araújo, para os quais o conceito de qualidade “é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes de seu significado” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.07). Assim, nossa pesquisa levou em conta esses diversos significados. Os estudos como o de Cavaliere (2007, p. 53), que expõe as experiências de ampliação do tempo escolar em redes públicas das capitais brasileiras e faz uma análise de seus resultados, ajudam a colocar a questão em termos mais concretos.

Em 2012, a Resolução CNE/CEB 2, de jan./2012, ao replicar as finalidades do ensino médio prevista na LDB pontuou o ensino médio no art. 5º “O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em: I- Formação integral do Estudante”. Então, a partir 2012, com esse inciso surge a ideia da formação integral, e logo a escola de tempo integral. Em 2014, no Plano Nacional De Educação/PNE, que como vimos traz a meta 6, que destaca a educação integral

nas escolas públicas e suas estratégias para prover essa escola de tempo integral. O plano estadual amapaense de 2015 também trata da educação em tempo integral e, em 2017, o estado do Amapá, através da lei nº 2. 283, cria o programa Escola Novo Saber.

De 2012 até 2017, na esfera federal e estadual, resoluções e planos vêm pautando a Formação integral do estudante. Por isso, é importante desvelar a constitucionalidade da formação integral atrelada ao Ensino Médio. Por ser etapa final, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento currículo para alcançar a formação integral.

É importante considerar a relevância da escola em relação ao processo de consolidação e aprofundamento dos saberes, na etapa do Ensino Médio, para os adolescentes e jovens, especialmente no planejamento de currículos. Que a flexibilidade seja precípua na organização curricular, com a possibilidade de desenvolver aprendizagens de forma progressiva, complexa, reflexiva, científica, contextualizada, crítica, com visão de mundo, tecnológica e com olhar pautado no projeto de vida dos estudantes. A Formação Integral, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 3/2018:

[...] se refere ao desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. (CNE/CEB nº 3/2018).

No Referencial Curricular Amapaense, o pressuposto básico para o desenvolvimento integral dos jovens amapaenses está relacionado com as diversas perspectivas de desenvolvimento da educação integral, inclusive considerando os variados espaços de aprendizagens disponíveis no território e no entorno que a escola está inserida.

Daí que a implantação da educação de tempo integral no Amapá nas escolas de ensino médio em 2017, que atende a lei estadual no Art. 5º, prescreva que se entende por Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral:

As unidades de Ensino Médio com funcionamento em tempo integral, orientadas por conteúdos pedagógicos, métodos didáticos, gestão curricular e administrativa próprios, vinculadas à Secretaria Estadual de Educação, com regulamentação prevista em normas específicas, as quais têm por finalidade, ampliar o tempo de permanência dos estudantes na Instituição de Ensino. (AMAPÁ, 2017, art.5º)

Essa escola de Ensino Médio se propõe, portanto, à oferta de tempo integral e tem a finalidade de ampliar a permanência dos estudantes na instituição. Observando as instituições educacionais, se percebem mudanças, na direção de uma nova prática pedagógica que dialogue com o aumento do tempo do aluno na escola. Na busca por desvendar os conteúdos pedagógicos e métodos didáticos usados na aprendizagem nos espaços criados para educação em tempo integral, Moran sugere métodos didáticos e pedagógicos:

As instituições educacionais escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave- mudanças progressivas – e outro mais amplo, com mudanças profundas, onde as instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos. (MORAN, 2015, p.15).

A noção de tempo constitui algo inerente à nossa condição humana, que habita um planeta e que, por sua vez, faz parte de um universo. Nessa dimensão cósmica infinita, a nossa condição objetiva/subjetiva finita impõe-nos um exercício constante de significação e ressignificação dos tempos/espaços (ROVERONI, 2019, p.224).

O termo Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral diz respeito àquelas escolas e secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes. O tempo na escola vai além da dimensão alinhada ao medidor de horas, o trabalho pedagógico é situado no tempo histórico, social e político. Para Parente (2017), a carga horária no Brasil segue esse modelo:

Em termos de carga horária, a jornada integral pode resultar numa variação entre 7 horas (mínimo legal) e até 10 horas. O início das atividades na parte da manhã geralmente, ocorre às 7 horas; o término das atividades na parte da tarde pode variar entre 14h30 e 18h15 (PARENTE, 2017, p.39).

A legislação amapaense determina que a escola de tempo integral atenderá até 9 horas de permanência do aluno na escola. A Escola de Tempo Integral, tal qual prevista nos documentos de âmbito nacional e estadual, assume o aumento do tempo de permanência da criança na escola como um dos determinantes para os diversos projetos e atividades que promove no chamado contraturno: aulas voltadas ao desenvolvimento de habilidades artísticas, desportos ou reforços escolares, tanto desenvolvidas na escola como também na comunidade, com as parcerias, que podem incluir as empresas e outras instituições.

Nesse contexto, começa-se a inferir que a implantação de Escolas de Tempo Integral pode ser uma forma de jogar para a educação pública a responsabilidade de assumir problemas relacionados à desigualdade social que estão para além do escopo propriamente pedagógico, abrangendo uma instituição escolar que propõe um maior tempo e um espaço que absorva essa nova demanda. Por um lado, a escola aparece como reprodutora das desigualdades e contradições da sociedade, como bem dizia Bourdieu (2015), e por outro se apresenta ilusoriamente como um lugar no qual supostamente essas mazelas serão resolvidas.

Paro (2017), refletindo sobre o papel da escola na nossa sociedade, quando não eivada por uma perspectiva crítica, afirma que “a educação escolar assume em nossa sociedade um caráter ideológico e de que a escola representa em última instância, os interesses da classe que detém o poder político e econômico”. Essa reflexão nos traz questionamentos acerca do papel que pode estar sendo de fato cumprido pela educação em tempo integral, quando inserida em todo esse contexto. Carneiro (2018), chama atenção que para o Brasil, um país onde existe “turno intermediário” fica difícil a oferta educação em tempo integral, além de elencar outros problemas que visualiza nessa implantação. O autor comenta que nas regiões Norte e Nordeste o cenário é ainda mais complicado para implantação de uma escola de tempo integral:

Os problemas inerentes, a questão da implementação do modelo escolar de tempo integral requerem intervenções diretas na dimensão custo-aluno. Segundo especialistas, usando a metodologia custo-aluno qualidade inicial (CAQi) na escola de educação de tempo integral, este custo aumenta em cerca de 70%. Mas, convém considerar outros aspectos essenciais, como: a) infraestrutura; b) carreira docente; c) Currículo; d) acompanhamento e avaliação. Ou seja, aspectos diretamente ligados ao difícil e escorregadio tema do financiamento da educação. Para destacar uma destas questões basta lembrar que, *nas regiões Norte e Nordeste, aproximadamente 58% das escolas de educação básica contam com até cinco salas de aula*. Fica fácil perceber então, que o ensino de tempo integral requer ampliação de infraestrutura ressaltando que, atualmente, boa parte, das escolas públicas, não consegue responder adequadamente sequer às demandas de tempo parcial. (CARNEIRO, 2018, p.424)

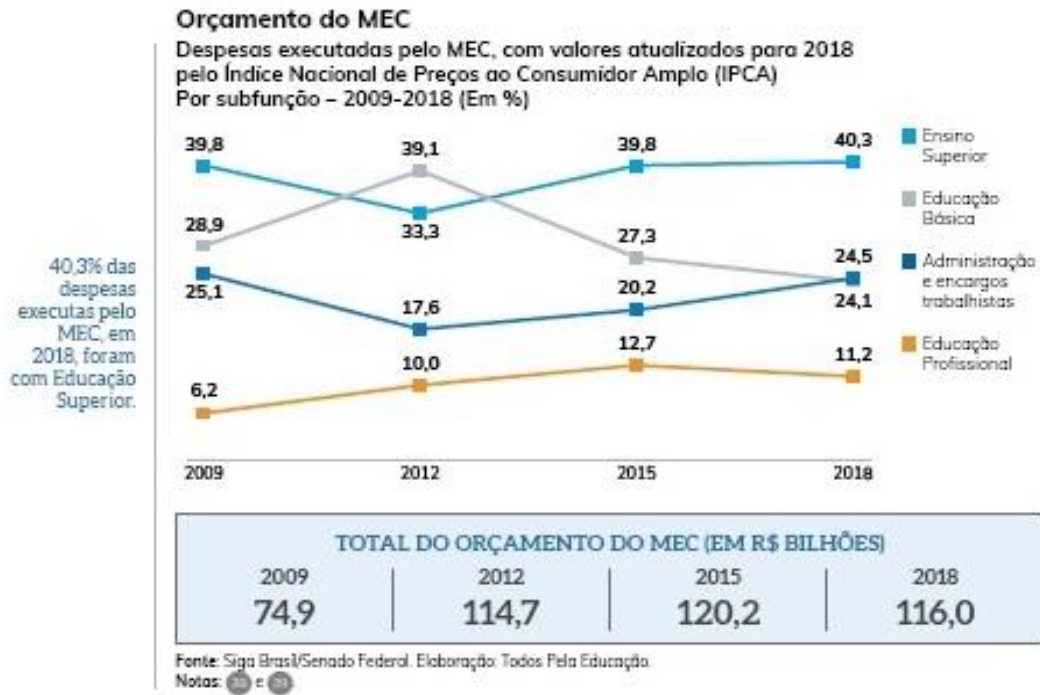
A meta 06 (seis) do Plano Nacional determina a universalização da ETI, criou mecanismo de transferência de recursos para unidades escolares, mas, aqui no Amapá não está sendo cumprida metas e nem orçamentos. Observamos que o autor traz para o debate a problemática financeira, das escolas públicas, mas, além disso, a questão da formação docente também é um desafio. A partir dessas

reflexões, podemos começar a pensar em como a implementação do tempo integral sem estrutura adequada, inserida num determinado contexto social associado ao neoliberalismo e sem uma perspectiva crítica pode causar eventualmente consequências negativas.

Ainda segundo Carneiro (2018, p.424), o que ocorre de fato, é que os custos adicionais do modelo são recorrentes e inafastáveis. “*O MEC calcula a necessidade de um investimento da ordem de R\$3,8 bilhões para viabilizar a meta do Plano Nacional de Educação de oferecer educação em tempo integral*” em, no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. *Para o CNE, porém, “o montante necessário chega a, pelo menos, R\$24 bilhões”*. Em reportagem do G1-AMAPÁ, em 2017, verificamos que, de acordo com a secretária de Educação do Amapá Goreth Sousa, a previsão de investimentos em reformas de estrutura das escolas era de R\$ 9 milhões. Ela disse que seriam construídos em 2017 novos laboratórios, banheiros e refeitórios, além de manutenção na rede elétrica e ampliação de salas de aulas. (G1.AMAPÁ, 2017)

O ABEB (2020, p.121) mostra as despesas executadas pelo MEC, com valores atualizados para 2018, pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Como se pode observar no gráfico abaixo, as despesas relacionadas à educação básica – e, portanto, também ao Ensino Médio – caíram proporcionalmente entre 2009 e 2018. As despesas subiram entre 2009 e 2012, já entre 2012 e 2015 caíram para um valor abaixo ao de 2009, e de 2015 a 2018 caíram ainda mais.

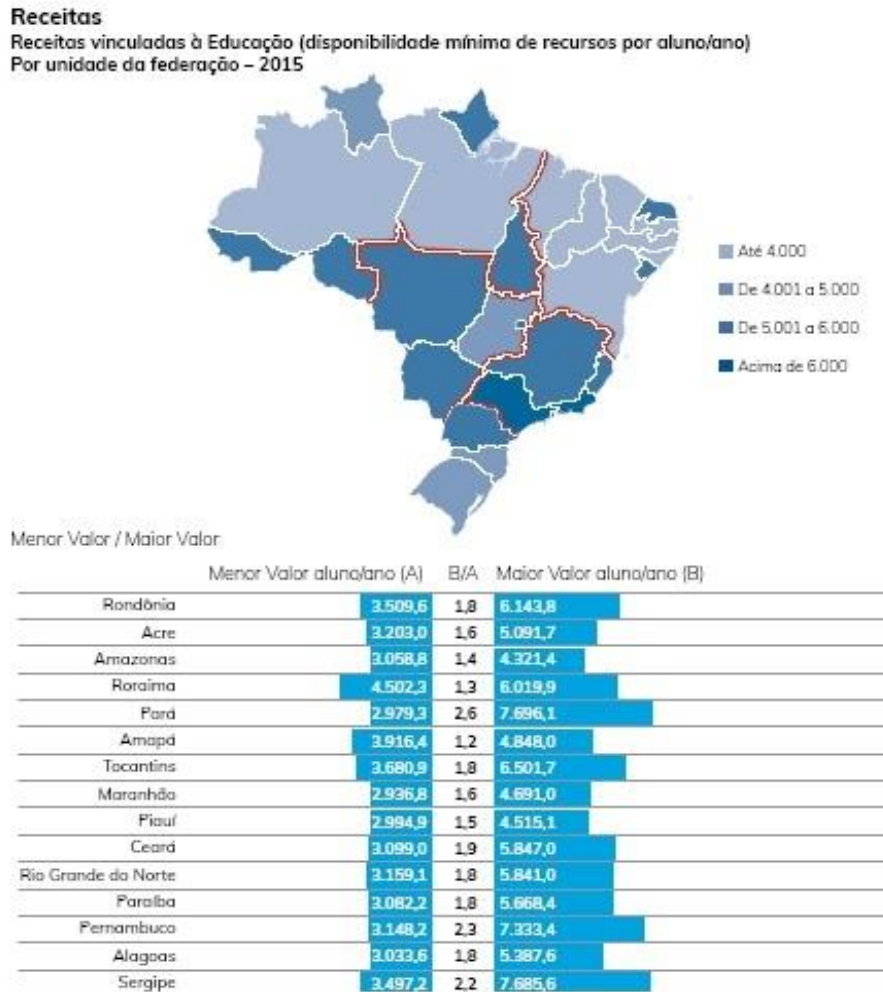
Figura 1 – Total do orçamento do MEC em milhões



Fonte: Siga Brasil/Senado Federal

Quanto aos investimentos para o Amapá, são bem menores que outros estados brasileiros: analisando esses dados podemos comprovar que o Amapá é o que recebe o menor valor custo/aluno. Como Carneiro (2018) já referenciou essa questão financeira, também a Diretora adjunta da escola R.V confirma que a escola recebe o mínimo do mínimo, então é uma questão de aplicação financeira por parte da gestão maior a SEE, na distribuição de recursos para a escola.

Figura 2 – Receitas vinculadas à educação por unidade da federação - 2015



Para exemplificar como isso pode reverberar na prática, vale adiantar aqui uma fala da diretora adjunta da Escola Diretora Adjunta da R.V (2022), que afirma que a escola recebe poucos recursos:

A gente trabalha com poucos recursos para fazer essas atividades. Se for colocar realmente no papel todas as atividades do tempo integral, ela requer um bom recurso e esse recurso não tem. Não tem recurso. O único recurso que ainda vem é o lanche, o almoço e o lanche, e a manutenção, mas é, não é suficiente. É o mínimo do mínimo que vem. (DIRETORA ADJUNTA R.V 2022)

Assim, no cotidiano escolar é que se percebe a falta de recursos, já que as e os trabalhadores não têm materiais suficientes para desenvolver as atividades propostas pelo programa. No caso da nossa pesquisa, sabemos que a portaria 727/2017 garante o fomento para as escolas de tempo integral através do “Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI”, em

conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Mas, o Manual de execução financeira enfatiza que “os valores repassados à Secretaria, embora calculados com base no número de matrículas dos estabelecimentos participantes do ETI, não precisam ser gastos proporcionalmente ao número de matrículas em cada uma dessas escolas, ficando a critério da SEE definir em que escolas os recursos devem ser alocados de acordo com as necessidades de cada uma.

Então, a portaria 727 afirma que tem fomento para as ETI, já o Manual estabelece que não precisam ser gastos. Por isso, Vianna (2021) comenta os dispositivos legais e cita: Um exemplo do mesmo Manual:

Se uma das escolas participantes do Programa tiver 150 alunos, **a SEE não é obrigada a usar R\$ 300.000,00 no custeio de serviços e na aquisição de materiais para essa escola**, mas pode distribuí-los nas despesas de custeio das demais escolas participantes (BRASIL, 2018d, p.12).

Assim, o poder político pode favorecer ou não a aplicação financeira das escolas de tempo integral, porque se houver interesse político haverá recursos.

Para concluir, vale destacar dois aspectos das discussões que fizemos até aqui. Se a educação é parte importante das políticas públicas de Estado, a forma como ela é concebida pelas instituições é fundamental para a efetividade da forma como ela é implementada. Neste sentido, vimos que a política pública de Tempo Integral visa manter as e os estudantes na escola por mais tempo, mas não significa a adoção de uma concepção de Educação Integral por parte do poder público.

Além disso, em um contexto de financiamento reduzido – e desigualdades regionais – a implantação da política do Tempo Integral pode ter efeitos ainda mais limitados. Conforme veremos, entretanto, há outra questão importante a ser discutida: em que medida a política de tempo integral se insere num contexto mais amplo, neoliberal, em que, por um lado, a educação visa cumprir um papel funcional ao mercado e, por outro, a escola acaba sendo utilizada para mitigar problemas estruturais que poderiam ser respondidos de outra maneira pelo Estado, caso houvesse interesse? Em certa medida, entraremos nessas discussões na seção três do trabalho.

3 ENSINO MÉDIO, TEMPO INTEGRAL E NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO DO AMAPÁ

Esta sessão apresenta os conceitos Ensino Médio, protagonismo juvenil e neoliberalismo e as inter-relações do neoliberalismo com ensino médio.

3.1 Ensino Médio, protagonismo juvenil e neoliberalismo

Inicialmente, o ensino médio foi chamado de 2º grau, conforme a lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, “que fixa diretrizes e bases da educação nacional, e a lei 5692 de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus”. A lei 5692/1971- no capítulo III- Do Ensino de 2º grau, art. 21, descreve o assim: “o ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente”. Notamos que desde 1971 a lei já despertava para a formação integral do aluno.

A história do Ensino Médio, projetado à luz da Legislação Brasileira na abordagem da Lei nº 4.024/61, assegurou, à época, a oferta do *ensino secundário*, no Título VII, no art. 33 estabeleceu educação de grau médio ministrado na escola primária, destina-se à formação de adolescente” (LIMA; SILVA; SILVA, 2017, p. 8). Segundo Tavares, Cunha, Amaral (2021) o art. 34 da referida lei coloca no mesmo *plano de igualdade o ensino ofertado nos cursos: secundário, técnicos e pedagógicos*. Um ano depois, a Lei nº 5.692/71 promove um novo olhar para as questões referentes ao 2º Grau e faz menção *ao ensino propedêutico* para os ricos e *curso técnico* para os pobres. (TAVARES; CUNHA; AMARAL, 2021, p.6)

O ensino médio é assim denominado atualmente, a partir da Lei 9394/1996. Ela trata na Seção IV, Art. 35. De sua conceituação, e apresenta as finalidades e a base curricular dessa etapa de educação. Desse modo o Ensino Médio está prescrito:

Art. 35 -O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.**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, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 1996, LDB Art, 35-35-A)

Também a Lei Federal nº 13.415/2017, define para o Ensino Médio o currículo composto pela BNCC, cuja estrutura será ofertada com a Formação Geral Básica (comum a todos os estudantes), com carga horária máxima de 1.800 horas, e pelos itinerários formativos (parte diversificada e flexível), com carga horária mínima de 1.200 horas, sendo permitida a oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com o local e as possibilidades do sistema. Formação Geral Básica: aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles. Itinerários Formativos: os estudantes podem escolher, conforme seus interesses, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional.

Assim, a finalidade do ensino médio é ampla e traz possibilidades de formação para que o aluno possa engendrar no mercado de trabalho ou prosseguir nos estudos. Mas essas finalidades, segundo Carneiro (2018), por vezes têm outras intenções: o ensino médio por longo tempo foi visto como o ciclo de estudo meramente preparatório para o vestibular, sendo essa sua principal “função”. O autor aponta que:

a partir de 2009 com as novas funções atribuídas ao ENEM, o ensino médio deixou de lado definitivamente a educação básica a medida que inteiramente possuído das demandas do vestibular, do acesso as universidades e, não das exigências concretas do aluno egresso da educação básica (CARNEIRO, 2012, p. 32)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35) existe há mais de vinte anos, desde 1996. Nela se lê que os objetivos do ensino médio se relacionam a assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho.

Para a BNCC (2018), o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, “a realidade educacional

do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação”. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial “garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras”. (BNCC, 2018, p.461).

Desse modo, se o estado não garante a permanência do estudante jovem na escola, não prosseguimento de estudos, nem garantia de preparação para o trabalho. Esse prosseguimento é o grande gargalo, no Ensino Médio regular é difícil a permanência e na Escola de Tempo Integral é muito mais difícil porque o aluno precisa trabalhar para ajudar na renda familiar e, na *Região Norte*, o número de matrículas comprovam isso. O índice de matrículas dentre as regiões, na Norte é o mais baixo do país.

Segundo o ABEB (2019, p.61), “na região Norte em 2016, o percentual de matrículas na ETI, foi de 7,2%, em 2017 10,7% e em 2018 foi de 7,7%. Enquanto que na região *Nordeste*, o percentual foi em 2016 11,7%, em 2017 19,8% e em 2018 15,3%”.

Como demonstram Tavares, Cunha, Amaral (2021), em 2004, Luiz Inácio Lula da Silva, o então presidente da República, revogou o decreto nº 2.208/97, que “reformula o ensino técnico brasileiro, em particular a relação entre ensino médio e técnico”. E o decreto nº 2.208/97 “reafirma a dualidade no ensino”, e por outro lado, o decreto nº 5.154/04 reconhece a dualidade associada a uma variedade na “relação entre o ensino médio e a formação profissional”. Em nenhum dos decretos acima cita-se a formação para cidadania.

Segundo o ABEB - 2019, o desenvolvimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) é uma modalidade complementar à Educação Básica e Superior, introduzindo a possibilidade de escolha de diferentes trajetórias e expansão da jornada escolar.

A atual tendência é de crescimento da oferta na rede pública (5,7%, de 2017 a 2018). No período de 2009 a 2018, a proporção de alunos que cursaram a EPTNM em relação ao total de matrículas na Educação Básica de Ensino Médio cresceu 6,4 pontos percentuais. Hoje, são 1,87 milhão de matrículas (sendo 1,1 milhão na rede pública. (ANUARIO, 2019, p.92)

Na Lei nº13. 415/2017, que trata da reforma do ensino médio e na Base Nacional Comum Curricular, são citadas competências e habilidades para todas as

etapas da educação básica, bem como os itinerários formativos. A BNCC (2018, p.468) apresenta competências e habilidades para o Ensino Médio, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas),

Os **Itinerários Formativos**: Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seus interesses, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional.

O ensino é voltado para toda a rede escolar, e logo se percebe essa tentativa de nivelamento entre as desigualdades educacionais no país. No entanto, muitas são as observações a serem feitas como: formação técnica e profissional com baixa carga horária para formação intelectual, a exclusão de disciplinas do currículo com sua substituição por disciplinas ditas “eletivas” e, ainda, a busca pelo aumento do IDEB das escolas como um dos principais objetivos.

Conforme a grade curricular do Novo Ensino Médio houve redução da carga horária de algumas disciplinas e acrescentou-se os itinerários formativos e as eletivas que são:

As Eletivas são componentes curriculares temáticos, oferecidos semestralmente, propostos pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular. (ICE, 2020, p.30)

Com essa redução e o acréscimo de atividades, o jovem no ensino médio tem muito mais trabalhos e a proposta da ETI no Amapá traz a disciplina Pós-médio, que é o preparo para realização de avaliações externas, daí subentendemos que vai aumentar o IDEB.

Assim como na discussão anterior, é preciso pensar até que ponto o modelo geral que orienta o Ensino Médio no Brasil desde a última reforma e a criação do “Novo Ensino Médio” cria condições para a implementação de uma educação de qualidade no país, nos termos que a definimos anteriormente. A nosso ver, o caminho percorrido tem sido o contrário.

Quadro 1 – Escolas de tempo integral

Unidade da federação /	2017		2018		2019		2020	
	% de escolas com matrícula em tempo integral no ensino médio	Total de escolas com matrícula em tempo integral no ensino médio	% de escolas com matrícula em tempo integral no ensino médio	Total de escolas com matrícula em tempo integral no ensino médio	% de escolas com matrícula em tempo integral no ensino médio	Total de escolas com matrícula em tempo integral no ensino médio	% de escolas com matrícula em tempo integral no ensino médio	Total de escolas com matrícula em tempo integral no ensino médio
BRASIL	40,4	57.336	33,1	46.100	33,0	45.221	29,5	40.266
REGIÃO NORTE	20,6	4.278	14,7	3.003	13,9	2.819	9,2	1.857
AMAPÁ	10,1	76	6,3	47	8,7	65	7,9	60

Fonte: Elaborado pela autora

Uma informação contundente é a oscilação de matrícula no ensino médio integral. Conforme ABEB (2021, p.62), observando a situação do estado do Amapá, o estado em 2017 obteve 76 matrículas, em 2018 foram 47, em 2019, 65 matrículas e em 2020, 60 matrículas, analisando os dados, podemos afirmar que não houve elevação e sim declínio de matrículas. Em vez de aumentar, as matrículas diminuem a cada ano.

Nesse sentido, pensar a ampliação do tempo na escola no contexto de escolas sem infraestrutura adequada, com formação docente deficitária e no âmbito de uma concepção geral de ensino médio problemática, pode não contribuir tão decisivamente para o fomento de uma concepção integral de educação da forma como a definimos neste trabalho.

Numa sociedade com características injustas, com um modelo de funcionamento – caracterizado como neoliberalismo – que tende a acentuar ainda mais as injustiças sociais, por um lado, e incentivar o individualismo, a competitividade e a ideia do ‘cada um por si’, por outro, o grande desafio de combater as desigualdades educacionais presentes na sociedade passa pela produção das leis, decretos, resoluções, pela construção dos discursos políticos e, eventualmente, por uma transformação mais estrutural da forma de funcionamento da sociedade.

Ressalta o ABEB (2020, p.79), que “O sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais”. É importante evidenciá-las para que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma mais equitativa. Por isso, é essencial a análise de alguns recortes: por região, localidade, renda e raça/cor. Ainda segundo o anuário, “**12,4** anos de estudo é a escolaridade média da população branca de 18 a 29 anos, um ano a mais que a dos pretos e 1,2 anos a mais que a dos pardos”. “**12,8** anos de estudo é a escolaridade média no Distrito Federal, 2,2 anos a mais do que no estado da Paraíba”.

São dados como esses que trazem à tona as injustiças sociais, como a situação na qual o branco tem mais escolaridade que o preto, o Distrito Federal tem índice maior que a Paraíba, etc. Logo, Injustiça Social é o fato de existir na sociedade situações que favoreçam apenas uma porcentagem (geralmente menor) da população, enquanto outra parte fica sem acesso aos bens ou serviços.

De todas as formas, tudo isso requer uma compreensão acurada de como esse modelo de organização econômica, social e política que vivemos atualmente se

relaciona com a educação. Embora tenhamos documentos norteadores de políticas públicas que formalmente buscam incidir nessa situação, não há incentivo material real para o investimento na educação pública e não há nenhum questionamento de médio e longo prazo sobre o papel cumprido por essa educação. Além disso, quando governos conseguem construir planos mais democráticos ou críticos, muitas vezes não há continuidade e eles não se transformam em políticas de Estado, fazendo com que os documentos sejam “palavras ao vento”. Os dados abaixo ajudam a ilustrar o cenário:

Dados publicados no final de 2017 pelo projeto *World Wealth and Income Database* (WID) alertaram para o fato de que o grupo 1% mais rico da população mundial soma 20% da renda global. No Brasil, citado no estudo como uma das fronteiras da desigualdade planetária, o grupo 1% mais rico concentra 28% da renda do País. Tal cenário reflete-se no nosso sistema educacional, uma vez que o nível socioeconômico dos alunos pode impactar os resultados educacionais. Acrescenta ainda Como há ausência ou pouca intencionalidade nas políticas públicas para a equidade, nossos resultados são muito desiguais e baixos, levando o País aos últimos lugares das avaliações internacionais. Outro dado fundamental da pesquisa é a consciência demonstrada pelos brasileiros sobre a falta de prioridade política. Para quase 80%, os governos não possuem o comprometimento adequado para garantir a qualidade da Educação. (BRASIL/ANUÁRIO, 2018, p.11).

Nesse cenário, para quem interessa a educação em tempo integral? E para quem é importante ou vantajosa essa escola? Para pensar sobre isso, precisamos refletir sobre a realidade dos jovens no estado do Amapá.

No Amapá, segundo à secretaria de educação, a ETI foi implantada para o estudante do ensino médio, nesse processo de implantação “Serão envolvidos em média **1,3 mil** alunos do primeiro ano do ensino médio, que ingressam no novo processo de educação, em 2017, segundo a SEED. A secretaria destaca que o período de matrícula é online, e a confirmação de matrícula deve ser realizada nas unidades escolares entre 30 de janeiro e 3 de fevereiro”. “O objetivo é criar **novas expectativas para os alunos**. Uma nova matriz curricular” (G1 AMAPÁ, 2017).

O Amapá, localizado na região Norte, tem como limites o Estado do Pará, a Guiana Francesa, o Oceano Atlântico e o Suriname, com 142.470,762 km² de Área da Unidade Territorial, e uma população estimada, em 2020, de 861.773 habitantes, distribuída em 16 (dezesesseis) municípios.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) - 2017 e o Documento **Panorama dos Territórios: Amapá**, elaborado pelo Instituto

UNIBANCO, em relação à distribuição da população por faixa etária, notamos que no Amapá, 27,4% dos habitantes tem entre 0 e 14 anos de idade e **29,9%** tem entre **15 e 29 anos**, dentre os quais **6,4%** estão na faixa etária entre **15 e 17 anos**, ou seja, são jovens em idade de cursar o ensino médio. Assim, é possível que a população amapaense tende a ser mais jovem do que no restante do país.

Com efeito, *no Brasil*, os jovens entre 0 e 14 anos representam 20,6% da população. Já aqueles que têm entre 15 e 29 anos somam 23,6%, dentre os quais 4,9% estão em idade de cursar o Ensino Médio. RCEM/AP- 2020, p.09.

Vale ressaltar que a composição *etária estadual* Amapaense se aproxima das tendências encontradas na região Norte, na qual 26,1% da população têm entre 0 e 14 anos, e 6,2% têm entre 15 e 17 anos.

Desse modo, a *Política Pública de Tempo Integral* no Amapá seria para os 6,4% que estavam na faixa etária de 15 a 17 anos, mas temos maiores de 18 anos também.

Vale adiantar aqui, que a DIRETORA ADJUNTA da R.V reforçou, durante nossas entrevistas, a questão do estudante carente e a escola de tempo integral no contexto amapaense:

O tempo integral é pra quem não precisa trabalhar, que não precisa ajudar em casa, ai sim, vem pra cá estudar. Mas, a maioria dos nossos alunos são bem carentes, precisam desse almoço, da janta e de tudo que a escola possa oferecer pra eles. (DIRETORA ADJUNTA R.V, 2022)

Assim, é possível perceber a mão do estado mínimo na tentativa de ofertar, muitas vezes através da educação, políticas públicas corretivas das desigualdades sociais. O estado, sim, abre a escola, oferta vagas, mas como vimos, não garante a permanência do aluno nas escolas de tempo integral.

Como também já discutimos, a depender de como se organize de fato o tempo na escola, ela eventualmente poderia servir para a construção de uma educação mais crítica e libertadora. Entretanto, inserida nesse contexto contemporâneo, não parece ser esse o desdobramento mais provável. Historicamente a “escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”. (CAVALIERE, 2009, p.51).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC do Ensino Médio se organiza centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo

princípio da educação integral. Portanto, as competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens essenciais definidas nesta BNCC, sejam aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos – cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017. Entretanto, a atual BNCC foi constituída no contexto mais amplo da reforma do ensino médio, que por sua vez está inserida no cenário de intensificação da reforma do Estado brasileiro na direção de preceitos neoliberais – em conjunto com outras reformas importantes como a trabalhista, a administrativa, etc. (PERONI et.al, 2019). Na prática, apresentam ideais neoliberais de competências e habilidades.

A Resolução nº 3/2018-DCNEM, no seu Art. 8º, afirma que as propostas curriculares do ensino médio devem “garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Assim, tanto a BNCC/2018 quanto a atualização das Diretrizes Nacionais do Ensino Médio supervalorizam a noção de competências dos estudantes, o foco é no desenvolvimento das competências individuais em termos de mercado. Segundo Laval (2019 p.58), por trás dessa substituição da ideia de qualificação pela de competência, se joga a substituição de uma validação do valor pessoal pelo Estado, por um "mercado do valor profissional".

Assim, inserida nesse contexto, a ETI traz essas características em suas teorias postas às escolas de ensino médio. Trazendo impactos ainda a se descobrir, principalmente nas escolas amapaenses, onde seu aluno tem que construir seu projeto de vida, mas numa sociedade capitalista, desigual e na qual cada indivíduo é ensinado a “se virar” de forma cada vez mais solitária – a ideia de empreendedorismo, inclusive, está muito relacionada com isso.

Como afirma Mézaros (2008), “o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema” (MÉSZAROS, 2008, p.35). A influência do capital sobre educação afeta as instituições formais educacionais e toda a cadeia formativa da sociedade. E essas instituições, por sua vez, não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. Por isso, na medida em que a forma de organização do capital na sociedade se modifica, conforme a conjuntura econômica, política e social exige, a educação também sofre modificações.

Toda essa discussão não é apenas abstrata, ela se materializa concretamente no cenário da educação brasileira. Como demonstra Viana, as políticas educacionais brasileiras são influenciadas por organismos internacionais – que funcionam de acordo com preceitos neoliberais – e a ideia de educação integral está incluída nisso:

Agenda reformista brasileira, iniciada no ano de 2016, vem estabelecendo uma política de Educação Integral alinhada aos preceitos defendidos pelos Organismos Internacionais, à exemplo da UNESCO que, desde a década de 1990, influencia as políticas educacionais numa conjuntura de avanço do neoliberalismo e a adoção de uma engenharia de alinhamento. Essa influência, nos últimos trinta anos, foi se adaptando conforme as mudanças promovidas pelas novas relações estabelecidas pelo capital internacional, promovendo, assim, deslocamentos de sentidos e objetivos relacionados ao paradigma desejado por estes agentes na agenda *Educação Para Todos* (EPT). (VIANA, 2021, p.91)

O autor, assim como outros que analisam o neoliberalismo (Cf. PARANÁ, 2020; BROWN, 2019; SAAD-FILHO, 2018), afirma que o capitalismo passou por várias crises aumentou a pobreza e quebrou o sistema econômico forçando-o a mudança de estratégias para se modificar e permanecer no cenário internacional, a educação mudou de pauta alterando o discurso “da política da ‘Educação para a competitividade’ [...] para a ‘Educação para o combate à pobreza’” (VIANA *apud* EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 43).

Essa mudança pode ser entendida como resultado do fracasso da agenda reformista característica da década de 1990, cuja centralidade estava na educação enquanto um elemento de desenvolvimento econômico e de capital humano como pressuposto para a inserção no mercado competitivo para a individualidade e empregabilidade dos sujeitos (VIANA, 2021, p.91).

Nesse embate podem ser citados os programas de governos identificados como a reforma do ensino médio, ampliação da carga horária e protótipos curriculares, que possuem forte identificação com o que Christian Laval (2019) veio a chamar de “neoliberalismo escolar”:

O neoliberalismo escolar pode ser entendido como um conceito problematizador dos efeitos da racionalidade neoliberal que vem se apropriando das instituições e dos sistemas escolares através de uma nova concepção de administração fortemente apoiada na lógica privatista e empresarial (LAVAL, 2019).

O neoliberalismo não é só uma política econômica monetária, mas uma reorganização das finanças e das subjetividades ao mesmo tempo. Segundo LAVAL

(2019) trata-se de uma política, uma estratégia mesmo, que visa modificar a sociedade e transformar o “humano” enquanto tal.

Neste contexto, passamos a certeza de que a ETI é boa para a comunidade escolar, de que o aluno vai ter formação integral, vai se preparar para ENEM e a comunidade, por vezes, incute essa ideia que atingiu sua subjetividade e aceita essa educação para seus filhos, sem questionar a forma como esta foi implementada, o contexto geral no qual está inserida e o que ainda falta para a política pública se efetivar e garantir aprendizagem, permanência e protagonismo ao estudante. Além disso, a educação tem sempre como busca, nessa concepção forjada no contexto neoliberal, a preparação para o *mercado de trabalho*.

No contexto neoliberal, a educação formal se torna parte de uma busca por transformar os valores, as relações de cada indivíduo consigo mesmo, ou seja, ele difunde um modo de relação capitalista do indivíduo consigo mesmo, fazendo com que cada indivíduo se considere uma espécie de empresa, um capital. Faz com que cada indivíduo se sinta muitas vezes incapaz ao final da jornada, não percebendo que é levado pelo sistema o obedece, por vezes tornando-o alienado ao processo de conhecimento.

Viana (2021) afirma que essas influências neoliberais “incidem sob a política de Educação Integral para o Ensino Médio público brasileiro entre 2016-2020”:

Os principais dispositivos normativos presentes na atual Reforma do Ensino Médio tencionam o debate em torno dos interesses e perspectivas de um projeto nacional de educação e da própria escola pública. Dentro desse complexo processo relacional, assinala-se a forte atuação do Terceiro Setor através do Movimento *Todos Pela Educação* (TPE) e seu esforço na construção de um projeto que se pretende hegemônico em um contexto de avanço da racionalidade neoliberal, que reflete diretamente nos atuais debates educacionais, no cenário nacional e internacional. Nesse sentido, analisa os discursos promovidos por algumas dessas Instituições que corroboram o processo de deslocamentos de sentidos da Educação Integral para um paradigma educacional alinhado aos pressupostos economicistas compatível com a racionalidade neoliberal (VIANA, 2021, p.97).

Quanto à educação em tempo integral, não há menção nos documentos e acordos internacionais, mas um dos focos essenciais que sustentam o Pacto Educação para Todos é a universalização da educação básica através de financiamentos externos.

A defesa da Educação Integral, nesse contexto, ficou ancorada na lógica de ampliação do tempo de permanência na escola, disposta “na ampliação do

tempo de instrução, estabelecendo uma simples equação entre ampliação do tempo de instrução dos alunos e a qualidade. (VIANA, 2021, p.99)

Neste sentido, fica claro que o que se discute na presente reforma é apenas “mais tempo” na escola, sem a discussão sobre uma concepção de fato integral de educação. Dentre outras coisas já apontadas, podemos perceber isso através da matriz curricular vigente, que o ensino passou de 800 horas anuais para 1000 horas anuais. A ETI vem com carga horária maior, e pra finalizar, o NEM a partir de 2022 elevou a carga horária, assim, o ensino médio traz maior carga horária, como se isso por si fosse garantir aprendizagem. Entretanto, sem a estrutura física, o financiamento e a concepção de educação adequadas, o aumento de tempo tende a não contribuir para uma educação efetivamente integral.

A Proposta de Matrizes Curriculares para o Ensino Médio apresentada pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá, que são partes indissociadas do Referencial Curricular Amapaense para a Etapa Ensino Médio, atende ao disposto nas determinações legais que disciplinam essa etapa final da Educação Básica, a seguir elencadas: □ à Lei nº 13.415, de 16/02/ 2017, que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no que diz respeito à etapa do Ensino Médio; □ à Resolução CNE/CEB nº 004/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017; □ à Resolução CNE/CEB nº 3/2018, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BNCC-EM); □ à Portaria nº 1.432, de 28/12/2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme prevêm as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Estas normas definem que o currículo para o Ensino Médio seja estruturado com uma Formação Geral Básica (comum a todos os estudantes), com carga horária máxima de **1.800 horas**, e por uma parte diversificada e flexível (itinerários formativos), com carga horária mínima de **1.200 horas**, sendo permitida a oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com o local e as possibilidades do sistema. (PARECER Nº 010.2021. CEE. AP. RCEM/AP).

Os acordos internacionais dos quais o Brasil faz parte influencia muito nas políticas públicas no país. Como afirma Vianna, (2019): “A pluralidade de experiências educacionais iniciadas na última década é resultado do que a UNESCO denomina de abordagem cascata em relação à sua atuação, enquanto agente propositor de políticas para a educação básica”. Na visão da agência,

Ao influenciar as decisões políticas tomadas nos mais elevados escalões dos ministérios nacionais de educação, a UNESCO adota uma abordagem em cascata, que se traduz em efeito dominó, ou multiplicador, propício à

renovação sistêmica, cujo impacto último atua sobre o aluno em sala de aula (UNESCO, 2008, p. 27).

A influência externa nas políticas públicas brasileiras é premente, mas cabe a cada sistema ter essa visão e buscar um trabalho satisfatório para sua clientela. Por que:

Ambos os documentos têm como objetivo utilizar a sua influência para alcançar formuladores de políticas educacionais em países que revisam continuamente a eficácia de seus sistemas de educação, de maneira que podem adotar integral ou parcialmente o modelo proposto, conforme suas necessidades específicas de desenvolvimento social e econômico” (UNESCO, 2008, p.12).

Ao propor um novo arranjo curricular para a educação secundária, adotado de maneira parcial ou integral, os referidos documentos defendem a formação de sujeitos com personalidades produtivas na perspectiva do capital humano.

O documento relativo ao Novo Ensino Médio resgata o discurso da formação por competências na agenda reformista e, ao fazer isso, deslocam o sentido crítico de Educação Integral à lógica neoliberal na defesa da formação de um jovem compatível à sua racionalidade.

Borges e Santana (2017), por sua vez, em suas análises afirmam que “o modo de produção capitalista neoliberal se apropria da educação em tempo integral, de duas maneiras:

Por um lado, na tentativa de amenizar as crises inerentes ao capitalismo e sua lei de auto-valorização, transformando a ETI em política corretiva; por outro lado, avalizado pelos princípios da Carta das Cidades Educadoras, converte a Educação de tempo Integral ofertada por meio de parcerias com a sociedade civil como um serviço ou mercadoria. (BORGES; SANTANA, 2017 p. 180).

Essa apropriação é percebida em documentos como a Lei 13.415/2017, que valoriza as competências e dá oportunidade aos alunos de escolha do tipo de conteúdo que supostamente lhes interessa, com as disciplinas eletivas da matriz curricular do novo ensino médio.

O currículo do Ensino Médio e da Educação em Tempo Integral no Amapá, que nos interessa na presente pesquisa, se apresenta assim, conforme o **Parecer nº. 010/2021- CPLN/CEEAP:**

A Matriz Curricular I compreende uma parte de Formação Geral Básica, que desenvolverá durante as três séries, competências e habilidades, as quais correspondem aos direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes, com carga horária total máxima de 1.800 horas, que está organizada por área do conhecimento na Base Nacional Comum, de acordo com as áreas de **Linguagens e suas Tecnologias** composta pelos componentes: Língua Portuguesa (obrigatório nas três séries), Língua Inglesa, Arte e Educação Física; **Matemática e suas Tecnologias** composta pelo componente Matemática (obrigatório nas três séries); **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** composta pelos componentes: Física, Química e Biologia e **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** composta pelos componentes: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A segunda parte, que compreende os **Itinerários Formativos**, com carga horária total de 1.200 horas, distribuída nas 03 (três) séries ao longo do curso, cujo percurso a ser trilhado, obrigatoriamente computará os estudos de **Projeto de Vida, Eletivas e Trilha de Aprofundamento**.

Tanto na **Formação Geral Básica** como nos **Itinerários Formativos** cada componente curricular dispõe de no mínimo 02 (duas) horas/aula por semana de atividade e módulo aula de 50 (cinquenta) minutos, desenvolvidos em 05 (cinco) dias semanais, durante 40 (quarenta) semanas e em 200 (duzentos) dias letivos. (Parecer nº. 010/2021 p.15)

As matrizes do tempo integral estão organizadas assim: Matriz II - O Ensino Médio em Tempo Integral - 3.500 horas e Matriz III - O Ensino Médio em Tempo Integral - 4.500 horas

O Ensino Médio em Tempo Integral, com um modelo pedagógico, cuja centralidade é o Jovem e o seu Projeto de Vida, estão estruturadas com uma parte de **Formação Geral Básica** com carga horária total máxima de 1.800 horas, organizada por área do conhecimento na Base Nacional Comum em **Linguagens e suas Tecnologias** composta pelos componentes: Língua Portuguesa (obrigatório nas três séries), Língua Inglesa, Arte e Educação Física; **Matemática e suas Tecnologias** composta pelo componente Matemática (obrigatório nas três séries); **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** composta pelos componentes: Física, Química e Biologia e **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** composta pelos componentes: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Cada componente dispõe de no mínimo 02 (duas) horas/aula por semana de atividade em um módulo aula de 50 (cinquenta) minutos, desenvolvido em 05 (cinco) dias semanais, durante 40 (quarenta) semanas e em 200 (duzentos) dias letivos. A segunda parte, compreende os **Itinerários Formativos**, que na **Matriz II**, possui uma carga horária total de 1.700 horas, distribuída nas 03 (três) séries ao longo do curso, cujo percurso a ser trilhado, obrigatoriamente computará os estudos de **Projeto de Vida, Eletivas, Trilha de Aprofundamento 1, Trilha de Aprofundamento 2**. Na **Matriz III**, possui uma carga horária total de 2.700 horas, distribuída nas 03 (três) séries ao longo do curso, cujo percurso a ser trilhado, obrigatoriamente computará os estudos de **Projeto de Vida, Eletivas, Trilha de Aprofundamento 1, Trilha de Aprofundamento 2 e Trilha de Aprofundamento** (AMAPÁ.Parecer nº. 010/2021p.17- 19)

Sobre o componente curricular **Projeto de Vida**, a proposta de matrizes diz que:

é o trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua

existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade. Na 1ª série, o foco sugerido é o autoconhecimento para permitir que o estudante faça escolhas mais assertivas em relação às Eletivas e, especialmente, aos aprofundamentos. (AMAPÁ. Parecer nº. 010/2021 p.8-9)

De um lado, portanto, a ETI pode estar sendo utilizada como forma de disciplinar jovens que não têm opção de lazer, de entretenimento, de ocupação do tempo livre fora de casa, e de outro como forma de “capacitar” esses jovens para lugares muito específicos – em geral precários – em uma camada inferior e cada vez maior do mercado de trabalho, formal ou informal, que exige trabalhadores disciplinados, com alguma qualificação básica e dispostos a “empreender”.

Laval (2019, p.6-8) em seu livro “A escola não é empresa” apresenta desde críticas sociológicas e políticas que mostram a face escondida da escola até as críticas liberais. O autor afirma que:

A escola sempre manteve ligações mais ou menos diretas, segundo as épocas e os domínios, com universo do trabalho [...] não se deve conceber a evolução da escola segundo caminho linear. O neoliberalismo não vem transformar a escola bruscamente. Muitos autores se dedicaram a definir e construir uma escola de acordo em todos os pontos com espírito do capitalismo. Como: Spencer foi um dos principais teóricos utilitarista da educação, Benjamin Franklin e também Rousseau e muitos outros autores em favor de uma educação que preparasse para uma vida completa. “O que é mais negligenciado em nossas escolas é justamente aquilo de que nós temos mais necessidade na vida” diz Spencer. E, “entre essas necessidades aquelas ligadas as profissões e aos negócios são as mais importantes”. (LAVAL, 2019, p.6-8).

O estudo da evolução da escola a torna objeto de muitos debates e o autor alerta que a ofensiva neoliberal na escola já é algo bem avançado. Laval usa como exemplo a fala dos peritos da OCDE: “os empregadores exigem dos trabalhadores que eles sejam não somente qualificados, mas, também mais leves e ‘aptos a se formar’ e para produzir esses assalariados adaptáveis, a escola em si, a reboque do mercado de trabalho deveria ser flexível” (Laval, 2019, p.14-16). O autor acrescenta, ainda, que com a presença do neoliberalismo na escola ocorrem vários momentos como:

a pedagogia “não diretiva”, a degradação entre o vínculo diploma e emprego, a ligação entre um “bom diploma” e um “bom ofício” aparecia como uma relação necessária em uma sociedade de estatutos. Também cita o especialista da OCDE “que antigamente um país devia sua influencia as riquezas que extraia do solo, mas em nossos dias seu poderio é cada vez mais subordinado as riquezas do espírito...considera cada vez mais a inteligência humana, chegando a época do capital humano, acrescenta segundo a OCDE o capital humano reuniria “os conhecimentos, as

qualificações, as competências e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico”(LAVAL, 2019, p. 17-25).

Laval (2019) demonstra, portanto, que na “interseção da economia e da educação, palavras de concordância, de conveniência e de passagem entre as esferas permitiriam uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino” (LAVAL, 2019, p.45). A educação de tempo integral se apresenta como porta para o sucesso do aluno no ensino médio, no entanto, ela está com os aparatos do neoliberalismo embutido nos discursos, na matriz curricular, e na própria ampliação do tempo na escola.

Quando observamos a inclusão de cursos de formação profissional muito específicos no período de tempo ampliado, isso só comprova o que LAVAL (2019, p.51) afirma: esse novo paradigma quer responsabilizar os cidadãos por seu dever de aprender. No quadro de uma vida mais arriscada e mais aberta às escolhas individuais, “o individuo é colocado perante suas responsabilidades de aprendiz”.

Assim, Mézсарos (1934), Laval (2019), Viana (2021), Borges e Santana (2017) sustentam a presença e influência do modo de produção econômico na educação seja desde o século passado ou mais recentemente. De uma forma ou de outra, todos esses autores defendem que os valores do neoliberalismo comandam a educação. Logo, ao tentar responder a quem interessa a Educação em Tempo Integral, percebemos que a educação serve ao aprimoramento e ao desenvolvimento dos sujeitos da sociedade, mas de outro lado serve também à reprodução e à manutenção de uma sociedade de classes desiguais e excludentes. Isso começa a dar pistas para nossas reflexões mais concretas.

Além do discurso da presença do neoliberalismo na escola de tempo integral, Vilas Boas e Abbiati (2020) e Torales (2012) apresentam suas considerações sobre o que pode melhorar nessa escola, conforme suas observações. Observamos então, que a organização dos espaços e tempos da educação integral nem sempre beneficia os alunos. A ampliação da jornada escolar nem sempre leva em conta a multidimensionalidade do sujeito, os fatores biológicos que também lhe fazem parte (VILAS BOAS; ABBIATI, 2020, p.8 *apud* SOUZA, 2018). Torales (2012) menciona a necessidade de melhorias físicas e materiais no espaço escolar de acordo com a realidade da escola. Nesse sentido, se uma escola possui um espaço pequeno e não oferece nenhuma estrutura acústica, não seria lógico adquirir instrumentos musicais caríssimos, mas a unidade escolar pode

procurar se adaptar para a realização das atividades (VILAS BOAS; ABBIATI, 2020, p.8 *apud* TORALES, 2012).

Concordamos que a escola não é empresa e que na lógica contemporânea, as políticas de tempo integral fortalecem uma concepção neoliberal de educação. Entretanto, objetivamente estamos numa sociedade capitalista, na qual boa parte da juventude não tem alternativa minimamente segura de sobrevivência que não entrar imediatamente no mercado de trabalho, mesmo que precarizado e qualquer qualificação pode ajudar nesse cenário.

Vale, portanto, pensar um pouco no que é essa juventude. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), estabelece que adolescente é o indivíduo entre 12 e 18 anos incompletos. Já o termo jovem costuma ser utilizado para designar a pessoa entre 15 e 29 anos, seguindo a tendência internacional. Assim podem ser considerados jovens os adolescentes - jovens (entre 15 e 17 anos), os jovens-jovens (com idade entre os 18 e 24 anos) e os jovens adultos (faixa-etária dos 25 aos 29 anos).

A juventude é apenas uma “palavra”, afirmou BOURDIEU (1983), em título provocador de um artigo entrevista sobre a noção de juventude, cujo objetivo era demonstrar como as divisões entre as idades seriam arbitrárias: “somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (BOURDIEU, 1983, p.113).

Green e Bigum (1998) enfatizam reflexões profundas sobre a complexidade da condição de jovem e que as políticas não consideram as condições, forças e fatores que cercam a juventude:

A construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela. Entre essas forças e fatores estão os meios de comunicação de massa, o rock e a cultura da droga, assim como várias outras formações subculturais. Até o momento, entretanto, educadores/as, professores/as, pesquisadores/as e elaboradores/as de políticas não têm considerado essas perspectivas e questões como sendo dignas de atenção (GREEN, BIGUM, 1998, p. 210).

A juventude, na atualidade, está num contexto adverso, um mundo técnico e tecnológico, que são utilizados para envolver o jovem. Em muitas situações, fora da escola existem mais atrativos para o jovem do que nas instituições escolares. Segundo Cabrera (2017, p.10), na sociedade contemporânea, “os alunos têm acesso às informações por meio da variedade de meios de comunicação e

redes sociais cabendo à escola ensinar o que é útil para além de seus muros, o que tem aplicação efetiva na vida cotidiana”.

A educação em tempo integral traz na sua proposta pedagógica as diversas atividades para o estudante as quais oportuniza seu protagonismo. O aluno do ensino médio está iniciando sua juventude, já que em média inicia-se a etapa final da educação básica aos 15(quinze) anos.

Conforme Marinho (2019), as juventudes têm vários desafios a enfrentar:

As juventudes do século XXI vivem sob a providência da luta pelo reconhecimento e da proteção de suas vidas. Suas trajetórias são delineadas por um cenário de instabilidades e incertezas marcado pela dificuldade de inserção não precária no mundo do trabalho, pela experiência em instituições escolares inclusivas e não violentas, pelo trânsito na cidade não ameaçado pela violência institucional, pela afetividade plural e respeitada e pelo reconhecimento de que suas vidas importam. (MARINHO, 2019, p.169).

A juventude é um período de muitas instabilidades e incertezas para o jovem. E a escola pode contribuir ou não para o respeito e reconhecimento do mesmo. Percebemos através da mídia casos de violências cometidas e sofridas por jovens. Nesse sentido, Marinho (2019) acrescenta que:

“Ser jovem em um mundo onde sua existência é classificada pela ideia limítrofe de que eles não são isso ou aquilo, de que não sabem o que sentem ou o que querem, é negar suas singularidades e pensar suas experiências juvenis através de vieses estereotipados e homogeneizantes”. (MARINHO, 2019, p.169).

O Pensar através de vieses estereotipados é muito presente no contexto social das juventudes, e afetam profundamente as famílias. E ter uma escola para o jovem é dá oportunidade de crescimento intelectual e afastá-lo da violência, drogas e desemprego, deveria de fato atender o jovem na sua totalidade. É importante contextualizar os aprendizados para que se tornem efetivos, onde os alunos possam atuar de maneira criativa e autônoma.

Apesar de que o tempo integral foi implantado como política pública de combate à pobreza, segundo Brown (2019), e como política corretiva, conforme Borges e Santana (2017), contraditoriamente ela oportuniza tempo de estudo, de interação, e convivência para o estudante.

O mundo procura meios de envolver a juventude na proposição de soluções para os problemas de ordem social econômica, ambiental e cultural. Para

dar concretude ao projeto maior que é o desenvolvimento econômico, as instituições nacionais e internacionais podem criar contraditoriamente, em alguns cenários, mecanismos de inserção da participação da juventude como sujeito pensante e atuante, um ser protagonista. Como demonstrou a pesquisa recente de Barleta e Pereira (2022), os estudantes ainda têm poucas oportunidades de serem envolvidos nas decisões das escolas no Amapá, e a efetivação de direitos e sua consideração como atores sociais relevantes são muito incipientes. Neste sentido,

o grande desafio educacional consiste em preparar os estudantes para transporem todos os aspectos da vida que lhes impedem de se tornarem verdadeiros cidadãos, que busquem o desenvolvimento das suas potencialidades intelectuais e produtivas para a melhoria da qualidade de vida, agregando novos esforços e construindo estratégias para enfrentarem a nova realidade educacional, a fim de se tornarem verdadeiramente protagonistas das suas próprias histórias (PEREIRA; BARLETA, 2022, p.17).

Segundo Costa (2007 p. 10) - De onde vem o termo protagonismo juvenil? O termo vem do grego, Proto quer dizer “o primeiro”, “o principal”. Agon significa luta e “Agonista, lutador”. Protagonista, literalmente, quer dizer o lutador principal. De acordo com dicionário Melhoramentos, p. 70- pro-ta-go-nis-ta “sm+f- 1- No antigo teatro grego, o principal ator de uma peça”. 2- “O principal personagem” de um filme, de uma obra literária, uma peça, uma telenovela etc., em torno do qual a ação se desenrola. 3. “Participante ativo ou de destaque” em um acontecimento.

Sujeito ativo, *aluno competente*, são termos utilizados no meio educacional na BNCC que, em vigor desde 2018, propõe que os estudantes sejam protagonistas de seus próprios aprendizados, tendo cada vez mais voz e participação nos processos de aprendizagem.

Segundo Oliveira (2019 p.11), a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas construiu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que buscam concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas. Aqui se destaca o Objetivo 04, que trata da educação. “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”.

Esse objetivo é amplo, buscando equidade e qualidade na educação e defendendo que essa seja para toda a vida. Nesse contexto, os jovens são chamados a se desenvolver e se envolver numa educação integral, que proporcione diversidade de conhecimentos e oportunidades de se tornar protagonista. No modelo

pedagógico aplicado na educação em tempo integral no Amapá, o protagonismo foi evocado na concepção do Modelo Pedagógico pelo seu alinhamento à perspectiva de educação do modelo de “Escola da Escolha” quanto à formação do jovem idealizada no final da educação básica.

Para Precoma (2013 p.11), a demanda que a contemporaneidade nos apresenta está nas ações voltadas para a cidadania e autonomia, o que implica projetos relacionados ao protagonismo juvenil que sustenta a educação integral se desenvolvido em sua essência formadora e transformadora como destaca:

“A descrição qualitativa da vivência protagonista de escolha e reflexão sobre os sonhos de cada adolescente e jovem protagonista revela múltiplas dimensões associadas ao projeto de vida, às histórias de vida, às representações de família, aos desejos de consumo, às questões de identidade e singularidade, à reflexão sobre os caminhos necessários para a realização dos sonhos, e especialmente ao sentimento de pertença, princípio importante, quando propomos ações e projetos de protagonismo juvenil. (PRECOMA, 2013, p.12)

Na educação em tempo integral que está sendo desenvolvida no Amapá em sua proposta pedagógica, as dimensões acima estão no roteiro de trabalho do jovem protagonista. O sistema que caracteriza o modelo pedagógico está fundamentado em quatro princípios educativos: O Protagonismo, Os “Quatro Pilares da Educação”, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional.

O ideal formativo do Relatório Educação produzido pelo ICE, um dos grupos privados que mais influenciou na implementação concreta da ETI no Amapá, chamado “Um tesouro a descobrir”, afirma que os Quatro Pilares são as aprendizagens fundamentais para que uma pessoa possa se desenvolver plenamente, considerando a progressão das 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, p.27). São eles: Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser”. Nas palavras do relatório,

Para Jacques Delors: “aprender a conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.” Os Pilares Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer guardam uma relação importante entre si, ainda que Aprender a Fazer esteja mais ligado ao âmbito da formação profissional, mas não restrito a ele. O pilar Aprender a conviver a aprendizagem de que trata esse pilar é a de desenvolver a compreensão e aceitação de si próprio e do outro e a percepção da interdependência entre os seres humanos, no sentido do convívio, do trato, da realização de projetos comuns, da preparação para aprender a gerir conflitos respeitando valores plurais, da compreensão mútua e da convivência pacífica.

A parte mais importante dessa aprendizagem é a afirmação de que Aprender a Ser é dispor de um conjunto de competências que possibilitam alguém a se relacionar melhor consigo mesmo como condição para se relacionar com os outros e com as suas circunstâncias naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais, além de se relacionar com a dimensão transcendental, de natureza religiosa ou não. (ICE,2015, p.26- 33)

A Pedagogia da Presença “é o terceiro princípio educativo eleito para fundamentar o Modelo Pedagógico da escola de tempo integral, fortemente influenciado pela teoria de Antonio Carlos Gomes da Costa em sua obra”. Esse princípio está presente nas ações de toda a equipe escolar por meio de atitudes participativas e afirmativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula.

Na prática, a presença pedagógica se traduz em compartilhamento de tempo, experiências e exemplos entre educador e educando. No ato de educar, educando e educador se tornam visíveis, perceptíveis, e se fazem presentes em seu meio, em seu tempo e em suas histórias, enquanto indivíduos e enquanto membros de suas gerações. O que torna isso possível para o jovem, como explica Antônio Carlos Gomes da Costa, é o fato de o jovem perceber que “alguém compreendeu e acolheu suas vivências, sentimentos e aspirações, filtrou-os a partir de sua própria experiência e comunicou-lhe com clareza a solidariedade e a força para agir”.(ICE 2015, p.37)

A perspectiva da Educação Interdimensional afirma que “O Século XXI será ético e espiritual ou não será.” - André Malraux.

A perspectiva apontada pela UNESCO, em seu Relatório sobre a Educação para o Século XXI destaca a necessidade de conceber e tratar a educação na sua dimensão mais ampla. No ordenamento da Educação Brasileira, de acordo com o Art. 2º da LDB: “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”. ”.(ICE 2015, p.48)

Seria necessário pensar numa educação que transcendesse o domínio da racionalidade (do logos) e incorporasse os domínios da emoção (pathos), da corporeidade (eros) e da espiritualidade (mytho). (ICE, 2015, p.49)

A Educação Interdimensional seria capaz de equilibrar as relações entre essas quatro dimensões, o que não significa prescindir da educação simbolizada pela dimensão da razão analítico-instrumental (o logos), mas não se sobrepondo às demais dimensões. (ICE, 2015, p.50)

Concretamente, sobre o “jovem progratonista”, Benedetti (2016) afirma que dentro das instituições de ensino é possível promover espaços para vivência do protagonismo juvenil a “partir dos Grêmios Estudantis que são organizações que

representam os interesses dos estudantes na escola”. Esses espaços são propulsores de diálogo, discussão, criação e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação ambiente escolar e na comunidade.

O Documento do UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas), **intitulado** “Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento”, “aborda a educação como a grande estratégia de melhores oportunidades para a população jovem”, no entanto, diz que “a ineficiência do sistema educacional brasileiro compromete o desenvolvimento do país, com consequências sociais danosas para todos”.

Esta afirmação reforça a necessidade da escola rever seu papel social frente os desafios da sociedade contemporânea. O documento reconhece que o envolvimento dos jovens é essencial, mas não é suficiente para transformar contextos de vulnerabilidade, dado que estes são influenciados ou determinados por fatores individuais, familiares, culturais, sociais, políticos, econômicos e ambientais. (UNFPA, 2010, p.10).

Notamos assim a necessidade de incentivar os jovens a pensar, ler e compreender os textos e também o contexto social que está inserido. Reconhecer-se como sujeitos do processo e protagonistas de sua existência. Fortalecer os jovens para vivenciar esta nova postura no ambiente escolar, conhecer seus direitos e também deveres; analisar se os direitos têm sido respeitados na comunidade.

O UNFPA (2010, p.11) acrescenta que o “protagonismo juvenil encarado como a identidade formadora da escola com a vivência efetiva dos jovens alunos em ações solidárias e sustentáveis promoverá a educação de qualidade” e, principalmente construção da cidadania onde os jovens modificam e influenciam a realidade na qual estão inseridos.

Grosso modo, Protagonismo Juvenil é, portanto, um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades, de acordo com Bruno Silveira (2018, p.19).

O Protagonismo Juvenil considera o jovem como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu Projeto de Vida. Para Costa (2000, p.7), “no âmbito da educação, protagonismo juvenil designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla”.

Um dos primeiros passos para a construção do suposto protagonismo juvenil é o processo de acolhimento dos jovens. O currículo escolar precisa permitir que o espaço escolar se torne um espaço-mundo e isto só pode ser possível se as *partes do conhecimento* promovem uma compreensão complexa do *todo do saber* (MORIN, 2000). Há, portanto, a necessidade de um pensamento complexo, em torno do espaço da aprendizagem:

O problema do conhecimento é um desafio porque só podemos conhecer, como dizia Pascal, as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. Ora, hoje vivemos uma época de mundialização, todos os nossos grandes problemas deixaram de ser particulares para se tornar mundiais: o da energia e, em especial, o da bomba atômica, da disseminação nuclear, da ecologia, que é o da nossa biosfera, o dos vírus, como a Aids, imediatamente se mundializam. Todos os problemas se situam em um nível global e, por isso, devemos mobilizar a nossa atitude não só para os contextualizar, mas ainda para os mundializar, para os globalizar; devemos, em seguida, partir do global para o particular e do particular para o global, que é o sentido da frase de Pascal: "Não posso conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, e não posso conhecer as partes se não conhecer o todo". (MORIN, 2000, p. 2)

E para conhecer as partes, numa visão de tempo escolar no contexto de escola de tempo integral, o Acolhimento é primordial como espaço e momento de aprendizagem. Ele acontece nos primeiros dias de aula e, durante esse período, os alunos são recepcionados na escola não por adultos, mas por um grupo de jovens que já passaram pelo Ensino Integral, e que vivenciaram os princípios educativos dos 4 Pilares da Educação e os conceitos e metodologias do Protagonismo Juvenil e do Projeto de Vida.

Durante o Acolhimento os jovens apresentam aos novos estudantes a equipe escolar, os ambientes da escola e os fundamentos do modelo. Este é um importante diferencial posto que os conceitos principais do modelo escolar são explicados por jovens para jovens. Porém, a etapa principal do Acolhimento consiste em atividades e dinâmicas de grupo que objetivam despertar nos novos estudantes os valores e as bases para a sua formação como cidadão autônomo, competente e solidário.

Todas as atividades do Acolhimento são coordenadas por jovens alunos ou ex-alunos do Ensino Integral. É importante reiterar que sendo o acolhimento uma atividade de alunos, a equipe gestora, os professores e os funcionários participam na última parte dessa atividade, quando todos são convidados a conhecer os

produtos elaborados pelos estudantes durante os dois dias de atividades. Todos os materiais produzidos pelos alunos são guardados, sendo subsídio para o trabalho subsequente dos professores, principalmente o professor de Projeto de Vida.

Portanto, segundo o ICE (2019, p.3) - O Acolhimento é uma Prática Educativa desenvolvida pelo Modelo “Escola da Escolha”, que objetiva apresentar as bases do projeto escolar para os novos estudantes. É a porta de entrada dessa forma de conceber a educação e de buscar transformar a escola. O Acolhimento, assim, é considerado o “marco zero” do Projeto de Vida. É uma estratégia por meio da qual são apresentadas aos novos estudantes as muitas formas pelas quais a escola se colocará à disposição da construção do seu Projeto de Vida. Por meio dessa Prática Educativa, os estudantes terão a oportunidade de estabelecer os primeiros vínculos, sentindo-se recebidos e pertencentes à escola desde os primeiros dias do ano letivo. É um momento também para que vivenciem situações nas quais serão conduzidos à reflexão sobre os seus sonhos e sobre as expectativas em torno das oportunidades que terão para realizá-los, a partir deste novo tempo, e do apoio que receberão nessa nova escola.

A ideia é que os estudantes possam assumir o protagonismo nessa atividade, de modo que o acolhimento se torne um momento de contato dos estudantes com outros estudantes, tanto no início como ao longo do ano letivo. Mas, para que isso ocorra, os estudantes devem ser preparados para assumir o papel de acolhedores, em parceria com a equipe escolar, com o Grêmio Estudantil, que devem proporcionar condições para que eles se envolvam na atividade e a realizem de forma adequada, seguindo o roteiro de acolhimento proposto.

Neste sentido, vale pensar, de um lado, o papel mais geral que a ETI cumpre, e de outro como do ponto de vista concreto pode influenciar na vida cotidiana dos estudantes – e como, mesmo nessa tarefa mais específica e inserida num contexto problemático, ela também pode falhar.

No caso das escolas estudadas no Amapá, verificamos como essa discussão mais geral se manifesta nos exemplos concretos estudados, e também, como elas abriram caminhos para formar os jovens profissionais que atuarão em empregos formais em determinadas empresas, já que a finalidade republicana da escola no contexto do capitalismo é, com todos os seus limites, formar cidadãos, preparar para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. No contexto ideológico mais amplo do neoliberalismo, analisado por nós previamente, e no

contexto econômico material vivenciado pelas escolas do Amapá, o exercício concreto desse protagonismo juvenil tende, portanto, a ser muito limitado, mesmo no contexto de tempo integral.

3.2 A Escola de Tempo Integral no Brasil e no Amapá

No Brasil, a escola em Tempo Integral tem início na década de 1950 com Anísio Teixeira liderando a primeira experiência com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no Bairro da Liberdade, uma das áreas mais pobres da Bahia. Curiosamente, ganhou apelido de escola parque, o que evidencia a força da inovação, pois, no complexo de espaços físicos destinados as atividades escolares que constituíam o centro, a Escola Parque se destacava do ponto de vista arquitetônico e pedagógico:

O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe.... Os quatro prédios grandes, amplos e modernos eram freqüentados cada um por mil alunos (500 no turno matutino e outros tantos no vespertino), e estavam localizados nos seguintes bairros: na Liberdade, a Escola-Classe 1; em Pero Vaz, a Escola-Classe 2; na Caixa d'Água, as Escolas-Classe 3 e 4. Nesta última, em 1964, passou a funcionar o ginásio, instalado em 1962 num dos pavilhões da Escola-Parque. (NUNES, 2009, p.125).

Esse complexo educacional teve apoio financeiro, e afirmava Anísio Teixeira que, “não se pode fazer educação barata”, era necessário investir na educação das classes populares. Os centros projetados visavam uma boa educação com apoio pedagógico, assistência médica e odontológica, alimentação, atividades diversas que contribuíssem com as aprendizagens da sala de aula:

As classes reuniam alunos por faixa etária e não por testes de inteligência. Essa organização ia na contramão das classes homogêneas que persistiam na escola brasileira. Instituiu-se a permanência da criança na escola por sete anos, abolindo-se a repetência escolar. Nesse sentido, o professor das escolas classe contava o tempo todo com o apoio de um Setor de Currículo e Supervisão, para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças e suas próprias dificuldades didáticas. (NUNES, 2009, p.126).

O processo de aprendizagem tinha apoio técnico e pedagógico: “A Escola-Parque abrigava, ainda, o setor de Currículo, Supervisão e Orientação Educativa”. Foi uma experiência muito conhecida no meio educacional até

internacional, no entanto no meio educacional brasileiro ficou relativamente pouco conhecido. Segundo Nunes (2009), o Centro Educacional pretendia “Integrar os alunos na comunidade escolar; torná-los conscientes dos seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros”.

Assim, a primeira experiência teve muitas críticas como alto custo dessas escolas, e também muitas contribuições, a principal relacionada a uma busca pela educação para as classes populares, por uma educação democrática na escola, com participação da família, órgãos colegiados dentro da escola. E com processos avaliativos formais. E até nos dias atuais ainda existe essa escola no Distrito Federal.

Nas décadas de 1980-90, surgem no cenário educacional a proposta de ampliação do tempo na escola em vários estados, principalmente do sul e sudeste.

Nos anos 1980, o país retomará a questão, como surgimento dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro e os Centros de Educação Integrada (Ceeis) em Curitiba. Os CIEPs compreendiam uma política educacional no âmbito da esfera estadual, enquanto os CEIs pertenciam à esfera municipal. Os dois projetos preconizavam a ampliação da jornada escolar para tempo integral, ou seja, o aluno permanece na escola por um período de, pelo menos, sete horas diárias. Em São Paulo, surge o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); em Porto Alegre, os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs).

Na década de 1990, o governo federal se volta para a escola de tempo integral, passando a assumi-la, tendo como governo pioneiro, o de Fernando Collor de Mello (1990-1992), com a proposta dos Centros Integrados de Atendimento Integral à Criança (CIACs), inspirados no modelo escolar dos CIEPs, que combinava ações educacionais com programas de assistência social, formação profissional e lazer, destinados às crianças e aos adolescentes atendidos pelo projeto. (BERTOLDO, 2015, p.153)

Os CIEPs previam também participação da família, uma aproximação da escola com a comunidade e a permanência da criança na escola era o dia todo e desenvolvimento das atividades também, já o PROFIC consistia em atividades dentro e fora da escola. Os CIEPs compreendiam uma política educacional no âmbito da esfera estadual, enquanto os CEIs pertenciam à esfera municipal e os CIACs eram da esfera federal. Acrescenta Cavaliere (2009), que entre as redes estaduais com práticas de ampliação do tempo de escola, destacaram-se Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro, têm apresentado a tendência de investimento nos moldes do modelo escola de tempo integral.

Segundo Godoy e Polon “(2017, p.110), no período de “2000 a 2004 e no ano de 2007 é implementada a mais recente política de educação em tempo integral, gestada no âmbito do Ministério da Educação: o Programa Mais Educação – PME”. Dentre as oito finalidades do PME, expressas na Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, destaca-se:

I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contra turno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II – contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar. (GODOY; POLON, 2017, p.114)

O objetivo do PME está assim expresso, no art. 1º da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007:

Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (GODOY; POLON, 2017, p.115)

O Programa Mais Educação atendeu o ensino fundamental amplia o tempo, apoia a formação integral do estudante, mas, com atividades no contra turno, também se propõe a contribuir para redução da evasão, da reprovação e distorção. Os dados preliminares comprovam, entretanto, que não reduziu o quanto se propôs.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 é certamente uma das mais importantes conquistas da sociedade brasileira nesta década. Para além de propostas de governos, o PNE é um instrumento de uma política de Estado, que deve ser mantido e implementado integralmente.

O PNE incorporou esse objetivo de ofertar gradual do ensino em tempo integral, no entanto, ainda parece distante de ser alcançado. Em 2019, o número de matrículas nessa modalidade de ensino na rede pública de Educação Básica era de 5 milhões (14,2% do total), cerca de 2 milhões a mais em relação ao número observado em 2011. (ANUARIO, 2019, p.62)

Ainda de acordo com o ABEB-2020, entre 2011 e 2015, esse indicador apresentou um crescimento continuado, chegando a 44,6%. Porém, a partir de 2016, houve um recuo e, em 2019, uma em cada três escolas de Educação Básica da rede

pública oferecia matrículas em tempo integral. Até 2017, no caso do Amapá, não havia escolas de tempo integral, até a implantação desta política nas cinco escolas aqui estudadas. Essa implementação tem a ver com a busca pela redução das desigualdades regionais no campo da educação no Brasil. Ainda de acordo com o ABEB (2020, p.62), “13,9% das escolas públicas de Educação Básica da região Norte possuem pelo menos uma matrícula em tempo integral, enquanto, no Sul, esse percentual é de 42,3%”. Apenas 3,8% das matrículas de Educação Básica no Amapá são em tempo integral. No Ceará, para efeito de comparação, essa parcela é de 31,4%. Além disso, o Ensino Médio é no geral considerado:

a etapa mais desafiadora da Educação Básica brasileira. Desinteressante para os jovens, não oferece caminhos que promovam o diálogo entre os conteúdos curriculares e o mundo fora da escola. Como resultado, os indicadores de atendimento e fluxo patinam há vários anos. Hoje, 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados no Ensino Médio. A taxa líquida de matrícula está em 62,7%. Se isso representa um salto de mais de 20 pontos percentuais nos últimos 15 anos, ao mesmo tempo reforça a necessidade de se aprimorar o modelo. (ANUARIO, 2017, p.30)

A Lei 13.415/2017- da Reforma do Ensino Médio buscava conferir maior flexibilidade à etapa ao instituir a possibilidade de diferentes itinerários formativos, como vimos.

É real o risco de acirramento das desigualdades, caso a implementação não seja atrelada a uma política efetiva de equidade, com investimentos técnica e financeira nas redes e na formação dos profissionais de Educação – técnicos, professores e gestores. Em contrapartida, é também verdade a potência transformadora da flexibilização das trajetórias, que libera os jovens para escolhas mais alinhadas com seus projetos de vida, tornando o Ensino Médio mais atraente tanto no campo propedêutico, despertando maior interesse acadêmico, quanto no campo vocacional, abrindo caminhos para o mundo do trabalho. (ANUARIO *apud* HENRIQUES, 2017, p.38)

Assim, novas políticas públicas vão se concretizando até chegarmos em 2017, ano em que é implementado o tempo integral nas primeiras escolas no Amapá. Mesmo com muitas críticas de especialistas, se consolidou do ponto de vista legal, a reforma do ensino médio, e muitos estudos têm surgido buscando compreender, neste início de sua implementação, suas consequências. Dentre outras coisas, a reforma amplia tempo na escola, questão que aqui é fundamental para nós.

Como vimos, a partir de 2014, com o Plano Nacional de Educação/PNE/2014, tem-se como uma das metas “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos,

25% dos alunos da Educação Básica”. O estado do Amapá instituiu o Programa de Escola do Novo Saber (Lei nº 2. 283/2017), que tem como objetivo principal o planejamento, a execução e avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdos, métodos e gestão direcionadas a “Melhoria na oferta e qualidade do Ensino Médio na rede pública do estado do Amapá”.

Para alcançar esse objetivo, o programa considera a formação integral do aluno, amplia o tempo de permanência dos estudantes na escola para 09h30min diárias. E prover condições para reduzir os indicadores educacionais (evasão, reprovação) e aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB Amapaense:

O IDEB foi criado em 2007 e é composto por dois indicadores: o desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que inclui a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e as taxas de aprovação em todas as etapas de ensino, obtidas por meio do Censo Escolar. O índice é calculado sempre nos anos ímpares, quando é realizada a avaliação nacional. Os dados disponíveis, de 2015, indicam realidades distintas de acordo com a etapa da Educação Básica que se analisa. Se nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a evolução é evidente e as metas têm sido alcançadas, no Ensino Médio, por outro lado, o quadro é de estagnação e distância em relação aos parâmetros estabelecidos pelo PNE (ANUARIO 2018, p.34).

Assim, com baixo desempenho nas avaliações do SAEB e nos resultados do IDEB, do estado, em 2017 o estado do Amapá inicia a implantação de tempo integral em cinco escolas estaduais de ensino médio. Aumentar o tempo de permanência do estudante na escola traz qualidade do Ensino Médio e melhoria na oferta é o discurso dos governantes amapaenses. Nessa trajetória se insere nossa pesquisa de campo para investigar essa implantação em duas dessas escolas, verificando se houve melhoria na oferta, e qualidade no ensino médio nas escolas de tempo integral de Macapá. E, sobretudo, tentando pensar para quem é importante ou vantajosa essa escola.

O IDEB sempre foi um problema para as escolas do Amapá, conforme demonstra o trabalho de Morais e Santaella Gonçalves (2022). Conforme consta na proposta pedagógica da escola Raimunda Virgolino, uma das duas estudadas aqui, já em 2019 o IDEB também foi baixo:

Ao considerarmos os dados do IDEB do Estado do Amapá, para o Ensino Médio, constata-se que o estado **não atingiu a meta** prevista de 4,5 para 2019, no entanto, **a escola alcançou o índice de 3,7**. Considerando que o desempenho das escolas nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática foram abaixo da média do Estado, isso reflete altos índices de reprovação e

evasão escolar e aponta para a urgente necessidade de reestruturação desta etapa da educação básica em todos os seus aspectos (gestão, metodologias, currículo, infraestrutura das escolas),(PPP/R.V 2021 p.06).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) vem melhorando desde 2005. Como esse indicador é composto por duas dimensões: o rendimento escolar (representado pelas médias das taxas de aprovação do ciclo avaliado) e o desempenho (que mede a aprendizagem, com base nos resultados do SAEB, aplicado pelo Inep), é possível avaliar qual das duas mais tem contribuído para sua evolução [...] O **Ensino Médio**, a decomposição aponta que esses ganhos foram inferiores aos obtidos na dimensão do rendimento, e se observa uma relativa estagnação do IDEB, quando comparado a 2005. (ANUARIO 2020, p.66)

O ABEB-2020 aponta que “2,3 pontos é a distância entre o IDEB do Ensino Médio nas escolas da rede pública (3,5) e nas escolas da rede privada (5,8)” e 34,6 pontos percentuais é a diferença entre a taxa de distorção idade-série do Pará (46,5%) e de São Paulo (11,9%), no Ensino Médio. São realidades diversas do Brasil e no Amapá, apontando desigualdades importantes.

3.3 Os Reflexos do Estado Neoliberal nas Políticas Públicas de Tempo Integral

A ETI traz em seu discurso preparar para vida, e o “projeto de vida” está supostamente embasado na ideia de saber fazer escolhas, decidir, resolver problemas. Segundo LAVAL (2019, p.46), o ensino escolar é cada vez mais visto como formação. Uma "formação inicial", quer dizer, preparatória à formação profissional e assim, apta a receber, legitimamente, em feedback, suas injunções, especialmente em matéria "comportamental". A escola está presente para assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano. O essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda sua existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente.

Essa capacidade de "aprender a aprender" não pode ser separada de outras competências profissionais e das relações mantidas com outra pessoa no grupo de trabalho. Criatividade, desembaraço no grupo, manejo dos códigos de base, são outras dessas faculdades permanentes. (LAVAL, 2019, p.49).

Na trajetória histórica da escola, se percebe em seus momentos as mutações do capitalismo, que se forma e transforma no meio educacional, mas que

não desaparece, e sim reaparece fazendo reformas e mudando a educação. Segundo Laval,

As mutações do capitalismo permitem explicar, pelo menos em parte, a natureza das reformas em curso. C) nascimento e o desenvolvimento de um sistema de educação e de instrução separado da família e dos meios de trabalho, constituem uma das grandes transformações do Ocidente. (LAVAL, 2019, p.5)

Esta tendência pertence a uma transformação de conjunto dessas sociedades marcadas pela 'autonomização' das diferentes ordens da religião, da política, da economia, do pensamento. Esse "desembutimento" geral das esferas sociais, para retomar a expressão de Karl Polanyi, foi acompanhado por sua racionalização. (LAVAL, 2019, p.5).

Para Laval (2019), o Novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, *na sujeição mais direta da escola à razão econômica*. Ele depende de um "economismo" aparentemente simplista, cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só *têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia*.

O sistema neoliberal comanda a economia, e a educação não fica fora desse contexto porque a economia afeta todos os segmentos da sociedade. O modo de produção capitalista neoliberal se apropria da educação em tempo integral de duas maneiras: transformando a ETI em política corretiva e convertendo a Educação de Tempo Integral como mercadoria ofertada por meio de parcerias com a sociedade civil.

Os discursos, da Educação de Tempo Integral de formar sujeito autônomo dialoga com novo capitalismo que tende se impor a escola à razão econômica:

O "homem flexível" e o trabalhador autônomo" constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico. Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação da escola e da economia em um sentido radicalmente utilitarista: por um lado, a concorrência desenvolvida no seio do espaço econômico tornado mundial; por outro lado, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda dos bens e serviço. (LAVAL, 2019, p.10)

Desse modo, a escola se torna palco do neoliberalismo, tornado a educação um elemento de produção e venda de bens e serviços.

No desenvolver da educação a serviço da economia, a educação em tempo integral apresenta distintas concepções.

Segundo Gallo (2002), há diferentes visões sobre a educação integral e a escola de tempo integral. Distintas concepções acerca do que seja uma formação integral, ou de quais aspectos contemplar nessa integralidade, tendo em vista a formação de um determinado modelo de cidadão, têm conduzido a diferentes configurações de trabalho educacional: segundo a perspectiva anarquista o ideal é o cidadão emancipado, “livre e senhor. De suas habilidades (...), consciente de suas diferenças e da importância de sua relação com o social”. Dentro dessa linha de pensamento, educar consiste em “dar condições a cada pessoa para que ela (...) possa perceber a dialética do indivíduo social, a sua liberdade na liberdade do outro” (GALLO, 2002, p. 16-20)

No atual modo neoliberal de organização do capitalismo, o Estado tem um papel periférico com relação ao mercado: suas ações devem tão somente garantir os pré-requisitos estruturais para o funcionamento do sistema. Nessa organização, as políticas sociais, entendidas como estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social, compostas pelos planos, projetos e diretrizes específicas de cada área de ação social cumprem papel importante na viabilização de ações estatais, cujo objetivo é corrigir as inconveniências do sistema, sem comprometer seu funcionamento (BIANCHETTI, 2001).

Essa ideia de remediar os problemas causados pelo modo de produção capitalista neoliberal constitui-se como um dos fundamentos da retomada de propostas de *ampliação do tempo na escola no Brasil*. Vinculadas à concepção difundida pelo Banco Mundial de educação como combate à fome e a pobreza, essas propostas procuram minimizar os problemas sociais e dissimular as contradições do sistema capitalista (BERTOLDO, 2015).

Ampliar a jornada escolar exige menos recursos do que se pode imaginar. Mas, exige muita imaginação, vontade política e integração de diversos programas. Gadotti (2009) traz para o debate a qualidade que não se resume na sala de aula, que vai além do muro da escola. E o autor acrescenta a qualidade sociocultural da educação. Se a ETI foi implantada no Amapá para elevar os índices da avaliação externa, também deve primar pela qualidade no ensino.

Para Gadotti (2009, p. 29), a “ampliação da jornada escolar está assentada no conceito de educação integral,” que articula todas as ações do governo às demandas da população, entendendo que todas elas têm a ver, direta ou

indiretamente, com a educação. A escola passa a ser o “centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população”.

A educação integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola para além dos muros da unidade escolar.

O autor vai além da discussão sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral, ocorre no momento em que o *Brasil está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica. Ampliamos o acesso à educação básica, mas sem a correspondente qualidade.* (GADOTTI, 2009, p.29)

E o autor questiona uma educação que qualidade que de fato leve a aprendizagem e não uma concepção vaga de qualidade:

Falar em **qualidade sociocultural da educação** é falar, certamente, em aprendizagem. Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo. O direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado na escola. É **direito de aprender** na escola. Sabemos que é no interior das salas de aula que devemos medir os efeitos de qualquer projeto educacional, de qualquer política educacional, verificando o quanto os alunos aprenderam. Como diz Paulo Freire em sua *Pedagogia da autonomia* (1997, p. 27), citando François Jacob, **os seres humanos são seres “programados para aprender”**. (GADOTTI, 2009, p.30)

Na trilha das escolas investigadas podemos sentir esse envolvimento de aprendizagem entre professor e aluno. Na escola Raimunda Virgolino, segundo um de seus professores, há envolvimento, estuda e discute junto, e segundo à Diretora Adjunta da escola, quando encontram dificuldades, elas sempre são superadas.

O TEMPO INTEGRAL trouxe esses novos conhecimentos para os profissionais. No início: o que vou fazer? Estuda, debate vombora fazer isso, vamos fazer aquilo. Te vira. Hoje aqui na escola eles tiram de letra essas disciplinas. (DIRETORA ADJUNTA R. V. 2022).
A gente conversa sobre educação, sobre prática, sobre interesses é estimulante pra gente, os alunos estão estimulados, acredito que eles terão maior participação também. Quando funciona, funciona, a pesar dos pesares. A parte estimulante é esse poder dialogar com os colegas, poder trazer ideias, poder apresentar é ter esse estímulo, e ver essa prática dos colegas que os colegas não ficaram alienados do processo educacional. (PROFESSOR R. V 2022).

O poema Escola de Paulo Freire retrata bem essa questão sobre a escola: escola é Lugar de fazer amigos: “Não se trata só de prédios, salas, quadros, Programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente; Gente que trabalha, que estuda Que alegre, se conhece, se estima”. É nessa magia que as escolas de

tempo integral poderiam ser construídas. Assim, o envolvimento docente, o compromisso do aluno com sua aprendizagem alavanca uma educação de qualidade que caminha para uma educação integral. E essa prática foi observada de alguma forma na escola R.V, enquanto no Colégio Amapaense o cenário parece muito técnico, frio e burocrático.

De acordo com RCEM/AP (2020, p.222), “Na organização do ensino médio”, “superando-se a disputa com a educação profissional”, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho), que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas.

A oferta da educação profissional está intimamente relacionada com a noção de itinerário profissional, que corresponde ao conjunto das ocupações no mundo do trabalho e suas inter-relações funcionais. A função do itinerário formativo é contribuir para que o aluno possa traçar rotas e planejar percursos, de forma a conciliar as demandas do mundo do trabalho, as expectativas pessoais e os tipos de formações disponíveis. (RCEM/AP, 2020, p. 223)

A proposta da Escola da Escolha desenvolvida no estado do Amapá nas escolas R.V e C.A afirma que “O desenvolvimento do estudante, no conjunto dos outros domínios deverá contribuir para a **formação de competências** que impactam os **diversos domínios** da vida humana, no âmbito pessoal, **social ou profissional**. Essa proposta traz bons argumentos sobre estudo e emprego “a atividade produtiva” passa a depender cada vez mais do uso de conhecimentos e exige “pessoas criativas, críticas, propositivas, colaborativas e flexíveis, preparadas para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade”.

A empregabilidade está relacionada à qualificação pessoal. As competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe. (ICE 2015, p.21)

A preocupação com a empregabilidade traz uma reflexão que pode ser sintetizada da seguinte forma: quanto mais baixa a escolaridade, maior a disputa por emprego na sociedade. No contexto neoliberal, trazer esse debate para escola não é uma opção, mas uma necessidade urgente, especialmente porque o mercado termina sendo um dos modeladores da própria Escola. (ICE 2015, p.22).

3.4 O Ensino Médio em tempo integral na prática

No Estado do Amapá, podemos considerar as experiências das Escolas de Ensino Médio do Novo Saber, que trabalham com as diretrizes demonstradas anteriormente relacionadas ao Protagonismo e ao fortalecimento do Protagonismo Juvenil. A Escola da Escolha, que tem como foco a “formação integral do educando” para construção do seu Projeto de Vida, integra três eixos: formação acadêmica de excelência, formação para vida e formação para o desenvolvimento das competências do século XXI.

Essa escola idealizada pelo ICE é supostamente fundamentada na diversificação e enriquecimento necessários para *apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida*, essência do Modelo. É a concepção de programa de educação integral que é promovida nas escolas amapaenses. (ICE, 2020 p.10)

Para o ICE (2015, p.10), a construção do **Projeto de Vida**, para a qual confluem todas as ações do Modelo, requer que os conteúdos trabalhados sejam significativos, não só do ponto de vista do sujeito que aprende, mas, especialmente, do ponto de vista das expectativas e das necessidades da sociedade.

COLL (1996) enfatiza que o currículo deve partir da seleção de quais aspectos do crescimento pessoal do educando a educação escolar tratará de promover. Se a função primordial da escola é contribuir para a formação integral do educando, ou seja, o crescimento pessoal em todos os seus aspectos – cognitivo, social, moral, corporal, afetivo – a decisão sobre o que ensinar precisa considerar conteúdos de diferentes ordens. (ICE 2015, p.10)

O **Protagonismo** e a construção do **Projeto de Vida** se tornam a possibilidade real dos jovens assumirem papéis que os aproximam do mundo adulto. Assumir-se como participante da solução de problemas, analisar suas vivências e planejar o futuro, ainda que provisoriamente, são ações que implicam autonomia, solidariedade e competência, necessárias ao desempenho consciente na vida adulta. (ICE, 2015, p.17)

Na proposta do ICE que as escolas campo desenvolvem para o aluno construir seu projeto de vida, ele tem que ter três formações:

1. Formação acadêmica de excelência,
2. Formação para vida
3. Formação para o desenvolvimento das competências do século XXI.

Nessa proposta, os conceitos de Protagonismo e Projeto de Vida se referem 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.

Quanto aos eixos 1- Formação acadêmica de excelência, o que se trabalha para alcançar essa formação:

FORMAÇÃO ACADÊMICA DE EXCELÊNCIA – A formação que se processa por meio de práticas eficazes de ensino e de processos verificáveis de aprendizagem e que asseguram o pleno domínio, por parte do estudante, do conhecimento a ser desenvolvido durante a Educação Básica. Não se fala de estudos para além desse nível de ensino, mas daqueles que devem ser assegurados na intensidade, no tempo e na qualidade durante os Ensinos Fundamental e Médio. Não apenas um currículo configurado pela Base Nacional Comum e pelos documentos institucionais, mas, também, valorizado por uma Parte Diversificada que não seja considerada apêndice do currículo, e sim parte integrada e vital para assegurar o seu enriquecimento, aprofundamento e diversificação. (ICE 2015, p.13)

O ensino e de processos de aprendizagem que asseguram o pleno domínio, por parte do estudante, do conhecimento da Educação Básica. Vale ressaltar que a própria proposta afirma que não fala em prosseguimento de estudo.

Quanto aos eixos 2 - Formação para a vida o que se trabalha para alcançar essa formação:

FORMAÇÃO PARA A VIDA – A formação que busca ampliar as referências do estudante com relação aos valores e princípios que ele constitui ao longo de sua vida nos diversos meios com os quais interage: famílias, amigos, igrejas, templos, clubes, centros de convivência e que contribuirão para a constituição de uma base sólida em sua formação. Uma base consolidada de conhecimentos e de valores deverá apoiar o estudante no processo de tomada de decisões e de escolhas que o acompanhará ao longo da construção e da execução do seu Projeto de Vida. (ICE 2015, p.14)

Quanto aos eixos 3 - Formação para o desenvolvimento das competências do século XXI.

FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI – A formação integral se dá não apenas pela presença de um currículo pleno de competências cognitivas, mas também pela presença de um conjunto de outras competências essenciais nos domínios da emoção e da natureza social. O desenvolvimento do estudante, no conjunto dos outros domínios deverá contribuir para a formação de competências que impactam os diversos domínios da vida humana, no âmbito pessoal, social ou profissional. Ao esperar que o jovem atue como fonte de **iniciativa**, de **liberdade** e de **compromisso** e que ele responda aos desafios do mundo

contemporâneo de maneira **autônoma, solidária e competente**, a prática pedagógica deve ser reconceitualizada em suas ações. (ICE 2015, p.14)

Ao desenvolver essas formações durante os três anos do Ensino Médio, presumimos que o aluno está preparado pra vida e para atuação profissional, desenvolveu competências e habilidades para atuar na sociedade e no mercado de trabalho.

Vale a pena, a partir de agora, ir para o campo e conhecer mais da realidade das escolas estudadas, para ver como a implementação dessa política se dá na prática. Na pesquisa de campo, quando perguntamos se o aluno aprovou ou concordou em estudar nessa escola com mais horas de permanência, das 18 respostas apenas três responderam não terem concordado, sete afirmaram que sim e oito não responderam por algum motivo. São números intrigantes, mesmo com um universo pequeno de participantes. Poderia subentender-se que faltam incentivos, envolvimento e participação. Poderia subentender-se que os limites da implementação do tempo integral são, talvez, ainda maiores do que os que imaginamos dado todo o contexto apresentado e a concepção neoliberal que orienta muito da trajetória mais recente da educação no Brasil. Para aprofundar essas reflexões, precisamos entrar no campo. Vamos conhecer, por dentro, a escola Raimunda Virgolino e o Colégio Amapaense e ver como eles podem nos auxiliar na compreensão do problema que estamos investigando.

4 IMPLANTAÇÃO DA ETI EM DUAS ESCOLAS DE MACAPÁ

A quarta seção dessa pesquisa teve por objetivo investigar a implantação de Educação em tempo integral em duas escolas de ensino médio da cidade de Macapá a partir de 2017. Dentro desse objetivo mais amplo, buscamos mais especificamente: 1) analisar os Planos de Ação, Proposta Pedagógica que ofereceu uma visão que tipo de ser humano essa escola busca formar, sua missão, suas conquistas; 2) Pesquisar as notas do IDEB de 2017 a 2019 das escolas (quanto ao item IDEB apenas a escola R.V tem registrado em sua proposta pedagógica o IDEB de 2019, e quanto aos seus impactos nos resultados não obtivemos registros, já o C.A não possui registros); 3) quanto às percepções foram pontuais para obtermos o olhar sobre a ETI nas escolas amapaenses e assim averiguar as percepções dos profissionais sobre as consequências que o tempo integral trouxe para os mesmos pode ser respondido; e 4) Averiguar a percepção dos estudantes sobre a política de escola em tempo integral.

Quanto ao item 2, vale adiantar um aspecto importante. Apenas a escola R.V. tem registrado, em sua proposta pedagógica, o IDEB de 2019, e quanto a seus impactos nos resultados não obtivemos registros. No caso do C.A., não há nenhum registro. A discussão sobre o IDEB aponta para o papel da gestão escolar no contexto do das avaliações externa. Sawicki (2018, p.25) afirma que tais questões nos remetem à gestão da educação, desde aquela em sentido amplo - níveis federal, estadual e municipal - e também em sentido restrito, no que diz respeito à gestão da própria escola. Para Sawicki (2018), a escola, por vezes, é criticada por não atingir índices, no entanto, tais críticas não consideram a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como não levam em conta a falta de políticas de investimento - financeiro, organizacional, de qualificação de pessoal - na educação. Nesse contexto, cabe a escola rever seu papel, tão difundido como lugar de ensinar, atualmente lugar de mobilização, participação e aprendizagens.

Sawicki (2018) afirma que a avaliação externa e a gestão escolar estão relacionadas, sendo a avaliação um instrumento que pode contribuir para o diagnóstico e esclarecimento de questões que circundam o cotidiano escolar.

A avaliação em larga escala não pode pautar-se apenas pelo resultado de uma prova, mas sim ser utilizada como instrumento para a promoção de políticas de melhoria da educação. Para Viana (2005), “o foco do gestor, de sua equipe e de

todos os integrantes da escola precisa ser a utilização concreta e objetiva dos resultados de tais avaliações,

Pois, não basta diagnosticar, é preciso utilizar os resultados para a reflexão coletiva, para o redirecionamento e o planejamento de ações que auxiliem os professores e alunos no cotidiano da sala de aula. Tais reflexões podem levar o gestor a estabelecer novos caminhos para exploração efetiva das avaliações externas a favor da aprendizagem escolar. (VIANA, 2005)

De acordo com as pesquisas de Sawicki (2018, p.12), realizadas no Rio Grande do Sul, “um aspecto que merece ser destacado é que a maioria das escolas dessa coordenadoria não apresenta IDEB”. E para concluir que cada vez mais a gestão escolar vem sendo cobrada por resultados satisfatórios, porém, ao mesmo tempo, essa não vem tendo aporte de qualificação para melhorar esses resultados. De acordo com nossa pequena amostra nesta pesquisa, essa realidade não é só de escolas do sul, já que uma das escolas de tempo integral não tem registro nenhum do período de 2017 e 2019 da nota de IDEB, e a outra não tem quase nenhum.

Nesta seção se apresentam as unidades educacionais pesquisadas: Colégio Amapaense (C.A) e Escola Estadual Profª. Raimunda Virgolino (R.V), um pouco de sua história e o caminho percorrido na implantação do tempo integral. Buscamos, nesta seção, também recuperar elementos teóricos relativos à incidência dos diversos agentes atuantes nesta política educacional e os elementos presentes do neoliberalismo no contexto escolar incutidos nos documentos do MEC e da SEED/AP.

Para compreender a forma como esta pesquisa foi feita, e suas limitações deve-se ter em mente o contexto pandêmico vivenciado por todos em nosso país e no Amapá, bem como em esfera mundial. Como já adiantamos estamos na pandemia decretada em março de 2020 através do Decreto nº **1377 DE 17 DE MARÇO DE 2020 em seu Art. 10**. “Ficam suspensas as aulas na rede pública de ensino estadual pelo prazo de 15 (quinze) dias a contar da data de 18 de março de 2020”.

E, a partir daí, fecharam-se as escolas. Com muitas críticas e medidas dos órgãos competentes e estudos foram sendo divulgados como essa nota de alerta do Departamento de Saúde Escolar, a partir de maio de 2020 inicia-se o ensino remoto:

No mês de maio de 2020, por meio do Departamento Científico de Saúde Escolar, a SBP publicou a Nota de Alerta “O ano letivo de 2020 e a COVID 19”. “O ano letivo de 2020 mal começou e já foi interrompido de maneira traumática e repentina”. Grande parte das escolas começaram a se mobilizar para oferecer o ensino remoto, o que não significa Ensino a Distância (EaD), modalidade esta que tem outra estrutura e tem outro tipo de abordagem. O ensino remoto pressupõe a existência de um computador, não sendo adequadas telas como aquelas do tamanho de um celular, além da exigência indissociável de disponibilidade da internet com qualidade e estabilidade.(NC/SBP,2020 p.03)

Com a COVID-19, agravam-se mais a ainda as desigualdades sociais, retornar de forma remota exigia aparelhos tecnológicos, internet de qualidade e a população não disponibilizavam de recursos suficientes para arcar com essas novas despesas.

Desse modo, “aprofundaram-se mais ainda as desigualdades sociais, com barreiras e riscos importantes para os grupos mais vulneráveis, que só agravam sua situação na ausência das escolas em suas vidas.”.(NC/SBP,2020 p.03)

Como já vêm se discutindo a questão de desigualdade no Brasil e no Amapá não é diferente. O ensino remoto através de uso de celulares e computadores mostrou essas disparidades entre o cidadão provido de recursos e cidadãos sem recursos. Ainda em 2020 a SEED através da **PORTARIA Nº 062/2020 – SEED, após estudos, resolve retornar presencialmente nos órgãos, mas, escolas continuaram fechadas: “Art. 2º** Fica determinado o retorno das atividades presenciais da Secretaria Estadual de Educação - SEED, **a partir do dia 24 de agosto de 2020**, observando os critérios e orientações estabelecidos no Plano de Retorno dos Trabalhos Presenciais.”

E, assim, foi o ano de 2020, sem aula presencial. Somente em 2021 que o retorno presencial foi possível. **DECRETO Nº 2710 DE 02 DE AGOSTO DE 2021:**

Estabelece critérios para retomada responsável e gradual das atividades econômicas e sociais, considerando a realidade epidemiológica e a rede assistencial dos Municípios e do Estado do Amapá, reforçando a continuidade ao enfrentamento da pandemia, tendo como foco a redução dos riscos de transmissão do novo Coronavírus (COVID-19), e adota outras providências.

O artigo 13 desse decreto define o retorno ao ensino presencial: “Fica autorizado a retomada responsável, gradual e escalonado das aulas presenciais e demais atividades educacionais na rede pública e privada de ensino, nas seguintes condições: I – atividades educacionais na modalidade híbrida, combinando aulas e atividades presenciais com outras realizadas na modalidade remota; II - fiel

cumprimento do Protocolo Padrão de Segurança Sanitária para os Estabelecimentos de Ensino, Anexo III deste Decreto, bem como dos seus protocolos específicos, aprovados pelos Órgãos da Vigilância Sanitária e de Saúde.

A partir de agosto de 2021, então, se deu essa “volta à escola” ainda escalonada, no entanto não foi possível realizar a pesquisa ainda naquele momento, devido a diversas restrições ainda existentes. Em 2022, o retorno foi total, e seguindo o mesmo Protocolo Padrão de Segurança Sanitária foi possível adentrar as unidades escolares com muitos entraves, e chegamos ao território da nossa pesquisa. Verificou-se o intenso uso de máscaras e higienização nas escolas campos. Protocolos de segurança sendo cumpridos em todos os locais pesquisados.

Após relembrar a pandemia, se aprofunda a pesquisa sobre o tema e sua complexidade evidenciamos na seção 4.1-As escolas de Tempo Integral em Macapá;4.2- O Colégio Amapaense;4.3. Escola Estadual Raimunda Virgolino; 4.3.1. História e oportunidade aos estudantes; 4.4 Percepções sobre a ETI nas escolas amapaenses, 4.4.1- Os desafios da implantação da ETI; 4.4.2- A ETI para os estudantes e 4.4.3 - Reflexões gerais sobre as ETI estudadas.

4.1 As Escolas de Tempo Integral em Macapá

O programa Escolas do Novo Saber foi implementado em 2017. A implementação dos planos para que as escolas se adequassem a essa modalidade de ensino integral surgiu no mesmo ano, quando o Ministério da Educação (MEC) aprovou leis com bases a reforços imediatos de mudança no ensino médio, que, segundo dados, era a etapa mais crítica da educação brasileira. Desde então, o Governo do Amapá junto com a sua Secretaria de Educação, vem reformando e ampliando escolas para que as demandas advindas desse modelo de ensino sejam subsidiadas.

As escolas que receberam Tempo Integral em 2017 foram Colégio Amapaense, Escola Estadual Tiradentes, Escola Estadual Raimunda Virgolino, Escola Estadual Maria do Carmo Viana e Escola Estadual José Firmo.

Dessas cinco escolas implantadas em 2017, elegemos duas para analisar mais profundamente: o *Colégio Amapaense* e a *Escola Estadual Prof^a. Raimunda Virgolino*. Atualmente, são 30 escolas oferecendo esse modelo de ensino

expansivo. Além disso, as Escolas do Novo Saber - Tempo Integral estão localizadas no estado Amapá nos 16 (dezesesseis) municípios do estado.

Para dar cumprimento ao estabelecido na BNCC, conforme discutimos anteriormente, o conceito de protagonismo tem forte significado na formação dos estudantes, no Ensino Médio em Tempo Integral, conforme o disposto no Art. 5º, inciso IX da Lei Nº 2.283/GEA:

Protagonismo: processo no qual os estudantes desenvolvem suas potencialidades por meio de práticas e vivências, apoiados pelos professores, assumindo progressivamente a gestão de seus conhecimentos, da sua aprendizagem e da elaboração do seu Projeto de Vida. (Lei Nº 2.283/2017- GEA).

Assim, o Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio reitera o Programa de Escolas do Novo Saber no sentido de ofertar uma arquitetura curricular com o princípio da flexibilidade, e apresenta as matrizes curriculares II e III, cuja estrutura também corresponde à Formação Geral e aos Itinerários Formativos.

No contexto da Lei 13.415/2017, a escola deve estruturar o currículo para a formação geral, e também incluir na proposta pedagógica o princípio de projeto de vida, conforme dispõe o Art. 35 A § 7º:

Art. 35 A § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Lei 13.415/2017)

Em relação aos estudos de Projeto de Vida, Damon (2009) o define “como uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o *eu* e *gera* consequências no mundo além do *eu*”.

As escolas estaduais amapaenses Colégio Amapaense e a Escola Estadual Raimunda Virgolino seguem a proposta pedagógica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE 2015) adquirida pelo estado para implantação e, monitoramento do tempo integral. Para desvendar a Escola de Tempo Integral na prática, foram entrevistadas as diretoras e diretoras adjuntas, pedagogos, professores coordenadores de área e estudantes líderes protagonistas das escolas escolhidas.

A escola C.A tem uma diretora do sexo feminino, com 70 anos de idade, que já exerceu vários cargos, tendo mais de vinte anos de atuação como professora, gerente e atualmente gestora de escola de tempo integral. A diretora adjunta do C.A,

por sua vez, é mais jovem, com menos de 40 anos, do sexo feminino, dez anos de experiências na área educacional. As duas pedagogas são ambas do sexo feminino, jovens com menos de quarenta anos de idade, mais de dez anos de atuação. O Secretário é do sexo masculino, com mais de cinco anos no cargo, professor do quadro efetivo estadual. Todos os cargos que atuam na escola de tempo integral são do quadro efetivo e passaram por processo seletivo para atuar nessa escola. Fizeram prova escrita, entrevista com psicólogo e se aprovado no certame trabalha na ETI.

Na escola R.V, o diretor tem mais de 40 anos, é do sexo masculino, professor do quadro efetivo, atua há mais de um ano como gestor na escola. A diretora adjunta é do sexo feminino, tem mais de dez anos de experiência na educação. Os pedagogos são um do sexo feminino e um do sexo masculino, maiores de quarenta anos e com mais de 10 anos de atuação na educação. Os professores que atuam nas escolas de tempo integral são em sua maioria do quadro efetivo. Quanto aos estudantes da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio, apenas alguns puderam responder aos questionários, por conta das dificuldades estruturais apresentadas pelas escolas, e em sua maioria, por coincidência, eram líderes de clubes, o que por certo limitou o resultado da pesquisa pela baixa quantidade, mas por outro lado pode ter um impacto interessante na medida em que, de alguma forma, parte destes representa os demais.

A entrada dos jovens no Ensino Médio representa um “novo desafio”, a equipe de professores e disciplinas se amplia e se faz necessária a adaptação dos estudantes para acompanhar a metodologia utilizada pelos professores, os temas mais específicos e os problemas mais complexos, os novos grupos de colegas e suas experiências; as orientações que passam a fazer parte do cotidiano, não apenas dos jovens, como também das famílias, pois “tudo é novo e desafiador”. RCEM/AP (2020).

A juventude do Amapá ultrapassa 200 mil pessoas, conforme dados da PNAD/IBGE – 2017 o que significa 29,8% de toda a população do estado. O estado tem uns programas que pagam uma bolsa para Juventude amapaense que segundo a DIRETORA R.V 2022, essa bolsa colabora com a permanência do estudante da escola em Tempo Integral.

O “Amapá Jovem” é um programa transversal de políticas públicas para a Juventude Amapaense, que possibilita o desenvolvimento e a emancipação dos jovens, sendo instrumento de redução de vulnerabilidades, riscos sociais e pessoais.

GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAPÁ, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 119, inciso VIII, da Constituição do Estado do Amapá, DECRETA: rt. 11-A. No âmbito do Programa Amapá Jovem, poderá ser concedido auxílio financeiro para custeio da passagem de ônibus para bolsistas e monitores ativos, através do benefício denominado "Vale Transporte Jovem", nos termos do art. 5º, inciso VII, deste Decreto e seguintes regramentos: (D.O.E nº 7.453 05 de Julho de 2021).

O estado abre inscrições aos jovens e são vários os cursos, serviços que incluem esses jovens na escola, no mercado de trabalho e na sociedade.

São 5,5 mil novas vagas em todo o estado para amapaenses de 15 a 29 anos, em situação de vulnerabilidade social. O programa é coordenado pela Secretaria Extraordinária de Políticas para Juventude (Sejuv). Os candidatos podem se inscrever até 17 de janeiro pelo site inscricao.amapajovem.ap.gov.br

Segundo RCEM/AP 2020 p. 19: Dentre os jovens, os de 15 a 17 anos, idade na qual deveriam estar cursando o Ensino Médio, representam 21,5% (ou 6,4% da população do estado); os de 18 a 24 anos são quase metade dos jovens (49,7%), e os de 25 a 29 anos representam 28,8% dessa população, os quais estão inseridos nos espaços territoriais de áreas de assentamentos, terras indígenas, áreas remanescentes de quilombos, centros urbanos e rurais, regiões ribeirinhas e do campo.

Muitos entraves se fizeram presentes no caminho da pesquisa para desvendar melhor toda essa realidade, mas na medida do possível todos foram desviados de alguma forma para que o trabalho pudesse prosseguir. A partir daqui, apresentamos as escolas, a partir da pesquisa de campo.

Antes de prosseguir, seguem os dados da quantidade de matrículas em cada modalidade nas escolas estudadas:

Quadro 2 – Quantidade de matrículas em cada modalidade nas escolas estudadas

Escola	2017			2018			2019			2020				
	Total de matrícula (2ª e 3ª série)	Total de matrícula ETI 1ª série	Total Geral de matrícula ETI no EM	Total de matrícula no ensino médio (3ª série)	Total de matrícula ETI (1ª e 2ª série)	Total Geral de matrícula ETI no EM	Total de matrícula ETI 1ª série	Total de matrícula ETI 2ª série	Total de ETI 3ª série	Total Geral de matrícula ETI no EM	Total de matrícula ETI 1ª série	Total de matrícula 2ª série	Total de matrícula ETI 1ª série	Total Geral de matrícula ETI no EM
C.A	487	141	628	203	189	431	151	91	33	278	106	106	76	288
R.V	363	128	491	120	208	328	94	63	50	207	46	60	52	181

Fonte: Elaborado pela autora

4.2 O Colégio Amapaense

É uma escola bastante tradicional do Amapá. Criado em 1947, como um colégio grande, é tombado como patrimônio histórico estadual. Para Pacheco (2018) existem “obras históricas servindo como referências que estão guardadas na memória das pessoas que vivenciaram na época, uma imagem de um passado vivo, um lugar de identidade e memória, como o caso do Colégio Amapaense”. Segundo Pacheco (2018):

Com a implantação da administração territorial no Amapá, e com o lema: **“Educar, Sanear, Povoar”**, a política obreira e integracionista ocupa a cena pública em larga medida. Dentre essas obras estruturantes mais destacadas, *as escolas de ensino básico trariam em seu padrão estético essas variáveis ideológicas e políticas.* (PACHECO, 2018, p.31)

Assim, nesse cenário foi construída uma das primeiras escolas na capital Macapá, o Colégio Amapaense.

Figura 3 – Brasão da escola



Fonte: Colégio Amapaense

Pacheco (2018) afirma que dentre as primeiras unidades construídas em Macapá, o *Colégio Amapaense*, criado pelo decreto nº 49, de 25 de janeiro de 1947, do governo do ex- território do Amapá, com o nome de *Ginásio Amapaense* (figura 4), iniciou suas atividades em abril do mesmo ano, de forma condicional até o mês de agosto, quando lhe foi concedida a autorização para funcionamento pela seccional do Ensino Secundário do Ministério de Educação e Saúde, sediada em Belém do Pará, pela portaria nº 367/47.

Figura 4 - Primeiro Prédio do Colégio Amapaense em 1947



Fonte: portal-retrato-blogspot.com

Ainda Pacheco (2018) diz que, somente em 1952, o Ginásio passa se chamar de Colégio Amapaense, localizado na Avenida Iracema Carvão Nunes, nº419, no bairro Central, recebendo alunos de antigo *curso Científico*, que passa receber a nomenclatura de *Curso Colegial*, correspondente atualmente ao *Ensino Médio*. O 2º Bloco do prédio, como mostra a figura 5, foi construído em 1967 para atender à demanda educacional. Somente em 1970 foi finalizada, como mostra a figura 05, sendo um Colégio que faz parte das obras de grande impacto na cena urbana de Macapá, durante o governo territorial de Janary Gentil Nunes (1944-1956) (PACHECO 2018, *apud* FRANKLIN, 2014).

Figuras 5 - Segundo Bloco do Colégio Amapaense em 1967. Conclusão da obra em 1970 do CA



Fonte: Acervo

Conforme observação, o C.A tem características de uma nova arquitetura através do seu piso em Ladrilhos hidráulicos, lajota cerâmica branca e traçado dos ambientes como mostra as figuras 06, 07,08 e 09, os pisos da entrada da escola, os corredores térreos e todos os corredores dos pavilhões acima, as escadas são configuradas em formato espiral, com janela basculante com vidro incolor proporcionando iluminação natural na escadaria, como mostra a figura 8.

Figura 6 – Entrada da escola



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 7- Piso dos corredores



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 8 - Entrada das escadarias



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 9 - Piso do 2º pavilhão



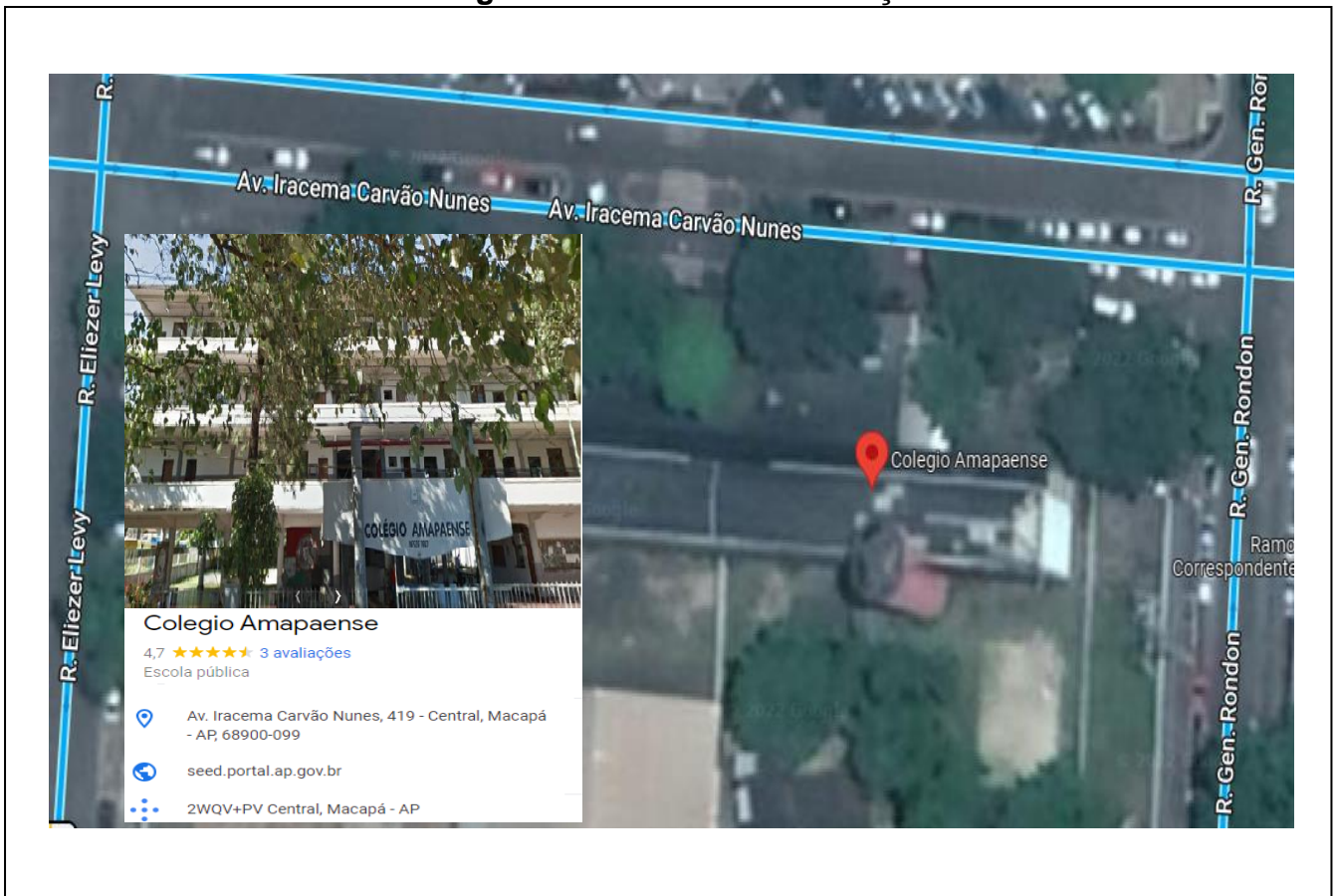
Fonte: Elaborado pela autora

É um prédio de três pavimentos com paredes em alvenaria de tijolo, sustentada no uso de concreto armado, sistema de pilotis, ao tornar as construções suspensas, cria-se uma inédita relação “interno - externo”.

A cobertura é composta por laje convencional de telha em fibrocimento, os quais são ocultos por uma platibanda, a estrutura do telhado é em madeira. O forro plano em concreto tipo lajes, emassado e pintado com tinta PVA branca com cantoneiras em detalhes cinza. Hall de entrada principal que dá acesso à escada que vai para outros pavimentos (figura 08).

Na memória da diretora atual e dos funcionários mais antigos estão guardados os comentários sobre o colégio Amapaense, que havia disputa de alunos na época para conseguir vagas na instituição por ser *uma escola de referência em educação no território do Amapá*.

Figura 10 - Prédio – Localização



Fonte: Elaborado pela autora

Atualmente, o colégio conta com a seguinte equipe:

DIRETORA: 01

DIRETORA ADJUNTA: 01

SECRETÁRIO ESCOLAR: 01

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: 02

CORPO DOCENTE: 17

Conforme o Projeto Político Pedagógico de 2020 (p.5) intitulado Escola do Novo Saber - Colégio Amapaense um dos desafios é compreender e descrever o processo vivenciado entre a concepção de educação entre dois séculos, a partir da transição de um modelo adequado ao milênio anterior, que não atendia às expectativas e demandas do século XXI voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à educação integral do jovem da sociedade do conhecimento e da evolução tecnológica, para um modelo mais contemporâneo.

O Projeto Político Pedagógico da Escola do Novo Saber Colégio Amapaense demonstra as bases conceituais estabelecendo comparativos entre o

modelo de educação anterior e a necessidade de transição para um novo modelo adequado às demandas atuais da sociedade, analisando possibilidades de intervenção a partir da introdução da proposta do modelo da Escola da Escolha, o qual vem proporcionar a ruptura de um modelo que não mais atende às expectativas da sociedade atual. É nesse contexto, que o documento aponta que em “2017 foi implantada a Educação de Tempo Integral orientada pelo Modelo da Escola da Escolha” PPP/C.A- (2020, p.12).

O Modelo da Escola da Escolha surge a partir de uma reflexão sobre o processo de recuperação e revitalização da escola pública de Ensino Médio pela adoção de um paradigma considerando a universalização de acesso e a qualidade de educação através da criação de uma pedagogia associada à gestão, para o alcance de resultados observáveis e sustentáveis.

A formação humana, a aquisição de conhecimentos para a formação acadêmica de excelência e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais são pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social e, a escola deve estar preparada para esse desafio e para o enfrentamento das transformações e exigências da atualidade e nesse contexto, trazer esse debate para o âmbito da escola se torna necessidade urgente, considerando que o maior recurso para isso, é a educação.

Com a adoção do Modelo da Escola da Escolha adotado pelas Escolas do Novo Saber, em especial o Colégio Amapaense, o jovem e seu projeto de vida passam a ser a centralidade da proposta pedagógica, o qual complementado pelo Modelo de Gestão através da Tecnologia de Gestão Educacional- TGE possibilita a intenção efetiva e concretamente em ação pelo desenvolvimento das metas e estratégias que transformarão o plano estratégico da escola em efetiva e cotidiana ação. Assim, este Projeto se constitui sobre 3 eixos fundamentais:- Formação Acadêmica de Excelência; - Formação para a Vida- Formação para o Desenvolvimento das Competências do Século XXI

Nesse sentido, o PROJETO DE VIDA do estudante será a razão de existir do Projeto escolar e onde o currículo e a prática pedagógica realizarão o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem ao final da educação básica. Projetar a vida a partir da visão que se constrói o próprio futuro se torna essencial para o ser humano, sendo a própria experiência de auto-realização expressa no sentido e significado para suas vidas no mundo, perante eles mesmos,

perante aqueles com os quais se relacionam e perante os compromissos assumidos com os próprios sonhos.

Apoiar os estudantes na construção de seus Projetos de Vida não significa ajudá-los na definição de uma carreira profissional, mas, definir o que eles querem ser, que pessoas querem ser, quais valores quer construir e incorporar em sua vida como fundamentais, que conhecimentos esperam ter constituído de modo a ter ampliado e diversificado o seu repertório e que, no conjunto, o apoiarão na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas, ou seja, a vida pessoal, social e produtiva e, ao final, ser tornar autônomo, competente e solidário.

Devido essa escola fazer parte da história da educação do Amapá - o Colégio Amapaense não pode ter sua estrutura física modificada para a implantação da Educação em Tempo Integral. Mas, as cercanias podiam ser adaptadas, foi construído o Refeitório para as refeições que são servidas aos alunos no horário de permanência na escola. No interior foram adaptadas as salas de aula que se tornaram salas temáticas, laboratórios e sala de dança.

Grosso modo, a estrutura física está adequada ao tempo integral, conforme a diretora do Colégio Amapaense. Os critérios de matrículas seguem as normas da mantenedora Secretaria de Estado da Educação/SEED:

A implantação da escola de tempo integral – porque vai ser o espaço de tempo que o nosso jovem do ensino médio de ter uma educação integral, agora é obvio que a gente, enfrentamos muitos desafios quando foi na implantação tínhamos o desafio de trabalhar a questão de infraestrutura o colégio amapaense é um colégio secular tem 75, então ele ta patrimoniado, NE, patrimoniado a gente não podia mexer, mas para essa implantação foram aproveitada as cercanias da escola e foi, foram construídos NE foi montada toda a infraestrutura necessária para o desenvolvimentos nossa educação de tempo integral, como refeitórios, laboratórios e outros ambientes que são necessários para utilização da nossa juventude.(DIRETORA-C.A, 2022).

Seguindo as orientações e determinação da Secretaria Estadual de Educação, implantou-se em tempo célere a política de fomento a implementação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Colégio Amapaense.

A partir do Ano Letivo de 2017, de forma gradual, com quatro turmas de primeiras séries somando cento e quarenta e um alunos em Tempo Integral, e onze turmas de 2ª e 3ª série parcial que somavam quatrocentos e oitenta e sete alunos.

Já em 2018 com duzentos e vinte oito estudantes cursando o ensino médio integral, totalizando sete turmas, e, nesse ano letivo, duzentos e três estudantes na 3ª série matriculados em tempo parcial.

Em 2019, apenas com estudantes matriculados no EMTI, a escola efetivou duzentos e setenta e nove matrículas, totalizando nove turmas no ensino médio integral. E, em 2020, foram matriculados duzentos e oitenta e oito estudantes.

De acordo com os dados da secretaria da escola, as matrículas do C.A aumentaram de 2017 a 2020 em tempo integral, mas, observamos que o tempo parcial tinha maior número de matrículas da que o tempo integral.

De acordo com o ABEB-2021 (p.34), as escolas brasileiras têm ambientes que colaboram com a aprendizagem. O Amapá registra esses ambientes em suas unidades escolares e para desenvolver as atividades esses ambientes são fundamentais para organização do trabalho pedagógico na escola de tempo integral:

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras. (GADOTTI 2009, p.23)

Esses são os ambientes encontrados no C.A, onde os alunos se reúnem, estudam, dividem funções, e aprendem:

Quadro 3 – Ambientes encontrados no C.A

Ambientes	UF- AMAPÁ	Colégio Amapaense
BIBLIOTECA	X	X
SALA DE LEITURA		-
ACESSO A INTERNET	X	X
LABORATORIO DE INFORMATICA	X	X
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	X	X
Quadra de esportes	X	X
Laboratório de ciências	X	X
Banheiro dentro do prédio	X	X
Abastecimento de água Rede publica	X	X
Esgoto sanitário publico /fossa	X	X
Acesso à energia elétrica	X	x
Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação.		
Ambientes na Escola de Tempo Integral C.A		
Auditório	X	X

Laboratório de Química (CIENCIA DA NATUREZA)	X	X
Laboratório de Matemática	X	X
Laboratório de Física	X	X
Sala de artes	X	X
Sala de dança	X	x
Lavatório coletivo	X	X
Refeitório	X	X
Cozinha	X	X
Vestiário	X	X
Sala de áreas	X	X

Fonte: C. A - pesquisa in lócus.

4.3 Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino - Decreto nº 1013/ 2000 – SEED

A Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino está localizada na capital amapaense, Bairro das Pedrinhas, numa região identificada por ocupações irregulares e áreas de ressaca - composição geográfica de área úmida e de fragilidade ambiental. Conforme fundamentações teóricas aclamadas e reconhecidas nacionalmente sobre as condições socioeconômicas dessa população, as ressacas se assemelham às favelas de grandes cidades brasileiras, em relação à exclusão social, pobreza e violência. Os moradores dessas áreas úmidas são de baixa renda e vivem de forma precária, em razão da ausência de equipamentos urbanos apropriados - saneamento básico inexistente e infraestrutura habitacional fragilizada - influenciada pelas condições ambientais características das áreas úmidas e da falta de ordenamento territorial.

Os alunos matriculados na instituição geralmente são oriundos dos bairros adjacentes ao entorno da escola, dos bairros do Beírol, Pedrinhas, Araxá, Aturiá, Jardim Equatorial, Jardim Marco Zero, Zerão e Universidade. Parte desta demanda provém das ilhas do Estado do Pará (do arquipélago de Marajó), como também, de outros Estados do norte e nordeste brasileiro. Outra característica reside no fato dessas famílias serem de *baixa renda*, desta forma, grande parte mora em área de invasão, localizada em pontes e ressacas.

No aspecto socioeconômico, a maioria do alunado, inclusive do público juvenil, já possui prole. *São originários de famílias numerosas, e precisam trabalhar* para ajudar no sustento familiar, com baixa escolaridade, exercem atividades informais, autônomas, e no comércio, como doméstica, diarista, babá, feirante, pedreiro, estivador, dentre outras.

Dessa forma, observamos a dificuldade que os alunos têm de conciliar a jornada de trabalho e familiar com os estudos, logo, se verifica uma expressiva evasão que acontece de forma gradual no decorrer do ano letivo. Atualmente, a escola trabalha com o Ensino Médio em Tempo Integral, o estudante entra na escola às 07:30 hs e sai às 17:00 hs, permanecendo integralmente na escola e, inclusive, sendo atendido com três refeições diárias. A equipe é formada por:

DIRETOR: 01

DIRETORA ADJUNTA: 01

SECRETÁRIO ESCOLAR: 01

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: 03

DOCENTES: 17

Figura 11 – Localização Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino



Fonte: Goolge

4.3.1 História e Oportunidade aos estudantes

A Escola Estadual Prof^a. Raimunda Virgolino foi criada em 17 de março de 2000, através do Decreto nº 1013/00 – SEED, inscrita no CNPJ: 04.016.0001-79, cadastro INEP número 16008456, seu endereço eletrônico é

eti.raimundavirgolino@gmail.com e fica situada na Vila dos Oliveiras, 837, Bairro das Pedrinhas, Município de Macapá, Estado do Amapá, pertencendo ao Sistema Estadual de Ensino.

Sua implantação foi orientada devido a uma alta demanda de estudantes pleiteantes de ingresso no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (1ª e 2ª Etapas), pois era patente a falta de escolas com oferta do nível e modalidade de ensino na comunidade.

Seu funcionamento inicial deu-se com ofertas de matrículas para os três turnos, inclusive com atendimento de algumas turmas do Ensino Fundamental. Atualmente funciona apenas com o ensino médio em tempo integral.

A maior parte dos alunos que estuda na escola é proveniente de famílias de *baixa renda* que residem nos bairros do **Araxá, Beiol, Pedrinhas, Jardim Equatorial, Jardim Marco Zero Zerão, Universidade**, mas também atende bairro distantes. Muitos estudantes que residem nesses bairros provêm de regiões ribeirinhas das ilhas do Estado do Pará (do arquipélago de Marajó) e Amapá.

A escola, que já possui mais de vinte anos de funcionamento vem desempenhando serviços e práticas exitosas no campo educacional, mesmo diante da carência de recursos financeiros e, por vezes humanos, tem dado uma significativa resposta às demandas da comunidade.

No entanto, há muito a ser feito para que a escola alcance um nível satisfatório de prestação de serviços. Para isso, é inevitável o implemento de mais receita, contratação de recursos humanos e aperfeiçoamento de seu quadro técnico e administrativo, de forma continuada e permanente, a fim de investir em ferramentas tecnológicas, mobiliários e recursos didáticos pedagógicos, aquisição de acervo bibliográfico, webgráfico, além de materiais para a utilização dos laboratórios de Ciências da Natureza e Matemática, e Informática, a fim de aprimorar as atividades de ensino e gestão, adequando às necessidades do nível e modalidade de ensino em oferta na escola.

Por determinação da Secretaria Estadual de Educação, sem prévia consulta da Comunidade Escolar, implantou-se em tempo célere a política de fomento a implementação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Professora Raimunda Virgolino, a partir do Ano Letivo de 2017, de forma gradual, com quatro turmas de primeira série, e um total de cento e vinte e oito alunos.

Já em 2018 com 208 duzentos e oito estudantes cursando o ensino médio integral, totalizando sete turmas.

Em 2019, apenas com estudantes matriculados no EMTI, a escola efetivou 207 duzentos e sete matrículas, totalizando seis turmas no ensino médio integral.

Em 2020, foram matriculados cento e cinquenta e oito estudantes em tempo integral, formando seis turmas.

De acordo com a PPP (2021) p. 06 da escola R. V. foi ganhadora do “Prêmio Gestão Nacional 2006” - o qual, foi efetivado no ano de 2006, sistematizando todas as propostas pedagógicas, educativas e culturais num único documentário apresentado ao MEC, em Brasília - DF. Apresentou diversos projetos *exitosos* desenvolvidos na escola, tais como, “Pedrinhas, mostra tua cara”, “Jovem Parlamentar”, entre outros, agraciando a escola com o **PRÊMIO GESTÃO NACIONAL**, o que resultou à escola, **“uma viagem de intercâmbio cultural aos EUA”**, sendo representada pelo gestor.

Considerando os dados do **IDEB do Estado** do Amapá, para o Ensino Médio, constatamos que o estado **não atingiu a meta** prevista de 4,5 para **2019**, no entanto, a **escola alcançou o índice de 3,7**.

O PPP traz como principal estratégia na gestão escolar, a “flexibilidade nas tomadas de decisão e na participação permanente dos interessados nos serviços” para promover cada vez mais a “qualidade na educação”, numa visão global de ensino como instituição, a serviço do social e do aprimoramento científico - cultural. (PPP, 2021, p. 10).

A escola R. V estabelece como *“missão preservar o nome da escola como referência em proporcionar um ensino de qualidade em nossa cidade”*, assegurando aos nossos alunos uma educação crítica, participativa e de excelência, sendo capaz de um profundo relacionamento consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Os ambientes de aprendizagem na R.V. são os seguintes:

Quadro 4 - Ambientes de aprendizagem na R.V

Ambientes	UF- AMAPÁ	Escola Raimunda Virgolino
BIBLIOTECA	X	X
SALA DE LEITURA	X	-
ACESSO A INTERNET	X	X
LABORATORIO DE INFORMATICA	X	X
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	X	X
Quadra de esportes	X	X
Laboratório de ciências	X	X
Banheiro dentro do prédio	X	X
Abastecimento de água Rede publica	X	X
Esgoto sanitário publico /fossa	X	X
Acesso à energia elétrica	X	x
Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação.		
Ambientes na Escola de Tempo Integral		
Auditório	X	X
Laboratório de Química (CIENCIA DA NATUREZA)	X	X
Laboratório de Matemática	X	X
Laboratório de Física	X	X
Sala de artes	X	X
Sala de dança	X	x
Lavatório coletivo	X	X
Refeitório	X	X
Cozinha	X	X

Fonte: R.V- pesquisa in lócus.

Figura 12 - Entrada da Escola R.V



Fonte: Própria autora

Figura 13 - Entorno da escola R.V



Fonte: Própria autora

Figura 14 - Frente da escola R.V



Fonte: Própria autora

Figura 15 – Estacionamento da Escola R.V



Fonte: Própria autora

4.4 Percepções sobre a ETI nas escolas amapaenses

Para finalizar nosso trabalho, traremos algumas reflexões provenientes das impressões dos sujeitos da pesquisa relacionadas aos temas que nortearam nossa investigação. Colocaremos as impressões das e dos entrevistados e, eventualmente, complementaremos com análises nossas, conectadas com a discussão feita no trabalho até aqui.

4.4.1 Os desafios da implementação da ETI

Para a Diretora do C.A (2022), o maior desafio foi adequação dos espaços para oferecer a ETI:

Enfrentamos muitos desafios quando foi na implantação tínhamos o desafio de trabalhar a questão de infraestrutura o colégio amapaense é um colégio secular tem 75 anos, então ele ta patrimoniado, né, patrimoniado a gente não podia mexer, mas para essa implantação foram aproveitadas as cercanias da escola e foi, foram construídos NE foi montada toda a infraestrutura necessária para o desenvolvimentos nossa educação de tempo integral, como refeitórios, laboratórios e outros ambientes que são necessários para utilização da nossa juventude. (DIRETORA C.A 2022)

Para a Diretora Adjunta da C.A (2022), por sua vez, um desafio importante estava relacionado à própria concepção do projeto. Logo no primeiro momento se confundiu essa questão do protagonismo pelos estudantes. Segundo ela,

em 2017, no início que eles usavam a questão do protagonismo “como se pudesse fazer tudo o que quisesse na escola”, mas não é, ele é orientado, passa por uma conversa o que é o protagonismo, eles começaram entender, a gente percebeu que há um desenvolvimento dos estudantes. (DIRETORA ADJUNTA C.A (2022). Alguns professores gostaram da metodologia e outros não, no início a gente teve essa problemática, mas depois todo mundo foi entendendo como funciona e até então aceitaram. Muitos professores gostam da metodologia de trabalho da escola, mas logo no início teve sim essa rejeição.

Para a pedagoga da escola R.V, a resistência do professor foi o maior desafio da coordenação pedagógica:

Posso dizer resultados positivo ainda enfrentamos muitos desafios. No início houve muita resistência pelos professores porque era um modelo muito novo, diferenciado, impactou no fazer pedagógico do professor, impactou na formação do professor, o professor não tinha noção de iniciar esse trabalho e houve bastante resistência. No entanto, no decorrer do

processo, já estamos completando o quinto (5º) ano de implantação e aos poucos os professores foram abraçando a ideia e buscam estratégias pra desenvolver o trabalho, hoje ainda não estamos bem consolidado, ainda falta muito apoio, investimento. (PEDAGOGA R.V 2022)

Sem dúvida, essa resistência inicial em ambas as escolas está relacionada com a falta de diálogo na forma de implementação do projeto. Como demonstra o trabalho da pesquisadora Kátia Fonseca, de 2020, a implantação do projeto da Escola de Tempo Integral no Amapá se deu de forma acelerada, o que gerou dificuldades pedagógicas e estruturais. As bases de preparação para a mudança foram desconsideradas por falta de planejamento estratégico e de certa forma, as escolas e os gestores tiveram que lidar com uma situação sem o preparo adequado (FONSECA, 2020). Do ponto de vista pedagógico, a implementação – decidida de cima para baixo – da proposta do ICE não parece ter se dado de forma natural dentro das escolas.

Além disso, a Diretora Adjunta da R.V 2022 percebeu a diferença no número de matrículas, comparando às matrículas do tempo parcial com o tempo integral. E considera que o maior desafio da ETI é manter o aluno na escola.

A gente percebeu uma queda de quantidade de alunos, trabalhávamos de manhã, tarde e noite com 15 turmas em cada horário. Hoje atendemos 200 (duzentos) alunos, em educação em tempo integral. Muitos iniciam a 1ª série, mas, quando chega no 2º e 3º ano eles pedem pra sair, porque precisam trabalhar, já estão com idade maior, a gente perde o aluno também... Esse é o grande desafio nosso, de manter esse aluno na escola o tempo que eles passam, o dia todo, como eles precisam trabalhar. Esse é o nosso gargalo. Iniciam o 1º ano, mas, quando chega no 2º e 3º ano a maioria pede pra sair, porque precisa trabalhar. Muitos participam do Amapá Jovem que é uma das formas para ver se consegue ter uma ajuda em casa e continuar na escola de tempo integral. Quando eles não conseguem conciliar eles pedem pra sair. A maioria pede pra sair. Mas, nós estamos tentando fazer. O maior desafio é manter esse aluno na escola. (DIRETORA ADJUNTA R.V 2022)

É interessante perceber que as realidades de ambas as escolas estudadas são muito diferentes, e determinam muito como a proposta foi implementada. A escola R.V. é mais parecida com a realidade média das escolas do Amapá, enquanto o Colégio Amapaense, por sua história e estrutura, tem uma condição diferente. Neste sentido, é perceptível que a forma como essa implementação se dá é diferente de acordo com a realidade de cada escola. Se no C.A. por vezes os problemas parecem mais superficiais, na R.V. emergem questões mais estruturais, sobretudo o problema relacionado à evasão escolar. Embora o projeto tenha problemas estruturais, relacionados ao contexto neoliberal e às

particularidades da implementação no Amapá, a forma como esses problemas aparecem na prática dependem muito da realidade de cada escola. O Colégio Amapaense, por atender estudantes de famílias menos necessitadas, parece apresentar menos dificuldades. Não à toa a diretora aponta, no início de nossa conversa, que o principal problema na implementação foi a adequação do espaço físico da escola – tombado e, portanto, impossibilitado de grandes modificações – ao tempo integral.

Em 2017, narrava o professor de geografia Lauro Silva, de 44 anos, a proposta imposta para os profissionais da educação e alunos não cabia diante da realidade de estrutura do ensino público. Com 17 anos de profissão, ele atua há seis no Colégio Amapaense, uma das escolas selecionadas para receber a nova metodologia.

Silva falou que o colégio passa por dificuldades com **a rede elétrica** que teria sido condenada após uma vistoria do Corpo dos Bombeiros Ele reclama da falta de um refeitório adequado e reformas em banheiros e salas de aula. **“O projeto é bom, mas não é uma realidade para o Colégio Amapaense** o ensino em tempo integral em 2017. Não temos uma boa estrutura física e nem elétrica. Os alunos não foram ouvidos sobre essa implantação. A Seed só entrou em contato com os professores para informar que a escola foi escolhida. Não teve debate antes e a comunidade escolar não foi ouvida”, reclamou. (G1.Amapá 05/01/2017 21h46)

Durante as entrevistas realizadas para nossa pesquisa, ficou claro em 2022, que não foi resolvido o problema da rede elétrica, pois, dá queda de energia constante, presenciada, inclusive durante a pesquisa, em mais de um momento.

O C.A é um colégio com uma estrutura física grande, tem muito espaço que bem planejado se adequa às necessidades básicas da ETI. Segundo Diretora - C.A (2022):

E posso dizer que hoje que a nossa infraestrutura está adequada: temos uma cozinha industrial, tenho privilegio de ter aqui no corpo de manipuladores de merenda uma chefe de cozinha, a Eliane, posso dizer o nome? A Eliane que comanda o cardápio que é orientado pela nutricionista da mantenedora e ela é bem desenvolvida aqui pela diretora adjunta professora Ingrid Bastos. (DIRETORA - C.A 2022).

Por outro lado, a realidade da R.V. é um tanto diferente. Segundo a Diretora Adjunta da R.V (2022), a escola R.V é de 2000 e, portanto, mesmo tendo 22 anos, ainda não tem ampliação e a organização estrutural adequada como sugerem os documentos da implantação.

A nossa estrutura não está adequada pro tempo integral, essa escola não foi pensada para tempo integral. Somos a P.1 até hoje não teve nenhuma reforma, nenhuma adaptação para atender tempo integral, não tem vestiário, banheiro adequado, não tem sala de estar, para repouso após almoço. A nossa estrutura não está adequada para o tempo integral. Ela é ainda para o tempo parcial que o aluno vem e fica um período e vai pra casa. (DIRETORA ADJUNTA R.V 2022)

Os problemas encontrados também se relacionam, portanto, à falta de planejamento para a implementação da modalidade nas escolas do Amapá. O já mencionado trabalho de Kátia Fonseca detecta os mesmos problemas em diversas outras escolas, descrevendo o que a autora entende como uma “trágica realidade, totalmente incompatível com um modelo de escola que funciona em tempo integral” (FONSECA, 2020, p.98). Neste sentido, especialmente nas escolas que atendem às classes mais populares, como é o caso da Raimunda Virgolino, o ETI fica muito longe de cumprir qualquer papel positivo.

No que diz respeito aos profissionais, há uma porção de consequências imediatas para os seus respectivos trabalhos. A diretora do C.A. afirma:

Acredito que muita formação continuada, no modelo da escolha, monitoramento permanente da mantenedora, da nossa gerencia de educação de tempo integral, somos muito bem monitorados, nos somos permanentemente acompanhados pela equipe, diga-se de passagem é uma excelente equipe. E além disso, os profissionais que atuam na escola de tempo integral recebem uma bonificação que a gente chama de bolsa incentivo. (DIRETORA - C.A, 2022).

Vale a pena destacar duas percepções de professores desta escola, um deles afirma não ter percebido nenhuma melhoria do programa na escola. Diz ele, literalmente: “Nenhuma! Somente mais trabalho burocrático”. Já outro colega afirma que houve certo “resgate de conceitos teóricos e práticos da educação interacionista, apropriada para a geração do século XXI”. É interessante notar percepções tão diferentes de profissionais que trabalham lado a lado. É claro que haveria muitas possibilidades de explicar isso, mas a impressão que nos deixa é que a forma de implementação apressada, com uma imposição de cima para baixo de novas metodologias orientadas por uma entidade privada (como vimos no capítulo 1), leva a uma situação em que, apesar das formações e da tentativa de homogeneizar as práticas, cada professor vivencia o processo à sua maneira, de forma individualizada.

Para o Professor R.V, (2022) - a “contribuição da ETI foi positiva e quando funciona, funciona”:

Contribuiu é positivamente não o tempo em si, é a própria metodologia, o corpo escolar, ele tem interesse de participar, talvez específico dos colegas. Já fiquei em muitas escolas, poucas escolas falam em educação. A gente conversa sobre educação, sobre prática, sobre interesses é estimulante pra gente, os alunos estão estimulados, acredito que eles terão maior participação também. Quando funciona, funciona, a pesar dos pesares. A parte estimulante é essa, poder dialogar com os colegas, poder trazer ideias, poder apresentar é ter esse estímulo, e ver essa prática dos colegas que os colegas não ficaram alienados do processo educacional. Eles querem educar e não só passar conteúdos, ou vencer o bimestre. (PROFESSOR R.V 2022).

A Diretora Adjunta da R.V observa, por sua vez, que na formação do professor, a ETI trouxe muitos conhecimentos que não se obtém na universidade:

Olha assim, a implantação do tempo integral pra gente é trouxe mais conhecimentos para os profissionais, porque tinha algumas coisas que a gente não sabia. A nossa universidade a gente não foi formado, a gente não deu projeto de vida não foi formado em eletivas, não foi formado em pós - médio. Com tempo integral hoje com atividades, dedicação e estudo os professores hoje aprenderam a fazer isso. (DIRETORA ADJUNTA – R.V, 2022).

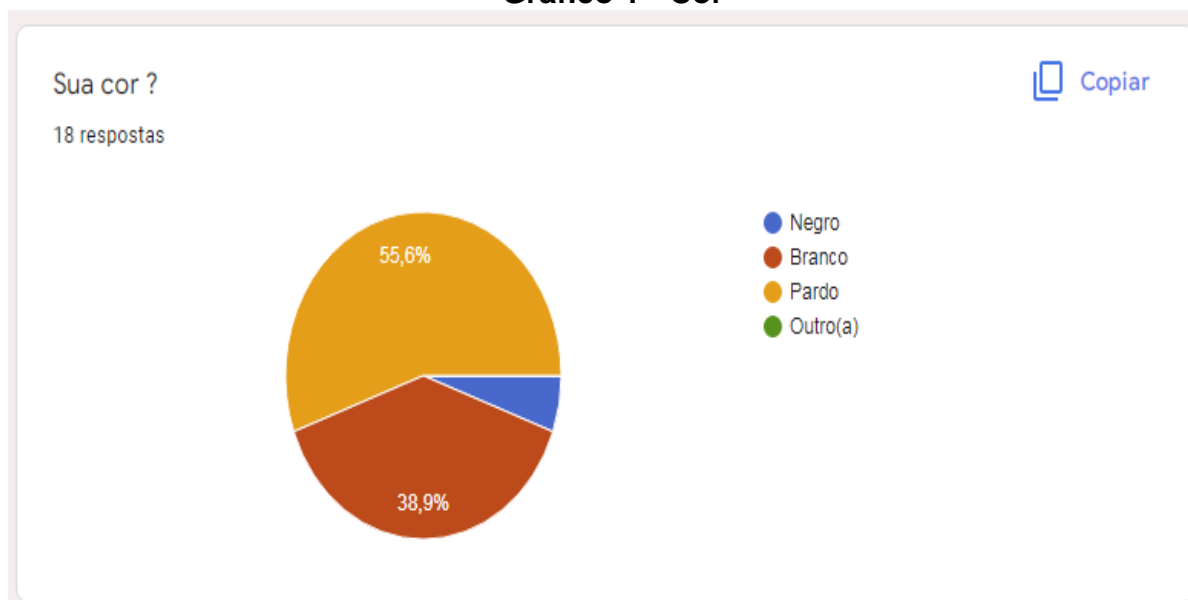
É interessante notar aqui que aparentemente não há nenhum estranhamento, por parte da diretora, no fato de que quem está ofertando essas formações – que têm o papel de atualizar as práticas docentes em coerência com as novas legislações, tais como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio – seja uma entidade privada. É algo que talvez valha a pena refletir com mais calma: em um contexto de necessidades imediatas e pressão constante, num processo de implementação apressado e imposto de cima para baixo, com dificuldades estruturais enormes e reconhecidas pela própria gestão das escolas, sobra algum tempo para as e os gestores refletirem criticamente sobre esse processo todo? Além disso, têm elas a garantia de que reflexões mais críticas não podem ter consequências no que diz respeito às suas trajetórias profissionais?

4.4.2 A ETI para os estudantes

Antes de entrar em algumas reflexões sobre os estudantes, vale lembrar que os alunos que responderam os questionários foram 83,3% menores de dezoito anos e 18,7% maiores. Logo, a maioria dos participantes da pesquisa estão dentro da faixa etária correta. Considerando a cor de pele dos jovens que responderam o questionário, 55,6% eram pardos, 38,9% brancos e 5,5% pretos. Observando esses dados, percebemos que há uma diferença de alunos brancos e negros, existem mais

negros do que brancos. De acordo com o ABEB-2019 (p.14), a diferença na taxa líquida de matrículas, entre brancos e negros no Brasil chega a 12 pontos percentuais. Nas escolas do Amapá, essa diferença é de 33,4%.

Gráfico 1 - Cor



Fonte: ABEB-2019

Segundo dados do (IPEA 2019, p.9), a maioria de homicídios nos últimos dezoito anos vitimiza a população negra, além de ser direcionada ao grupo mais jovem. A juventude no Amapá sofre os mesmos problemas sociais do restante do país como pobreza, violência e políticas públicas não efetivas.

No que tange aos jovens indígenas, o Estado do Amapá oferece a educação aos indígenas através do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), que iniciou em 2009, e atua em três áreas indígenas do Amapá, localizadas nos municípios de Oiapoque, Pedra Branca do Amaparí e na região do Parque Montanhas do Tumucumaque. “O Ensino Modular Indígena completa 10 anos no Amapá, contabilizando 54 escolas, que funcionam nos sistemas regular e modular, atendendo a 4.914 alunos, das séries iniciais até o ensino médio”.

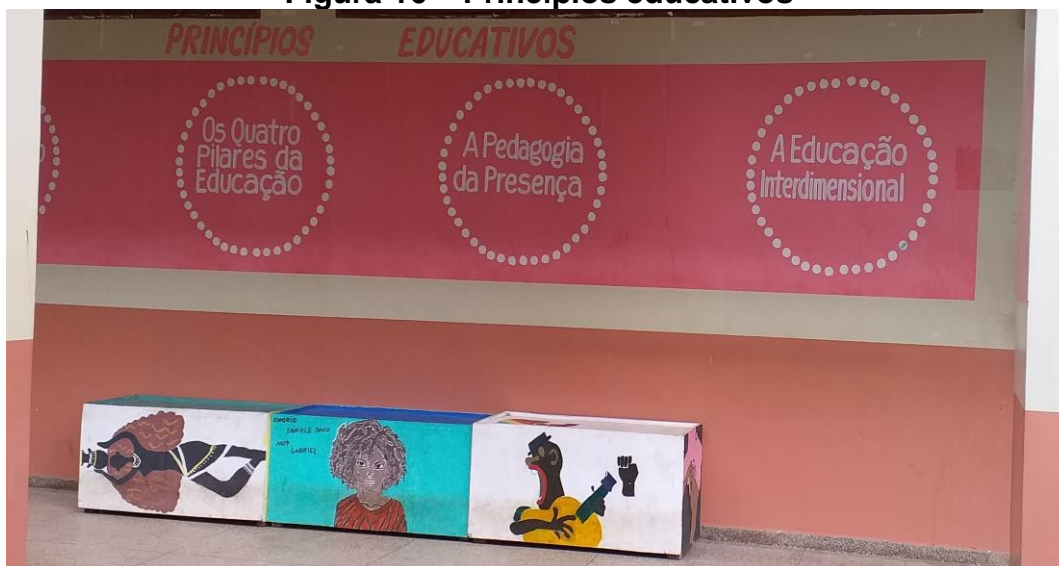
Os jovens indígenas no Amapá estudam ensino médio em suas aldeias através do Sistema Modular de Ensino indígena. Um dos fatores que contribuía para o analfabetismo era formação de professores, pois, professores não indígenas não dominavam a língua materna e as crianças não aprendiam a ler, mas Segundo SANTOS (2011 p.06), após algumas reivindicações de lideranças e professores indígenas, para o cumprimento da legislação vigente, Plano Nacional de Educação e

as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, e a Resolução 068/2002 do Conselho Estadual de Educação do Amapá, em 2006 foi ofertado um Concurso público para professores de 1ª a 4ª séries categoria indígena, para as etnias do Amapá.

Ainda assim, a educação indígena no Amapá precisa de mais investimentos, para que se efetive nas aldeias amapaense. No que diz respeito às reflexões da nossa pesquisa, não há registro de escola indígena de tempo integral no Amapá.

Quanto ao estudo de gênero, nos estudos dos documentos referentes à Educação De Tempo Integral não há discussões profundas sobre o tema. Aliás, diante do exposto, percebemos que a proposta pedagógica de tempo integral não contempla a diversidade explicita na escola seja ela de gênero, cor ou raça. Mas Ribeiro, (2019, p.11) afirma que “Num mesmo espaço, várias histórias de vida compõem a tessitura da pluralidade, reconhecendo que a diferença é um agente motriz para a formação de um cidadão capaz de interagir com o mundo... É na diversidade que a vida se revela e se completa. Então, a evidência sobre gênero se aporta na pesquisa nas lideranças das unidades e lideranças de clubes.

Figura 16 – Princípios educativos



Fonte: A autora

Esta imagem representa os líderes de clube por série da escola R.V. 1ª série- masculino, 2ª série feminino e 3ª série- masculino. Quanto à presença feminina na gestão escolar, as mulheres são maioria, C.A, Diretora; Diretora adjunta,

pedagoga e R.V- Diretor; Diretora Adjunta, e pedagoga e pedagogo. Observamos que para a liderança formal do C.A feminina e R.V há um equilíbrio de masculina e feminino.

Quanto à classe social, o Brasil é o país das desigualdades. para Gadotti (2009 p.8), a educação, como sustentava Paulo Freire, “é um ato de amor e de coragem. Mas, contrariamente a essa concepção de educação idealizada por Freire, no contexto social, a concepção neoliberal de desenvolvimento “que busca incessantemente o lucro, o estímulo à competição, a eficiência com a máxima economia de recursos – não importando os meios para se alcançar os fins –, a meritocracia e a lógica mercantilista transnacional” afetam diretamente as classes sociais, favorecendo quem tem mais em desfavor de quem tem menos, ou seja, o rico cada vez mais rico e pobre se torna miserável. Muitas vezes, como vimos, a educação formal pode se tornar um instrumento dessa reprodução.

Para combater essa visão neoliberal, Gadotti (2009, p. 32) aponta a **educação cidadã**, nascida da escola pública popular, já tem sido reconhecida, nos últimos trinta anos, no Brasil e em outros países, como aquela que visa à sustentabilidade social, afetiva, educacional, cultural, ambiental, econômica e política, consagrando-se como a perspectiva mais avançada do nosso tempo.

A **escola pública cidadã** é estratégica para diminuir as desigualdades e para colocar o país no rol dos países mais desenvolvidos social e economicamente.

Ainda Gadotti (2009, p. 43) - a solução para o nosso atraso educacional depende muito da sensibilização e do envolvimento da população.

Como vimos, a lei afirma que a ETI deve ser principalmente para alunos carentes, e as diretoras adjuntas reforçam que a escola é para comunidade carente, “pois os alunos recebem refeições e lanches”. No entanto, servir alimentação adequada na escola não é favorecer um projeto de redução de desigualdades, nem mesmo garantir uma educação de qualidade, e sim fortalecer as formas camufladas do Estado mitigar questões urgentes sem cumprir seu papel estrutural no desenvolvimento e na garantia da educação.

No que diz respeito à relevância do programa da ETI para os alunos do ensino médio, a percepção dos sujeitos da pesquisa também traz elementos interessantes. A Diretora Adjunta da R.V (2022) percebe o valor do programa, mas, novamente, deixa claro que sem recursos financeiros o suficiente fica difícil desenvolver as atividades:

Olha, assim, a relevância do programa, o programa em si, se for bem aplicado ele é bom pra comunidade, quando realmente ele é aplicado. Aqui na escola a gente consegue aplicar o programa só que falta recurso, você tem eletiva, projeto de vida, só que fazer eletiva, projeto de vida precisa de recurso, estudo orientado, projeto de vida, pós - médio pra tudo isso se for bem aplicado é um grande salto para os alunos, é um bom aprendizado. (DIRETORA ADJUNTA R.V 2022)

Nesse contexto, é claro que é muito difícil garantir autonomia, senso crítico, protagonismo, etc. Os professores, entretanto, reconhecem que há algum esforço nesse sentido. Um dos professores da C.A. afirma que “fala-se muito em autonomia e o projeto de vida, se levado a cabo, certamente é uma ferramenta para esse fim”. Outro destaca os “encontros focais entre alunos e professores, como Estudo Orientado, Tutoria, Projeto de Vida” também podem caminhar nessa direção.

Apenas um jovem que desenvolve uma visão do seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva – dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século. (ICE 2015, p.12)

No Estado do Amapá, no diz respeito à busca por protagonismo, observamos as experiências das Escolas de Ensino Médio do Novo Saber, quais sejam: Clubes de Protagonismo, Líderes de Turma e o Conselho de Líderes, no fortalecimento do Protagonismo Juvenil. Segundo o RCEM/AP (2018, p.22) “As aulas de Projeto de Vida são de extrema relevância para os jovens”, no sentido de possibilitarem, por meio de metodologias engajadoras, as quais serão executadas via criação, co-criação, (re)elaboração, a estruturação de habilidades e competências que darão o suporte necessário para que cada estudante construa o seu caminho.

A BNCC quando trata da competência e habilidade requerida para o ensino médio explicita e define:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, p.13)

Desse modo, o RCEM/AP (2018, p.16) faz essa argumentação de que em consonância com a *necessidade de estruturar a escola*, através do seu Projeto

Político Pedagógico, que de *forma inovadora, contextualizada e flexível*, acompanhe as inevitáveis mudanças sociais, econômicas, tecnológicas, entre outras, da contemporaneidade. Afirmo que as aprendizagens serão orientadas para os estudantes, de forma progressiva, para que aprendam a mobilizar, integrar, articular saberes, bem como atitudes valores, tanto para o pleno exercício da cidadania como para o mundo do trabalho.

Segundo o Professor 1. do C.A (2022), nos projetos de vida são ensinadas formas e estratégias de autoconhecimento, de “auto percepção de autocrítica, de resiliência”, de interação social, de “autonomia, de responsabilidade individual e coletiva, de estudo direcionado, de sonhar”.

Sobre o Projeto de Vida, acrescenta a Diretora Adjunta C.A (2022):

tem projeto de vida que é o que norteia a escola de tempo integral, onde o estudante tem uma visão, é trabalhado nele o que quero ser, quem eu sou ,o que quero ser , qual é a minha expectativa de vida, o professor de projeto de vida trabalha com ele, com eles essa questão do quem eu sou ele começa a refletir sobre a vida dele , a gente entende que a educação de tempo integral de certa forma, forma integralmente tanto para o profissional quanto a questão humana, a questão emocional saber lidar com problemas do dia a dia, NE trabalha a questão eu ser protagonista, eu ser protagonista eu saber resolver os meus problemas da melhor forma possível.

Então o projeto de vida é o foco, desperta a criatividade, o senso crítico e a iniciativa tanto individual quanto coletivamente. A concepção apresentada pelo ICE parece bastante abrangente, mas nos parece que explica mais pelo que não diz do que pelo que diz, como veremos adiante. Quando colocada em diálogo com a percepção da diretora e do professor, que entende o protagonismo como “saber resolver os meus problemas da melhor forma possível” ou ter “resiliência”, algumas coisas começam a se explicitar.

Como demonstram alguns estudos sobre o tema, a palavra protagonismo pode ter diferentes significados. Se nos anos 1990 as organizações de defesa da criança e do adolescente argumentavam em prol de um protagonismo juvenil que significava a luta pelos direitos, a participação ativa em movimentos sociais, ter a voz escutada nos mais diversos espaços, etc., a perspectiva que orienta a Reforma do Ensino Médio, a implantação da Escola de Tempo Integral, e a concepção adotada pelo ICE (que orienta a implementação nas escolas do Amapá) é bem diferente. Há um deslocamento de uma perspectiva de busca por direitos para uma de adaptação aos problemas e resiliência. Essa concepção, que coloca para o indivíduo jovem as

responsabilidades todas, é bastante coerente com a ideologia neoliberal que, como vimos, orienta as políticas educacionais no Brasil das últimas décadas, em especial dos últimos anos.

Como demonstram Ferretti, Zibas e Tartuce (2004),

Tal perspectiva desloca para o âmbito de ação da sociedade civil, por meio da ação de ONGs e outras instituições, responsabilidades que cabem ao Estado, tendo em vista os direitos subjetivos dos cidadãos. Além disso, transfere para jovens e adolescentes, individualmente ou em grupo, em especial para os que fazem parte dos setores empobrecidos, a responsabilidade de, conforme o conceito de resiliência, contribuir para superação da adversidade (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.418)

Para Costa (2020 p.09), “O Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”.

O RCEM/AP traz como uma das ênfases principais o protagonismo juvenil, em que os jovens devem participar da construção dos fazeres pedagógicos e serem inseridos no processo de decisões e produções, dentro do ambiente escolar:

O Ensino Médio ao considerar o jovem no centro de sua proposta curricular, deverá ter como prioridade metodologias engajadoras, que contribuam para que o domínio pedagógico desenvolva situações que possibilitem aos estudantes a vivência de práticas educativas inovadoras, tais como: o acolhimento diário aos estudantes, os clubes de protagonismo, os líderes de turma, entre outras que possam fortalecer os jovens no exercício diário das dez competências gerais da Educação Básica (RCEM/AP, 2018, p. 20).

Esse olhar sobre o protagonismo deveria preparar o estudante para a vida, no entanto, os alunos investigados não se sentem assim: “Dos dezoito alunos que responderam ao questionário, somente dez responderam a todas as questões”. Assim, “três eram estudantes da R.V, e sete eram alunos do C. A”. das respostas obtidas, apenas três alunos se sentem protagonistas, desses dois são da R.V e um estudante do C. A. Então, sete não se sentem protagonistas. Logo, percebemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido pelo jovem para que se sinta protagonista. É bastante óbvio que a formação de sujeitos protagonistas neste contexto de limitações estruturais, sociais, teóricas e ideológicas é muito limitada, especialmente se entendemos protagonismo juvenil como capacidade de reconhecer e lutar pelos seus próprios direitos.

Se trazemos uma visão mais ampla de integralidade, “a educação integral não se confunde com a escolarização. A escola não é a única instituição que pode desabrochar potencialidades humanas” (GADOTTI, 2009, p. 40). Por isso,

o papel da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve se constituir a partir da luta por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a ideia de sacrifício, atrelada ao Ensino Formal e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal em relação a esse sistema escolar (MOLL, 2009, p. 32).

Se a educação é para vida, ela deve sair dos muros da escola de alguma forma. Neste sentido, Miguel Arroyo (2013) entende o currículo como um *território de disputa*, onde ele se torna um importante elemento na *construção espacial dos sistemas escolares*. Para o autor: “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2013, p.13).

E devido à sua pluralidade e várias possibilidades de experiências e modelos, pode ser compreendido como uma *configuração de poder*. E que não deve ser percebido como um elemento estático, engessado, pois sempre será tensionado enquanto um espaço político, de contradições e de resistências (ARROYO, 2013).

Na proposta do currículo da ETI no Amapá estão incluídos os itinerários formativos que são construídos com olhar para Educação Profissional.:

Os **Itinerários Formativos** organizam-se a partir de **quatro eixos estruturantes**: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, os quais visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos e criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã.(RCEM/AP. 2020, p.23)

Dito isso, tem a função do itinerário formativo contribuir para que o estudante possa traçar rotas e planejar percursos, de forma a conciliar as demandas do mundo do trabalho, as expectativas pessoais e os tipos de formações disponíveis, por isso, “a SEED vem mobilizando os recursos indispensáveis para obtenção de resultados satisfatórios, no âmbito da EPT.” (RCEM/AP.2020, p.219).

Das dez respostas obtidas através dos formulários, cinco afirmam que a ETI da forma como está sendo implementada “forma para a vida”, três responderam que forma para os dois, tanto para vida quanto como mão de obra para o mercado, e

dois dizem que não formam nem pra vida e nem para o trabalho. O Professor 1 C.A afirma que deveria formar para a vida e para o Enem, pois não haverá vida condigna se não ingressar numa boa universidade, mas diz que o projeto em si não apresentou foco de qualificação para o mercado de trabalho, porém o novo ensino médio como um todo já contempla essa demanda. Já o PROFESSOR 2. C.A(2022) afirma que o Tempo Integral forma para ambas, devido à sua carga interacionista. Então, a educação proposta e desenvolvida no Amapá subtende atender tanto à formação para vida quanto para a formação profissional.

4.4.3 Reflexões Gerais sobre as ETI estudadas

Refletindo sobre quem ganha com o tempo integral, a diretora adjunta do C.A afirma que a política é fundamental para o estudante, que tem acompanhamento, orientações e tem sempre acompanhamento, eles têm avaliações semanais, têm disciplinas eletivas, têm práticas experimentais:

Todo mundo ganha com a escola tempo integral sociedade, estudantes, os profissionais da educação, o que eu percebo que houve melhorias na qualidade da educação se todo mundo seguir o modelo, porque a gente foca muito na questão do planejamento, NE na organização do trabalho pedagógico, o acompanhamento desse estudante, ele tem dentro da metodologia das escolas de tempo integral tem as orientações para esse estudante não fique desacompanhado o ano todo ele sempre tem acompanhamento, eles tem avaliações semanal , tem eletiva,tem praticas experimentais. (DIRETORA ADJUNTA C.A, 2022)

Por sua vez, a contribuição da ETI para a Escola R.V- segundo a Diretora Adjunta R.V 2022:

Assim, a contribuição da ETI para a comunidade em alguns termos foi benéfica temos muitos alunos carentes . bem, uma vez estava conversando com os alunos, que eles vem pra escola, por causa do almoço. Eles não tem o que comer . Tem alunos nossos que só almoçam aqui na escola. Só tem a refeição da escola. Mas, em relação ao tempo de escola, tivemos uma diminuição de matrículas, Muitos querem estudar aqui mas, não podem eles precisam trabalhar. Como a comunidade é carente , eles precisam trabalhar , os pais precisam da ajuda dos alunos pro trabalho para manter a casa. Porque se eles não trabalharem, não ajudarem não tem como se manter lá. (DIRETORA ADJUNTA R.V 2022)

É interessante notar as preocupações diferentes das duas diretoras. Enquanto a diretora do C.A. traz reflexões relacionadas ao âmbito interno da escola, a do R.V. traz para a discussão fatores externos, relacionados à vida social fora da

escola. A escola de tempo integral estaria mitigando problemas estruturais, como a fome, no caso de alunos que só fazem refeições na escola. Por outro lado, o aumento do tempo escolar – que garante a alimentação – também proporciona evasão na medida em que os jovens conseguem empregos. Aqui está muito nítida a contradição dessa proposta em situações sociais limítrofes como é a da comunidade no entorno da R.V. A escola de tempo integral cumpre o papel de garantir a alimentação, mas, quando os jovens conseguem algum emprego, param de estudar porque não podem passar o dia na escola.

Neste sentido, cabe pensar a quem de fato interessa a escola de tempo integral neste formato e nessas condições. De acordo com a diretora do C.A.:

Eu digo que é a sociedade como um todo. Porque aqui eles vão ter formação de valores, além da excelência acadêmica e a gente no final, a gente tem um ponto de chegada que é fazer um aluno autônomo, solidário e competente, então esse objetivo final que os meninos, é que desenvolvido com os alunos no projeto de vida de cada um deles. Eu acredito que colocamos para o mercado de trabalho a pra sociedade jovens realmente vão fazer a mudança na sociedade futura, DIRETORA - C.A (2022)

Segundo a Diretora Adjunta - C.A (2022)

O que? que eu penso Interessa a quem realmente quer e tem disponibilidade de tempo para estudar, a família que quer uma formação integral pro seu filho, e assim , ela ajuda muito a sociedade mais carente, porque o estudante fica o dia todo, ele tem lanche da manha , tem almoço e tem o lanche da tarde ,então, vamos dizer assim, pensando nessa questão alimentar pra quem tem uma renda baixa, (DIRETORA ADJUNTA - C.A, 2022)

Para o Professor da C.A (2022), essa escola interessa para “Na teoria, interessa ao Estado, pois evita que os jovens fiquem ociosos e pratiquem possíveis delitos, que reprovem no ano letivo, onerando o Estado”. Para a Diretora Adjunta R.V 2022, “na verdade, assim, é uma política pública que interessa aos nossos governantes”. Para Pedagoga R.V (2022) – “Olha na verdade a gente sabe que toda essa reforma do ensino médio ela é. Pra alcance de metas, resultados e que lógico interessa a *uma política maior, uma política de governo*”. Refletindo sobre o sentido da ETI, o Professor 1. C.A (2022) afirma: “Imagino que a proposta é a educação omnilateral, o que é defendido pelos paladinos da educação brasileira. Na prática, enchem o aluno de componentes que não têm contribuído para mais aprendizado”. Para o Professor 2. C.A (2022), é uma “tentativa de uma Educação Plena, que atenda às necessidades emocionais, sociais e intelectuais, de professores e alunos.

De acordo com o que discutimos até aqui, a escola de tempo integral não consegue cumprir o papel de garantir uma Educação Integral aos estudantes, formando sujeitos críticos, com conhecimentos gerais e consciência sobre sua própria situação histórica e estrutural. Mais do que isso, a ETI não consegue tampouco cumprir o papel a que se propõe, tanto no aspecto pedagógico quanto nos aspectos sociais mais amplos.

Todas essas transformações acontecem no contexto do Novo Ensino Médio. Destarte a importância da implementação do Ensino Médio, à luz da Lei 13.415/2017 em toda a rede de ensino público amapaense, e considerando o Plano Estadual de Educação – Lei nº 1.907/2015, alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE). Entretanto, as gestões não parecem ver uma conexão direta da ETI com o NEM. Diretora Adjunta C.A (2022) destaca que o NEM não influenciou a ETI porque já se trabalhava com carga horária ampliada e atividades que o NEM traz para a escola de ensino médio:

Como começou agora, a gente não pode perceber uma influencia assim, tão grande, porque a escola de tempo integral na verdade já trabalhava isso, só mudou a questão dos itinerários formativos, mudou os itinerários vai aprofundar mais, as escolas de tempo integral já trabalhavam com novo ensino médio carga horária ampliada, as disciplinas diferenciadas, praticas experimentais uma lincando a outra. As áreas de conhecimento já se trabalhava na escola de tempo integral então veio só aprofunda nos itinerários formativos, de fato já vinha trabalhando não foi difícil fazer a proposta pedagógica da escola. (DIRETORA ADJUNTA C.A 2022)

Para a Diretora Adjunta R.V (2022) na escola R.V, o Novo Ensino Médio não modificou muito a pratica pedagógica:

Agora o novo ensino médio entrou na maioria das escolas. O NEM que tem essas disciplinas. As outras escolas estão pegando “pau”lá. Nesse sentido a gente já é fichinha, a gente sabe isso. Os professores desenvolvem bem. O NEM agregou novos conhecimentos. Os nossos profissionais agregaram esses conhecimentos. As universidades até hoje não formam com esses conhecimentos, vem só com as disciplinas de sua graduação. O TEMPO INTEGRAL trouxe esses novos conhecimentos para os profissionais. No inicio: o que vou fazer? Estuda, debate vombora fazer isso, vamos fazer aquilo. Te vira. Hoje aqui na escola eles tiram de letra essas disciplinas. (DIRETORA ADJUNTA R.V 2022)

Neste sentido, o NEM teria contribuído para criar mais mecanismos de preparação para a efetivação de algumas medidas que já existiam antes no contexto da ETI. Entretanto, como vimos, desde sua implementação os problemas estruturais

da ETI foram graves. Vale a pena, portanto, refletir sobre os mecanismos de financiamento da política.

Instituído na Medida Provisória 756/16, que posteriormente se transformaria na Lei 13.415/17 através da Portaria Ministerial nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, o **Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI)** considerou a necessidade de promover ações compartilhadas, com os estados e o Distrito Federal, para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei no 13.005, de 2014; (BRASIL, 2016, p. 23).

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na **operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio**, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma a atender a meta 7 do PNE, Lei no 13.005, de 2014.

A necessidade de apoiar os estados e Distrito Federal a utilizarem **critérios técnicos de mérito e de desempenho na gestão escolar**, de forma a atender à meta 19 do PNE, Lei no 13.005, de 2014 (BRASIL, 2016, p. 23).

Segundo Vianna (2021) em um cenário caracterizado por *profundas reformas* do Estado brasileiro e *num severo regime fiscal* que ocasionou o congelamento de investimentos em setores como saúde e educação (através de PEC nº 95) em vinte anos – instituída no início do Governo Michel Temer (2016-2018)

A articulação exigida para dar suporte a um Programa de tamanha envergadura levantou uma série de **contradições e pistas em relação à sua natureza**. Ao se considerar que a oferta de uma Escola de Tempo Integral exige não apenas uma adequação pedagógica, mas também física, o alto investimento exigido se torna paradoxal no contexto de congelamento orçamentário pelo qual passa o Brasil. (VIANNA 2021 p.191)

Em termos quantitativos, a **Portaria nº 727**, de 14 de junho de 2017, apresenta o número mínimo garantido de escolas que deveriam aderir ao Programa. A primeira resolução após a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que estabeleceu a criação do programa, foi a Resolução nº 7 de 3 de novembro do mesmo ano (BRASIL, 2016c), que também criou o *Manual de Execução Financeira*

do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (BRASIL, 2016d), que tinha como objetivos estabelecer:

Os procedimentos para a transferência de recursos financeiros aos estados e ao Distrito Federal em decorrência de sua adesão ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral junto à Secretaria de Educação Básica SEB/MEC, conforme diretrizes e critérios estabelecidos pela Medida Provisória no 746/2016 e pela Portaria MEC no 1.145/2016. (BRASIL, 2016c, p.1).

Conforme Resolução,

§ 1º O valor do apoio financeiro ao estado e ao Distrito Federal será calculado, no primeiro ano de participação, com base no número **declarado de matrículas em tempo integral nas escolas de ensino médio** incluídas no plano de implementação da SEE, quando de sua apresentação e aprovação pela SEB/MEC. (BRASIL, 2016c, p.2).

Apesar de que o investimento pretendido pelo MEC seja vultoso e importante para a implementação de uma política dessa envergadura, os dispositivos normativos que demonstram o planejamento financeiro apresentam um alto grau prescritivo quanto à execução financeira e à forma como esses valores poderão ser aplicados.

Conforme o Manual de Execução Financeira,

Os valores repassados à Secretaria, embora calculados com base no número de matrículas dos estabelecimentos participantes do ETI, não precisam ser gastos proporcionalmente ao número de matrículas em cada uma dessas escolas, ficando a critério da SEE definir em que escolas os recursos devem ser alocados de acordo com as necessidades de cada uma (BRASIL, 2018d).

Mas, a própria lei é contraditória: Um exemplo é citado no mesmo Manual:

Se uma das escolas participantes do Programa tiver 150 alunos, a **SEE não é obrigada a usar R\$ 300.000,00 no custeio de serviços e na aquisição de materiais para essa escola**, mas pode distribuí-los nas despesas de custeio das demais escolas participantes (BRASIL, 2018d, p.12).

Assim, as escolas do Amapá continuarão com mínimo do mínimo como afirma a Diretora Adjunta R. V. 2022.

Temos professores muito bons, bem engajados nas atividades, mas a gente trabalha com poucos recursos para fazer essas atividades. Se for colocar realmente no papel todas as atividades do tempo integral, ela requer um bom recurso e esse recurso não tem. *Não tem recurso*. O único recurso que

ainda vem é o lanche, o almoço e o lanche, e a manutenção, mas é, não é suficiente. *É o mínimo do mínimo que vem.* Para desenvolver todas as atividades do programa praticamente todos os professores tiram do seu bolso pra desenvolver as atividades todas. E assim, as atividades mínimas da mínima. Porque se for fazer tudo precisamos de muito mais recursos. (DIRETORA ADJUNTA R. V. 2022).

Assim, contrapõem-se as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) e as próprias escolas que, ao aderirem ao programa, passam a ter o compromisso de atingir uma série de metas que “justifiquem” este investimento.

Conforme Vianna (2021, p.197), sem mencionar os critérios de escolha para o Programa, – assim “como o papel do Estado, que em uma lógica de diminuição de suas responsabilidades, se restringe ao papel de regulador e avaliador da política”.

Dessa maneira,

O Estado avaliador está associado à massificação, ao controle de gastos e aos resultados. Nesse sentido, afirma-se que se espera o máximo de eficiência com os mínimos custos, de forma a assegurar e manter a qualidade e a competitividade (VIANNA *apud* CHIRINÉA, 2017, p. 171).

Segundo Vianna (2021, p.198), “As escolas “contempladas” com o PFEMTI estarão condicionadas a esses instrumentos avaliativos e, conforme indica a Portaria nº 2.116/18 em seu Art. 3º, “O EMTI terá duração de dez anos, a partir da adesão, considerando-se sua **implantação**, seu **acompanhamento** e a **mensuração dos resultados** alcançados, conforme diretrizes desta Portaria” (BRASIL, 2018, p.1).

O acompanhamento chegou na ETI através das secretarias de educação/SEE. No Amapá, é perceptível a pressão para que o projeto atenda às metas estipuladas, mesmo sem o oferecimento de condições adequadas para isso. Conforme Fonseca (2020):

Ocorre que no Estado do Amapá, o cenário que se apresenta para o EMTI não é auspicioso. Não pelo aspecto pedagógico em si – posto que foi possível aferir no contato realizado junto aos docentes e gestores dos loci de pesquisa, o empenho em conduzir da melhor maneira possível o processo ensino-aprendizagem –, mas pela falta de condições materiais à sua plena realização, fato que guarda estreita relação com as verbas previstas e alocadas para a execução do Projeto.

Circunscrito a essa complexa teia político-administrativa está, pois, assentado o Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Amapá, sendo que do enredo que a pesquisa descortinou sobressaíram extraordinários elementos para o melhor entendimento dos rumos que vem tomando essa importante etapa de escolarização no Norte do País e os possíveis destinos do jovem estudante amapaense (FONSECA, 2020, p.102).

Nossos achados de pesquisa dialogam com as perspectivas observadas por Fonseca. Embora haja problemas de muitas ordens, inclusive nos aspectos pedagógicos – sobretudo pela concepção do projeto em si – os principais desafios se encontram na falta de estrutura material e de financiamento para que o projeto possa ser implementado de forma correta. Independentemente dos limites da concepção da Escola de Tempo Integral da forma como está sendo concebida, a estrutura material e financeira ofertada parece não dar conta sequer da implementação desse modelo, já limitado, em toda sua totalidade.

Das reflexões e os vários questionamentos que nortearam essa pesquisa e que qualificaram as questões, destacamos a pergunta sobre se a educação de tempo integral é efetivamente uma política pública para as classes populares. “A Diretora Adjunta da Escola C.A. afirma que a ETI, “ajuda muito a sociedade mais carente, porque o estudante fica o dia todo, ele tem lanche da manhã, tem almoço e tem o lanche da tarde, então, vamos dizer assim, “pensando nessa questão alimentar pra quem tem uma renda baixa” (D. ADJUNTA C.A 2022,). De certa forma, aqui, a diretora está destacando como um aspecto positivo o papel cumprido pela escola na ajuda às pessoas mais pobres. De fato, é louvável que alguma instituição pública possa contemplar demandas tão urgentes e imediatas, sobretudo daquela camada de pessoas que são excluídas de muitos direitos. Contudo, como já discutimos aqui, não deixa de ser preocupante que seja a escola a cumprir esse papel e que isso seja naturalizado pela sociedade, inclusive pela comunidade escolar. No fim das contas, parece que estamos diante de um modelo de educação que, de um lado, busca mitigar problemas estruturais da sociedade e, de outro, forma pessoas que, no geral, são mais preparadas para adaptarem-se a essa sociedade do que a buscar pensá-la criticamente na direção de uma transformação.

Como todas essas questões relacionadas ao aumento do tempo dos estudantes na escola se inserem no contexto mais amplo no qual a educação brasileira e, portanto, também a amapaense, está inserida, no estágio atual do capitalismo neoliberal.

Outro ponto discutível e que permeia todo o debate é a questão da qualidade da educação: será que a educação de tempo integral garante qualidade? Depende, é claro, do que entendemos por qualidade. Aqui, definimos como parâmetro a ideia de educação integral, e já vimos que a proposta da ETI está

distante disso. Mas, mesmo sem ter a Educação Integral como parâmetro, vale escutar o Professor C.A (2022) “Para atingir qualidade no ensino são necessários outros fatores, entre eles, conscientização dos jovens e das famílias quanto à necessidade de tempo dedicado ao estudo de fato, valorização dos professores em vez de pressão psicológica, etc”. Embora o professor cite apenas alguns, o fato é que pensar uma educação de qualidade demanda muito mais do que aumentar o tempo dos estudantes na escola. Demanda condições adequadas de preparação e trabalho para os profissionais, condições sociais e de vida adequadas para os estudantes, financiamento correto, transformações estruturais nas escolas, e muitas outras coisas. Como vimos, estamos muito distantes de tudo isso e, da forma como está sendo implementada, a ETI não tem contribuído decisivamente para essa melhora no Amapá.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a implantação de educação em tempo integral nas escolas de ensino médio no Amapá a partir de 2017 foi a maior motivação desse estudo. Buscávamos responder como a implantação dessa política pública contribuiu com a formação de sujeitos protagonistas e aumentou o IDEB do estado. No início da pesquisa, a legislação amapaense comprovou que a partir de 2017 foi implantada educação de tempo integral em cinco escolas da capital. Dessas, duas formaram o arcabouço desse trabalho. Com a pandemia de Covid-19, o caminho ficou estreito para realizar a pesquisa, lockdown, escolas fechadas em 2020 e 2021, somente em 2022 retornaram às atividades presenciais e pudemos adentrar nas unidades escolares, já com um prazo exíguo. Desse modo, partimos para escola e, sobre um tema simples, mas, muito complexo, ficou cada vez mais difícil de comparar dados e se fazer reflexões aprofundadas.

Investigar a implantação de educação de tempo integral em duas escolas parecia muito acessível, no entanto, encontramos duas realidades antagônicas, uma unidade padrão, renomada do centro da cidade, com galardão de escola padrão do Amapá, a outra em início de atividades. Ambas com muitos desafios a superar.

Dos objetivos propostos, relatamos que não foi possível alcançá-los todos, pois, quanto aos dados do IDEB das escolas não foi possível analisar, pois não estão disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ INEP e, por alguma razão, as escolas não têm registro em 2017, somente uma delas tem registro em 2019.

No decorrer do trabalho buscamos discutir, na segunda seção, a diferença de conceito entre “Educação Integral” e “Educação em Tempo Integral”. O debate inicial traz os conceitos de políticas públicas como a soma de todas as atividades desenvolvidas por um governo, direta ou indiretamente para solucionar ou não um problema. Destaca o sentido da educação na visão de Sobrinho, Brandão e Gadotti, mas é Paulo Freire que dá um sentido de educação que adotamos aqui, com a perspectiva de uma educação libertadora: “A educação libertadora [...] é a que se propõe como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas”. Assim, a educação como parte da vida humaniza, conscientiza, e promove mudanças.

Ainda na segunda seção se evidencia o sentido da Educação Integral. Marx e Engels (2004) apontaram para a necessidade de uma formação escolar que atendesse às necessidades ontológicas da formação do ser humano, rompendo com o processo de alienação e mera escolarização, tornando-o, portanto, consciente e autônomo. Nesse sentido, Gramsci idealizou uma educação para todos e a escola unitária aquela que ensina teoria, prática e forma dirigentes para novas sociedades. Logo, a educação integral seria aquela que formaria e desenvolveria todos os aspectos do ser humano. No entanto, a implantação da Educação em Tempo Integral não segue, necessariamente, esses princípios. No Amapá, o modelo que temos é de educação de tempo integral, que Bertoldo (2015) descreve como uma proposta implementada “como forma de solucionar os problemas educacionais no país, sobretudo nas regiões mais pobres”. Nesses modelos implementados nas escolas amapaenses, a educação e a escola terminam sendo um mecanismo voltado para o alívio de tensões provocadas pela pobreza e pela desigualdade social, afirma Bruno Silva (2018).

Assim, a educação em tempo integral até aqui investigada e formalizada nesses programas já vivenciados, no Brasil e, especificamente, no Amapá e nas escolas que investigamos, não teve o sentido de construção de uma Educação Integral.

Para uma escola de tempo integral desenvolver sua proposta de forma a cumprir o que está na legislação, mesmo que não se aproximando da ideia de uma Educação Integral, são necessários mais aportes financeiros, mais profissionais e ambientes que enriquecem a aprendizagem, mas os dados comprovam que quanto aos investimentos para o Amapá, são bem menores que outro estado brasileiro, principalmente o valor custo/aluno. Neste sentido, a implementação da ETI no Amapá não só se distancia de uma concepção libertadora de educação como também apresenta limites para cumprir os próprios objetivos básicos da legislação brasileira e amapaense.

A terceira seção trata do Ensino Médio, que em sua trajetória já foi denominado 2º grau, educação de grau médio, e atualmente denomina-se pela lei nº 9394/96 art.35 na Seção IV de Ensino médio. Mostramos como essa modalidade sofreu alterações em sua configuração curricular como ensino secundário, técnico e propedêutico. Atualmente, o ensino médio, conforme Diretrizes do Conselho Nacional de Educação está dividido por “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. E a parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural”. Desse modo, o ensino médio traz formação geral e diversificada e com a lei do novo ensino médio, acrescida de formação técnica e profissional, aumentando a carga horária.

Assim, a finalidade do ensino médio se configura ampla e traz a possibilidade de o estudante inserir-se no mercado de trabalho ou continuar estudando. Mas, dados demonstram que embora o acesso esteja praticamente garantido à maioria das pessoas, a permanência e continuidade nos estudos estão distantes de ser efetiva.

Na quarta seção, apresentamos o resultado da pesquisa, onde se fez visitas às escolas e entrevistas gravadas com diretoras, diretores adjuntos, pedagogos, professores e entrevistas através de formulários para professores e alunos. Além das visitas *in loco*, fizemos pesquisa bibliográfica, pesquisa nos sites oficiais SIGEDUC, INEP e nos documentos que foram disponibilizados pela escola.

Os dados nos levam a refletir sobre nossos questionamentos iniciais: 1- Educação em Tempo Integral pode contribuir para a consolidação de uma educação integral para os estudantes? **Da forma como está sendo implementada, pelos limites estruturais e pela própria concepção do projeto, aparentemente não.** 2- A que interesses elas respondem? **Em geral, a interesses de organismos internacionais**, mas também do **Estado** (no sentido de tirar os adolescentes ‘da rua’, tenta resolver questões de desigualdade social que não deveriam caber à escola etc.) e de governos, no sentido de cumprir as legislações. Em certa medida, também aos interesses imediatos de parte da juventude, mas de forma muito limitada. Assim, concluímos que a ETI no Amapá serve em alguma medida ao aprimoramento e ao desenvolvimento dos sujeitos da sociedade, mas de outro lado serve também à reprodução e à manutenção de uma sociedade de classes desiguais e excludentes.

Como proposta de intervenção imediata, se indica que o poder público ao implantar tempo integral para atender aos alunos carentes, também tenha outras estratégias que garantam a permanência do aluno até concluir essa etapa da educação básica, como implantação concomitante de cursos técnicos que a lei do

novo ensino médio acrescenta. Em médio e longo prazo, é preciso caminhar na direção de uma construção escolar coerente com uma perspectiva sociopedagógica que, de fato, crie condições para uma Educação Integral, independentemente do tempo que se passa na escola.

REFERÊNCIAS

- AMAPÁ. Lei nº 1.907 de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, 24 jun. 2015.
- AMAPÁ. Lei nº 2.283, de 29 de dezembro de 2017. Institui o Programa de Escolas do Novo Saber no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, 29 dez. 2017.
- AMAPÁ. Decreto nº 4446/2016. Cria o Programa Estadual de Educação em Tempo Integral no Amapá. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, 2016.
- AMAPÁ. Parecer nº. 010/2021. **Homologação do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio – RCAEM e aprova as matrizes curriculares**. Macapá: CPLN/CEEAP, 2020.
- AMAPÁ. **Resolução 068/2002**. Do Conselho Estadual De Educação/AP. Macapá, 2002.
- ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2017. São Paulo: Moderna, 2017.
- ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2018. São Paulo: Moderna, 2018.
- ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2019. São Paulo: Moderna, 2019.
- ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2020. São Paulo: Moderna, 2020.
- ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2021. São Paulo: Moderna, 2021.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- BEDIM, Miriam Adalgisa; POLON, Sandra Aparecida Machado. **Políticas públicas na educação brasileira**. Ponta Grossa: Atena, 2017.
- BERTOLDO, Edna. A escola em tempo integral: a face minimalista da política educacional brasileira. *In*: BERTOLDO, Edna. Dossiê Temático política Educacional: Análises e perspectivas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 125-146, set./dez. 2015.
- BORGES; Edmar José; SANT'ANA, Izabella Mendes. A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, n.3, p.178-189, set.-dez. 2017.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.C. Epistemologia e Metodologia. *In*: BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 8.d. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 42. ed. [S.l.]: Brasiliense, 2002.
BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude**. Brasília: SNJ, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.
Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Leis básicas do ensino de 1º e 2º graus**: Leis nºs 4.024 e 5.962. 2. ed. Brasília, 1984.

BRASIL. Lei 8069/1990 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Portaria 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 contra turno escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 abr. 2007a.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 727 de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes e critérios para o Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral EMTI em conformidade com a lei 13.415 de 15 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jun. 2017.

BRASIL. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei atualizada**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília: Sistema Nacional de Educação, Legislação Educacional Brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jun. 2014.

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 nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 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. Presidência da República, Casa Civil. 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 fev. 2017.

BRASIL. Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 06 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº02/2012**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Manual de execução financeira do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74101-manual-de-execucao-financeira-do-programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi-fnde-pdf/file>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Politéia, 2019.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO. Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico – compreensiva, artigo a artigo**. 24.ed. revista, atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. Gramsci, os pioneiros e a educação integral. **Revista Digital do Padeia**. v.2, n.1, p.44-48, abr-set. 2010.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. [S.l:s.n], 20---. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jun. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de Tempo Integral versus alunos em Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, v. 20, n. 46, p.249-259, maio/ago., 2010

COSTA. Antônio Carlos Gomes da. **Educação**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M.; TARTUCE, Gisela Lobo B. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na Reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, 411-423, maio/ago. 2004.

FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos. **Ensino Médio em Tempo Integral**: a política nacional do *novo* Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019). Macapá: [s.n], 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. *In*: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. Educação integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.7, n. 2, p. 77-85, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Que país vamos construir? a luta entre dois projetos para o Brasil. **Brasil de Fato**, jan. 2018.

GUIMARÃES, K. R; SOUZA, M. F.M. Educação Integral: as experiências de escola pública de tempo integral no Brasil. **II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**. Natal, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS Bell. **Ensinando Pensamento Crítico**: sabedoria prática. [S.l]: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. **Bell Hooks**: a educação como prática de liberdade. Revista Nova escola. Pensadores Negros. [S.l:s.n], 20---. Disponível em: consciência negra- o ano inteiro. ei16nov20-especialconsciencianegra-semana01-c5. Acesso em: 22 abr. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. JCPM Trade Center.Av. Engenheiro Antônio de Góes, 60 - Pina | Sala 1702. CEP 51010-000 2.ed. Recife – PE, 2015. Disponível em: www.icebrasil.org.br. Acesso em: 14 jun. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. JCPM Trade Center. Av. Engenheiro Antônio de Góes, 60 - Pina | Sala 1702. CEP 51010-000
2.ed. Recife – PE, 2018. Disponível em:
www.icebrasil.org.br.icebrasil@icebrasil.org.br. Acesso em: 14 jun. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Texto para Discussão**. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

MACIEL, Alexsara de Souza. **Da invisibilidade à ascensão social**: história e memória de professores negros no Amapá - 1970-1988. [S.l:s.n], 2014.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Karl Marx e a liberdade**: aquele velho liberal do comunista Karl Marx. Campinas: Alínea, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos em metodologia científica**. 6. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2001.

MARINHO, Camila Holanda; LIMA, Samara Edwiges Andrade; SANTOS, Vinicius Cavalcante. Experiências, multipertencimentos e riscos de vida: narrativas de jovens filhos de jovens vítimas de homicídios. **Crítica e Sociedade**, Uberlândia, v. 9, n. 2, 2019

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Marcos Francisco Gramsci, educação e escola unitária. ORCID: 0000-0002-8220-2030. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 47, p. 226- 229, 2021.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo à teoria de transição. Tradução: Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis de Língua Portuguesa**. São Paulo: Michaelis, 2015.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [S.l:s.n], 2015.

MORAIS, F.C.R.; SANTAELLA GONÇALVES, R. A qualidade da educação do Amapá e seu reflexo nos indicadores do Ideb de suas escolas públicas nos anos iniciais do ensino fundamental. **Research, Society and Development**, v.11, n.11, p.44-48, 2022.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.121 - 134, abr. 2009.

NUNES, José Almir Viana; SANCHES, Maria de Lourdes Vulcão; FERREIRA, Norma- Iracema de Barros. Formação humana nas escolas de ensino médio em tempo integral no Amapá: concepção versus prática subjacente. **Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina**, Santa Cruz do Sul, v.1 n.1, mar. 2021.

OLIVEIRA; Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.6, n.28, jan-abr. 2005.

PACHECO, Olgaci Barbosa. **Preservação da memória e identidade da arquitetura**: proposta de revitalização da Escola Barão do Rio Branco. Macapá [s.n], 2018.

PAIVA, F.R.S; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. Instrumento: R. **Est.Pesq.Educ**. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

PARENTE, C. da M. D. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional (2014). **Educação em Revista**, Marília, v.18 p.23-42, 2017.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: modelos e experiências. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 24, dez. 2017.

PEREIRA, Nelcy da Costa; BARLETA, Ilma Andrade. Ensino médio integral e protagonismo juvenil: práticas e vivências na escola do novo saber no Amapá. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, p. 1-19, e 21064, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/40.2022.21064>

PEREZ, Tereza. **A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Moderna, 2018.

PRECOMA, Eliane Cleonice Alves; MARCONI, Gilbert. **Protagonismo juvenil e o incentivo ao hábito da leitura**. Curitiba:[s.n], 2013.

RIBEIRO, Guilherme Augusto Maciel. **Discutindo gênero e sexualidade na escola**: um guia didático-pedagógico para professores. Vitória: Instituto Federal do Espírito 2019.

ROVERONE Mariana; MOMMA Adriana Missae e GUIMARÃES Bruna Cirino. Educação Integral, Escola de Tempo Integral: Um Diálogo sobre os Tempos. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, maio- ago., 2019

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 3. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

SAAD FILHO, Alexandre Marinho Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. [S.l]: Boitempo, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2012.

SAWICKI Simone Salete. Gestão Escolar e Avaliação em Larga Escala: realidades, possibilidades e desafios. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria, v. 7. n. 15, 2018.

SETE estados e o DF tem queda no IDEB. **G1 Globo**, 03 set. 2018. Notícias. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/09/03/sete-estados-e-o-df-tem-queda-no-ideb-do-ensino-medio-no-brasil>. Acesso em: 18 set. 2021.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. A concepção Empresarial da Educação em Tempo Integral. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v.43, n.4, pp.1613-1632, out./dez. 2018.

SOBRINHO, José Dias. **Educação Superior: bem público, equidade e democratização e avaliação**. Sorocaba: [s.n], 2014.

TAVARES, Cidinéia Maria Marques; CUNHA, Marlene de Souza da; AMARAL, Maria Rosete Ferreira do. Educação em Tempo Integral na perspectiva Profissional. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i1.6190>. Acesso em: 20 jun. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Sistema de Bibliotecas. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos**. 3 ed. Fortaleza: SidUece, 2020.

UNESCO. **World Conference on Higher Education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development**, 5-8 Jul. 2009. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: www.unesco.org/en/wche. Acesso em: 12 maio 2021.

VIANNA, Heraldo M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIANNA, Rafael de Brito; VIEGAS, Moacir Fernando. Possibilidades e limites do ensino médio politécnico no Estado no RS (2011-2014). **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, SP, v.19, p. 1-21, 2019

VIANNA Rafael. **Neoliberalismo Escolar e Educação Integral no Brasil**: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. - PFEMTI (2016-2022). [S.l:s.n], 2021.

VILAS BOAS, M. L.; ABBIATI, A. S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, set./dez. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO DE PESQUISA C.A

APÊNDICE A – solicitação de permissão de entrevista encaminhado ao Diretor (a) do (a)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS
ETI- A IMPLANTAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM MACAPÁ-AP**

Prezado Diretor (a),

Estamos concretizando uma pesquisa que deverá culminar na dissertação do mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, o presente instrumento servirá de subsídios para obter informações acerca da Implantação de Educação em Tempo Integral na escola de Ensino Médio, tendo como objetivo analisar as contribuições do Programa Escola do Novo Saber no Estado do Amapá que implantou educação de tempo integral nas escolas de ensino médio de Macapá.

Para obtenção desse objetivo necessitamos de sua contribuição e permissão para entrevistá-la presencialmente seguindo os protocolos de saúde. Solicitamos também sua autorização para entrevistar os coordenadores pedagógicos presencial e professores e estudantes ao responder o questionário através do Google.forms darão subsídios para o final dessa pesquisa.

Certo de sua colaboração.

Aguarda-se deferimento..

Macapá, 09/05/2022


Ingrid Bastos Alves
Diretora Adjunta
COLÉGIO AMAPAENSE
Dec. 0165/2018-GEA

APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO DE PESQUISA R.V

APÊNDICE A – solicitação de permissão de entrevista encaminhado ao Diretor (a) do (a)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS
ETI- A IMPLANTAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM MACAPÁ-AP

Prezado Diretor (a),

Estamos concretizando uma pesquisa que deverá culminar na dissertação do mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, o presente instrumento servirá de subsídios para obter informações acerca da Implantação de Educação em Tempo Integral na escola de Ensino Médio, tendo como objetivo analisar as contribuições do Programa Escola do Novo Saber no Estado do Amapá que implantou educação de tempo integral nas escolas de ensino médio de Macapá.

Para obtenção desse objetivo necessitamos de sua contribuição e permissão para entrevistá-la presencialmente seguindo os protocolos de saúde. Solicitamos também sua autorização para entrevistar os coordenadores pedagógicos presencial e professores e estudantes ao responder o questionário através do Google.forms darão subsídios para o fim dessa pesquisa.

Certo de sua colaboração.

Aguarda-se deferimento..

Macapá, 11/05/2022

Adriani R. Nascimento
 Diretora Adjunta
 Decreto nº 2177/2021-GEA

Adriani R. Nascimento
 Diretora Adjunta
 Decreto nº 2177/2021-GEA

APÊNDICE C- DIRETORES DAS ESCOLAS C.A/R.V.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

TEMA: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A IMPLANTAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE MACAPÁ EM 2017.

Prezado diretor (a):

Estamos concretizando uma pesquisa que deverá culminar na dissertação do mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, o presente instrumento servirá de subsídios para obter informações acerca da **Implantação de Educação em Tempo Integral na escola de Ensino Médio**, tendo como objetivo analisar as contribuições do Programa Escola do Novo Saber no Estado do Amapá que implantou educação de tempo integral nas escolas de ensino médio de Macapá.. Para obtenção desse objetivo necessitamos de sua contribuição e permissão para fazer entrevistas através do Google.Meet com vossa senhoria que será gravada para análise. A entrevista via Google.Meet será agendada por vossa senhoria..

Nome do Entrevistado: _____ Idade:

Formação: _____ Tempo de atuação no cargo: _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA – DIRETOR (A)

1. Na sua percepção quais as contribuições da implantação da educação em tempo integral trouxe para a escola de ensino médio? 2. Na visão de gestor quais os desafios que enfrentou com implantação de educação em tempo integral na escola de ensino médio?
3. Que critérios a escola utilizou para efetuar matrículas de alunos na escola de educação em tempo integral?
4. A infraestrutura da escola está adequada à educação de tempo integral?
5. A quem interessa a escola de tempo integral?
6. Qual a relevância da execução do programa de educação em tempo integral/ escola do novo saber na educação básica para o alunado do ensino médio de Macapá?
7. Na visão de gestor escola de tempo integral forma aluno para a vida ou para o mercado de trabalho?
8. Quais melhorias a implantação de educação em tempo integral trouxe para os profissionais que atuam nessa escola?
- 9. Que qualidade se percebe na prática pedagógica docente no contexto dessa ampliação de tempo?**
- 10. Os professores abarcaram o tempo integral nessa escola?**

APÊNDICE D- COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS C.A/ R. V



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Prezado coordenador (a) pedagógico:

Estamos concretizando uma pesquisa que deverá culminar na dissertação do mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, o presente instrumento servirá de subsídios para obter informações acerca da **Implantação de Educação em Tempo Integral** na escola de Ensino Médio, tendo como objetivo analisar as ontribuições do Programa Escola do Novo Saber no Estado do Amapá que implantou educação de tempo integral nas escolas de ensino médio de Macapá em 2017.

Para à obtenção desse objetivo necessitamos de sua contribuição respondendo o questionário presencial

Nome do Entrevistado _____ Idade:

Formação: _____ Tempo de atuação: _____

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO/presencial - COORDENADOR PEDAGÓGICO

01. Na sua percepção quais as contribuições da implantação da educação em tempo integral trouxe para a escola de ensino médio? **02.** Quais os desafios que a coordenação pedagógica enfrentou com implantação de educação em tempo integral na escola de ensino médio? **03.** Quais as principais mudanças percebidas na prática pedagógica do professor com relação a implantação de educação em tempo integral na escola de ensino médio? **04.** Você acredita que a implantação de educação em tempo integral vai influenciar na no resultado da avaliação do IDEB nessa escola? **05.** A quem interessa a escola de tempo integral? **07.** Na visão de coordenador a escola de tempo integral forma aluno para a vida ou para o mercado de trabalho? **08.** Quais melhorias a implantação de educação em tempo integral trouxe para os profissionais que atuam nessa escola? **09.** Para quem interessa esse aumento de permanência na escola da forma como ele tem sido efetivado? **10. Que qualidade se percebe na prática pedagógica docente no contexto dessa ampliação de tempo?**

10. Os professores abarcaram o tempo integral nessa escola?

APÊNDICE E - PROFESSORES DAS ESCOLAS C.A/ R. V



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Prezado professor (a)

Considerando a importância da Educação de Tempo integral no Amapá e para obter informações acerca da **Implantação de Educação em Tempo Integral** na escola de Ensino Médio, tendo como objetivo analisar as contribuições do Programa Escola do Novo Saber no Estado do Amapá que implantou educação de tempo integral nas escolas de ensino médio de Macapá em 2017. **Solicitamos e agradecemos sua participação respondendo o questionário a seguir.**

Instituição de ensino: _____

Nome do Entrevistado _____

Disciplina: _____

Formação: _____

Tempo de atuação: _____

Cargo: _____

Experiências em outras áreas: _____

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

- 1- Para você professor (a) qual o sentido dessa educação em tempo integral?
- 2- Que estratégias de ensino utilizaram para despertar o senso crítico do aluno?
- 3- Projeto de vida do aluno. O que se ensina nessas aulas?
- 4- Na visão do professor a quem interessa a escola de tempo integral?
- 5- Na sua visão a escola de tempo integral forma pessoas para a vida ou mão de obra?
- 6- Quais melhorias a implantação de tempo integral trouxe para os profissionais que atuam nessa escola?
- 7- Será que a educação de tempo integral garante qualidade ao ensino?

APÊNDICE F - ESTUDANTE DAS ESCOLAS C.A / R. V



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Prezado estudante

A educação de tempo integral chegou ao Amapá em 2017. para obter informações acerca da **Implantação de Educação em Tempo Integral** na escola de Ensino Médio, tendo como objetivo analisar as contribuições do Programa Escola do Novo Saber no Estado do Amapá que implantou educação de tempo integral nas escolas de ensino médio de Macapá. Solicitamos e agradecemos sua contribuição respondendo o questionário abaixo.

Instituição de ensino: _____

Nome do Entrevistado _____

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO gloog.form

Série: _____ Sexo () M () F Maior de 18 anos () ou Menor de 18 anos ()

Negro () branco () pardo ()

- 1- **Para você estudante (a) qual o sentido dessa educação em tempo integral?**
- 2- **Você aluno aprovou, concordou em estudar em uma escola com mais horas de permanência?**
- 3- **Projeto de vida do aluno. O que você aprende nessas aulas?**
- 4- **Na sua visão a quem interessa a escola de tempo integral?**
- 5- **O aumento de tempo na escola atrapalha outras atividades?Quais?**
- 6- **Na sua visão a escola de tempo integral forma pessoas para vida ou mão de obra?**
- 7 – **Você se sente protagonista nessa escola? Dê exemplo de momento que você é protagonista:**

APÊNDICE G- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO C.A

APÊNDICE MODELO F - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS
ETI- A IMPLANTAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM MACAPÁ-AP

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A IMPLANTAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE MACAPÁ EM 2017**.

O trabalho de pesquisa será no "Colégio Amapaense INEP 16001923, localizado Av. Iracema Carvão Nunes, 00419 – Central Macapá – Amapá", unidades de ensino da rede pública do Estado do Amapá, estudo desenvolvido por Cidinéia Maria Marques Tavares orientada pela docente Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves a quem poderei contatar/consultar quando houver necessidade através do email: rodrigossantaella@yahoo.com.br ou por meio do e-mail da secretaria do Programa de Pós graduação em Políticas Públicas –PPGPP site; *Afirmo que aceitei a participar por minha própria vontade, sem ter nenhum tipo de despesa por parte desta pesquisa e nada será pago, com a finalidade exclusiva de contribuir para a concretização e o sucesso da pesquisa.*

Entretanto, espera-se que esta pesquisa ofereça informações importantes sobre a política de educação de tempo integral implantada no estado do Amapá a partir de 2017 em Macapá. Ressalta-se que a coleta de dados serão reflexões que poderão ser úteis no repensar das políticas públicas para escola de educação básica, em especial a etapa final. Fui informado (a) dos objetivos estritamente científicos neste estudo, por esse motivo, o uso das informações por mim oferecidos estão submetidos a ética e rigor do Mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Minha colaboração será através de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicada (o), poderei contatar a pesquisadora responsável ou seu orientador.

Declaro que li as informações supracitadas sobre a pesquisa. Declaro ainda que, aceito participar da pesquisa nas contribuições com a coleta de dados para a pesquisa.

Macapá - AP 09 de maio de 2022
Ingrid Bastos Alves

Ingrid Bastos Alves
 Diretora Adjunta
 COLÉGIO AMAPAENSE
 Dec. 0165/2018-GEA

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE MODELO F - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS
ETI- A IMPLANTAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM MACAPÁ-AP**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A IMPLANTAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE MACAPÁ EM 2017.**

O trabalho de pesquisa será na "ESCOLA ESTADUAL PROF. RAIMUNDA VIRGOLINO – Endereço: Vila Das, R. Jardim dos Oliveiras, 837 - Pedrinhas, Macapá - AP, 68903-121–, unidades de ensino da rede pública do Estado do Amapá, estudo desenvolvido por Cidinéia Maria Marques Tavares orientada pela docente Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves a quem poderei contatar/consultar quando houver necessidade através do E- mail: rodrigossantaella@yahoo.com.br ou por meio do e-mail da secretaria do Programa de Pós graduação em Políticas Públicas – (<http://WWW.politicasuece.com>) aceitei a participar por minha própria vontade, sem ter nenhum tipo de despesa por parte desta pesquisa e nada será pago, com a finalidade exclusiva de contribuir para a concretização e o sucesso da pesquisa.

Entretanto, espera-se que esta pesquisa ofereça informações importantes sobre a política de educação de tempo integral implantada no estado do Amapá a partir de 2017 em Macapá. Ressalta-se que a coleta de dados serão reflexões que poderão ser úteis no repensar das políticas públicas para escola de educação básica, em especial a etapa final. Fui informado (a) dos objetivos estritamente científicos neste estudo, por esse motivo, o uso das informações por mim oferecidos estão submetidos a ética e rigor do Mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Minha colaboração será através de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicada (o), poderei contatar a pesquisadora responsável ou seu orientador.

Declaro que li as informações supracitadas sobre a pesquisa. Declaro ainda que, aceito participar da pesquisa nas contribuições com a coleta de dados para a pesquisa.

Macapá - AP 11 de maio de 2022

Adriani R Nascimento

Adriani R. Nascimento
Diretora Adjunta
Protocolo nº 2177/2021-GEA