



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

TEOBALDO DE ANDRADE COSTA

**ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL:
RESSIGNIFICAÇÃO/ATUAÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

MOSSORÓ

2020

TEOBALDO DE ANDRADE COSTA

**ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL:
RESSIGNIFICAÇÃO/ATUAÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Linha de Política e Gestão da Educação, como requisito para o exame de qualificação para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Processos Formativos em Contextos Locais

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da educação

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Betânia de Oliveira (UERN)

MOSSORÓ

2020

TEOBALDO DE ANDRADE COSTA

**ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL:
RESSIGNIFICAÇÃO/ATUAÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Linha de Política e Gestão da Educação, como requisito para o exame de qualificação para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em ____ de _____ de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Marcia Betânia de Oliveira
Orientadora – UERN/FE/ POSEDUC

Prof. Dr. Jean Mac Colle Tavares Santos
Examinador Interno (Titular) – UERN/POSENSINO

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)
Examinador Externo (Titular)

: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira (UESB)
Examinador Externo (Suplente)

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

C837e Costa, Teobaldo de Andrade
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL: RESSIGNIFICAÇÃO ATUAÇÃO DA
POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA. / Teobaldo de
Andrade Costa. - Mossoró/RN, 2020
.92p.

Orientador(a): Profa. Dra. Marcia Betânia de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação
em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte.

1. Educação em tempo integral. 2. Ensino médio. 3.
Ciclo de políticas. 4. Contexto da prática. 5. Professores. I.
Oliveira, Marcia Betânia de. II. Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

DEDICATÓRIA

A todos que aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização de sonhos e acreditaram que dificuldades podiam ser superadas e vencidas para além das expectativas e que a realização deste sonho é fruto conjunto de muitas mãos que acolheram ou bateram, mas que ambas são, da mesma medida, importantes para que o caminho fosse percorrido sempre com fé e esperança.

AGRADECIMENTO

À minha perseverança sem a qual me perderia nos descaminhos dos afazeres da vida cotidiana e que sempre esteve presente nas minhas brigas internas.

À professora Profa. Dra. Marcia Betânia de Oliveira pelas muitas vezes que nos mostrou a importância da leitura para uma boa escrita e pelo incentivo na produção da escrita. Aos professores colaboradores da Banca Prof. Dr. Jean Mac Colle Tavares Santos, Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo de Oliveira e Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros pelas contribuições e recortes para a melhoria do trabalho, meu muito obrigado. Agradeço, em especial, pelas contribuições durante o exame de qualificação que, pela grandeza das palavras proferidas, nos colocou diante das incertezas e dificuldades para que pudessem ser superadas ao longo dessa caminhada.

À Família que na torcida de ver realizado o sonho sempre esteve ao meu lado, cobrando de mim as atitudes e realização das tarefas a serem executadas.

Aos colegas de mestrado que sempre motivaram e me mantiveram em alerta durante a execução das leituras e dos trabalhos.

Ao amigo Caio que me motivou sempre com sua sabedoria, contribuindo para que as etapas desta caminhada fossem vencidas.

À Minha irmã Silvana que, com palavras de incentivo e de motivação, pesou nas decisões importantes e nas horas de desânimo.

Assim, agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), que na medida em que as aulas iam acontecendo, junto com as informações e aprendizados ali apresentados, possibilitaram-me as condições necessárias para iniciar o meu processo de formação como pesquisador, entendendo que ainda há muito a ser feito na direção desse objetivo pessoal. Também preciso lembrar-me de algumas pessoas cuja importância se encontra presente na minha formação, como as colegas Adrielly e Margô, as quais nos momentos de discussão foram fundamentais para esse processo.

Aos professores das disciplinas do mestrado que contribuíram para a formação de muitas das posições metodológicas aqui apontadas.

Ao grupo de pesquisa Contexto e Educação, da Faculdade de Educação da UERN por possibilitar riquíssimos momentos de aprendizagem, cuja importância permanecerá, sem dúvida, em toda a minha formação.

Agradeço também às instituições de ensino em que trabalho pela atenção e presteza na condução das demandas, advindas do meu afastamento para o mestrado.

Agradeço, ainda, à UERN, que me possibilitou grande experiência como docente e me conduziu com grandeza às questões da academia, alçando-me a novos desafios que fomentaram as condições necessárias ao mestrado.

Por fim, agradeço a torcida daqueles que por ventura tenham desacreditado da minha condição e, de uma forma ou de outra, contribuíram para a superação das minhas dificuldades e na superação de desafios, colocando-me, neste lugar onde me encontro agora, meu muito obrigado!

“Eduzir o quê? Eduzir das profundezas da natureza humana algo que nela esteja contido e se ache ainda em estado latente ou dormente; despertar na alma do educando elementos positivos e bons e entregar a esses elementos o governo da vida.” (Humberto Rohden, 2005, p 56).

RESUMO

Esta pesquisa analisa a proposta de educação em tempo integral, discutindo sua atuação em duas escolas de ensino médio situadas no município de Mossoró/RN. Investiga como os professores ressignificam suas práticas a partir das orientações propostas por esse modelo educacional. Compreende a escola em tempo integral como uma política educacional do Estado do Rio Grande do Norte, que propõe alargar o tempo de permanência do aluno na escola e introduzir novos componentes curriculares na perspectiva de uma formação integral. Define como questão central: como os professores ressignificam, no contexto da prática, o modelo de escola em tempo integral? Trata de uma pesquisa qualitativa, com base no ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (2011), a qual, em diálogo com Lopes e Macedo (2011), compreende que é no contexto da prática que as políticas se reconstróem e se ressignificam nas lutas. Quanto à metodologia, pauta em uma abordagem qualitativa, combina a pesquisa bibliográfica e para os achados toma como base a análise de conteúdo (Bardin, 2016). Conectada com esse ideário de promoção da igualdade e da própria melhoria da condição social dos estudantes atendidos por essa política, sua atuação nas escolas enfrenta interpretações diversas e, por vezes antagônicas, marcada por tomada de decisões que se manifestam nas disputas de poder, sejam elas explícitas ou implícitas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em tempo integral. Ensino médio. Ciclo de políticas. Contexto da prática. Professores.

ABSTRACT

This research analyzes the proposal of full time education, discussing its performance in two high schools located in the municipality of Mossoró/RN. It investigates how teachers resignify their practices based on the guidelines proposed by this educational model. It understands full time school as an educational policy of the State of Rio Grande do Norte, which proposes to extend the time the student stays in school and introduce new curricular components in the perspective of a full education. It defines as a central question: how do teachers resignify, in the context of practice, the full-time school model? It deals with qualitative research, based on the policy cycle of Stephen Ball and collaborators (2011). In dialogue with Lopes and Macedo (2011), he understands that it is in the context of practice that policies are reconfigured and resigned in struggles. As for methodology, it is based on a qualitative approach, combining bibliographic research and for the findings it is based on content analysis (Bardin, 2016). Connected with this idea of promoting equality and the very improvement of the social condition of students served by this policy, its performance in schools faces several and sometimes antagonistic interpretations, marked by decision-making that manifest themselves in power disputes, whether explicit or implicit.

KEY WORDS: Full time education. High School. Policy cycle. Context of practice. Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDA	Escola Estadual Aida Ramalho
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIAC	Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
DIREC	Diretorias Regionais de Educação
FE	Faculdade de Educação
ETI	Escola em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAM	Francisco Antônio de Medeiros
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDAP	Fundação de Habitação Popular
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade Educacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Programa Mais Educação
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros Experimentais
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Cadernos de Formação do Modelo De Escola em Tempo Integral.....	34
Quadro 02 - Teses e Dissertações da BDTD.....	42
Quadro 03 - Artigos da CAPES.....	43
Quadro 04 – Leitura Flutuante e Organização das Categorias de Análises.....	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: CONSIDERAÇÕES	23
2.1 Breve relato histórico sobre a escola em tempo integral no Brasil	23
2.2 O Programa Mais Educação	26
2.3 A escola em tempo integral e as parcerias público-privadas para o processo de implementação no Rio Grande do Norte	30
2.3.1 O modelo da escola da escolha e seus cadernos pedagógicos.....	34
2.3.2 A escolha das escolas para implementação do modelo em tempo integral e sua problemática.....	36
3 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	39
3.1 A escola de tempo integral nas produções acadêmicas	40
3.1.1 Políticas públicas para a educação	44
3.1.2 Currículo	47
3.1.3 Qualidade da escola em tempo integral.....	51
3.2 Ciclo de políticas	53
3.3 Grupo Focal	60
3.4 As escolas participantes	62
3.4.1 Escola estadual de ensino médio em tempo integral Francisco Antônio de Medeiros.....	63
3.4.2 Escola estadual Aida Ramalho Cortez Pereira.....	64
4 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: RESSIGNIFICAÇÃO/ATUAÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA	66
4.1 Análise de dados: apontamentos	69
4.2 O modelo de escola em tempo integral	73
4.3 A implementação do modelo de escola em tempo integral	77
4.4 Relações professor-aluno	80
5 CONSIDERAÇÃO FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda questões em torno da escola de tempo integral, especificamente em duas escolas de ensino médio situadas no município de Mossoró/RN. Em 2017, o Governo Federal instituiu, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), por meio da Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, requerendo dos Estados que aderissem a essa política, que em contrapartida recebem uma verba de fomento que financiava por dez anos essa proposta. Essa portaria atende disposições do novo Ensino Médio proposto pela Lei nº 13.415, do mesmo ano.

Os recursos financeiros tinham como objetivo apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio das redes públicas dos estados e do Distrito Federal, na perspectiva de ampliar a jornada escolar em até nove horas, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova estrutura do ensino médio, além do seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados, conforme determina a referida Portaria Nº 331 de 05 de abril de 2018.

Em 23 de dezembro de 2016, o MEC divulga em âmbito nacional a relação das escolas contempladas com o tempo integral, sendo 18 delas situadas no estado do Rio Grande do Norte, dando início ao processo de organização desse modelo já para os anos de 2017 e 2018. Entre essas escolas, está a Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Francisco Antônio de Medeiros (FAM), onde atuo como professor e a Escola Estadual Aida Ramalho Cortez Pereira (AIDA) lócus dessa pesquisa.

Antes de adentrarmos nas especificidades desse modelo de escola, convém apresentar o percurso da pesquisa construída durante minha atuação como professor e das vivências no processo de formação que me permitiram as leituras necessárias à compreensão da importância da pesquisa acadêmica.

O interesse pela temática em pauta nasce da minha ação docente cotidiana e das inquietações emanadas do fazer pedagógico, realizadas dentro do modelo de escola em tempo integral. Em meio a esse processo foi possível participar dos processos formativos ocorridos no ano de 2017 e 2018, propostos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), a fim de orientação para o possível processo de implementação da escola de tempo integral. Nesse período, eu estive lotado na primeira Escola em tempo integral de Mossoró/RN, Escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros, onde pude participar de todos os processos formativos direcionados aos profissionais dessa escola, seja para a gestão pedagógico/administrativa seja para o exercício em sala de aula, bem como para as novas

disciplinas curriculares propostas pelo modelo de escola em tempo integral. Foi nesse contexto que, com diferentes sujeitos e cenários, pude sentir e vivenciar práticas e rotinas pedagógicas que mudariam a minha visão de educador e de gestor na atuação das políticas públicas direcionadas à formação integral dos educandos.

O movimento da escola em tempo integral com sua rotina nova e viva, afetava-me, bem como toda a equipe da escola, na direção de buscar algumas respostas quanto a esse novo modelo de escola. Com um olhar especial nas práticas pedagógicas “implementadas” e direcionadas a um modelo de escola de tempo integral, e sua aproximação com um novo currículo estendido e como novas disciplinas, fizeram-me questionar a escola e sua função formativa.

Nos processos formativos proporcionados pela SEEC/RN a escola em tempo integral era sempre apresentada como redentora do aluno, capaz de transformá-lo em um cidadão de escolhas exitosas e preparado para os desafios do mundo do século XXI. Repetidamente, era dito que a centralidade desse modelo de escola, pretensamente todo voltado para o aluno, estava no projeto de vida do aluno.

Em meio a esse processo formativo, muitas indagações e inconclusões que me moveram a buscar na pesquisa as respostas para as ações cotidianas na escola, que agora não mais correspondiam à minha prática de 20 anos de sala de aula. Que mudanças eram essas apontadas pela proposta de uma escola de tempo integral, que me realimentavam de esperança e, ao mesmo tempo de temor e de desconfiança que recaiam sobre minha prática? Que mecanismos pedagógicos podiam ser, realmente, considerados inovadores para uma prática pretensamente exitosa, e principalmente, quais práticas pedagógicas possibilitariam as mudanças previstas em um pouco espaço de tempo?

Com o desenvolvimento dessa considerada nova forma de escolarizar no ensino médio e com a política de fomento por parte do governo federal, logo aparecem as tensões e a descrença de que aquele modelo “não daria certo”. Essa afirmação aparece em diversas falas dos professores no momento da apresentação da proposta da política de escola em tempo integral que, ainda, afirmavam: “são muitos problemas, tanto estrutural das escolas como dos salários dos profissionais já que o horário passará a ser integral. Como será pago/remunerado esse aumento da carga horária em dez horas e gratificações a todos os professores?”.

Ainda durante o processo formativo promovido pela SEEC/RN havia um silenciamento quanto às condições de trabalho do professor ou da sua remuneração, a fim de atender às necessidades da escola em tempo integral. Perguntas do tipo: “qual será o ganho financeiro para o professor permanecer na escola em tempo integral? Quem vai pagar essa

diferença salarial (o governo federal ou o estadual)?”. Sempre que surgiam esses questionamentos, eram repassados à Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC/RN) ocorrendo sempre uma divisão de responsabilidades: a proposta pedagógica foi delegada ao Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE) e as questões funcionais de salário ficaram a cargo da SEEC/RN. O descrédito dos professores para com a máquina administrativa do Estado do Rio Grande do Norte e a crença de que os salários não seriam pagos e os alunos não se adaptariam ao horário estendido, levariam ao descrédito de que essa política era só “mais uma” e logo voltaríamos à considerada “normalidade”.

Estava ali construído um cenário que, no início de 2017, tornar-se-ia uma arena de disputas ideológicas e de insatisfação com o novo modelo de escola em tempo integral, em contraponto com antigas práticas desenvolvidas no modelo regular de ensino, como por exemplo, os relatórios de ações e metas construídas a cada ciclo de acompanhamento. Formava-se, assim, uma disputa bilateral: de um lado o ensino regular distante da realidade dos alunos e do outro um modelo que propõe centrar todos os esforços no aluno e no seu projeto de vida. De um lado estava a Secretaria Estadual de Educação (SEEC/RN) com um modelo encaixotado administrativo, pedagógico e organizacional e, do outro lado, estavam os professores com suas angústias e incredulidades, diante da propaganda realizada pelos encontros formativos de que a escola de tempo integral era de um modelo de “práticas exitosas” pelo Brasil afora.

Toda a tensão expressa pelos professores está relacionada ao aparelho do estado que funciona muito lentamente e, por vezes, demonstra sua incapacidade de atuar efetivamente na solução de problemas como atrasos salariais e ganhos financeiros.

As práticas efetivas da política no cotidiano das escolas faziam nascer nos discursos dos professores sentidos e métodos pedagógicos descentrados da política, no nosso caso a de tempo integral, que diverge das premissas estabelecidas pelo próprio modelo, mesmo que esses profissionais passem por processos formativos direcionadores e fechados. Nessa disputa de sentidos (e porque não dizer, de poder), nos dizeres de Lopes e Macedo (2011, p.237), assim se desdobra:

Trata-se de um espaço de implementação de origem definida por poderes externos a ela. Caso seja considerado que o poder é difuso e sem centro, com múltiplos centros contextuais sendo produzidos, a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política. A prática deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas.

A proposição aqui é iniciar a partir de uma questão: como os professores ressignificam o modelo de escola em tempo integral no contexto da prática em duas escolas de ensino médio

em Mossoró-RN? Partimos do princípio de que a política acontece na escola e é recebida com todas as suas práticas discursivas e impostas na sua totalidade, mas, ao mesmo tempo, tais práticas sofrem mutações e questionamentos sobre sua eficácia e efetividade na direção da melhoria da qualidade da educação provocada pelos próprios sujeitos na atuação diária. Com essa pergunta, lançamos mão a questionamentos sobre a (des)construção e reconstrução das políticas no contexto escolar.

Com essa proposição, entendemos ser relevante para o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), em especial para a Linha de Política e Gestão da Educação, visto que apresentamos elementos que colaboram para a discussão do tempo integral, tanto a nível regional como a nível local, na perspectiva de entender o modelo e suas implicações na prática e como os professores ressignificam essa política. O POSEDUC concentra seus estudos nas políticas educacionais em curso nos diversos entes federados e nos diferentes níveis e modalidades de ensino, nas áreas de Políticas e Gestão da Educação, e a pesquisa em tela possibilita uma discussão dessa política de escola em tempo integral no nosso estado e suas implicações na prática escolar, além de demonstrar, na visão dos professores pesquisados, os processos de construção de novas metodologias e técnicas de aprendizagem trazidas por essa política e, sobretudo, verificar pelo menos de forma inicial o que muda nas relações professor/aluno professor/SEEC/RN.

No ano de 2017, essa política de escola em tempo integral chega ao RN e tivemos a oportunidade de estarmos à frente das primeiras experiências de atuação. Como consequência disso, o nosso olhar, enquanto pesquisador, se aproxima mais das realidades vividas pelas escolas pesquisadas, na perspectiva de buscar uma melhor compreensão da problemática envolvida na dinâmica de construção desse modelo para a rede pública do Estado do Rio Grande do Norte.

O que propomos, aqui, é uma discussão de como essa política de escola em tempo integral é apresentada nas escolas e como ela, como nova política, também sofre as interferências dos discursos dos sujeitos os quais ressignificam suas práticas durante a atuação da política. Buscamos compreender essas falas nos seus locais de origem, seu contexto e a construção desses discursos.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a atuação da política de ensino médio em tempo integral em duas escolas de Mossoró/RN; e como objetivos específicos: discutir contextos de produção da política da escola em tempo integral, compreender o modelo de escola em tempo integral nessas duas escolas e, por fim, analisar o contexto da prática nesses espaços específicos.

Desse modo, inspirados nessa arena discursiva e antagônica entre modelos políticos diferentes, permitimo-nos buscar nas ideias de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) que nos remetem ao ciclo de políticas e na atuação dessas políticas nos espaços de micro e macro poder. Também, ancorados nas ideias de Lopes e Macedo (2011), para que se possam compreender esses sujeitos na construção dos seus próprios discursos e nos embates de construção/reconstrução de si mesmos e de suas práticas na direção de que esses discursos passam a integrar a sua subjetividade, dentro de um movimento de aceitação/negação da política e do processo de transformação das proposições do modelo em práticas reconfiguradas com os traços da subjetividade de cada um e cada uma.

Concordamos com Lopes e Macedo (2011, p.246), que “as abordagens estadocêntricas tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico”, e passamos a compreender nessa direção interpretativa que a política do tempo integral é uma produção indissociada da significação dada pelos próprios atores professores na sua leitura cotidiana e, principalmente, na sua prática.

A política de escola em tempo integral demandou em muitos aspectos históricos uma íntima ligação com o social. Basta retomarmos a história recente para verificarmos a estreita conexão com a situação social dos alunos atendidos, como é o caso dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro e do próprio programa MAIS EDUCACÃO.

A escolha dos conceitos teórico-metodológicos desta pesquisa não foi tarefa fácil; tão pouco a sua apropriação a partir das leituras desenvolvidas neste estudo. A escolha pelo conceito de prática como categoria a ser analisada dessa política está fincada na percepção e no nosso olhar de pesquisador em construção na direção de um modelo que provoque questionamentos, do que da própria filiação em uma leitura emanada de Stephen Ball; aqui, buscamos uma singela aproximação abrigada nos conceitos emprestados dos seus escritos.

Para transitar pela prática, pela resignificação e pelo processo de atuação das políticas, apropriamo-nos de Ball; Maguire; Braun, (2016, p. 18), no momento em que vamos explorar “diferentes tipos de políticas, tornando-se interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas”; e, ainda, na medida em que nos apropriamos dos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe, no que se refere a relações entre os sujeitos da política e das disputas de espaços de poder, percebemos que a política em seus movimentos de construção e efetivação passa pela interpretação e reconstrução, ambos elaboram uma abordagem que discute tais aspectos, que foi denominada de “ciclo de políticas”. Segundo Mainardes (2006, p.49):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Partimos para a definição daquilo que consideramos ser objeto do nosso trabalho. O contexto e os significados da política pública do tempo integral e sua atuação na vida escolar, seus sujeitos e os significados, dada a construção das suas práticas cotidianas e a construção/reconstrução da política pela própria escola. Com essa afirmação destacamos três aspectos a serem estudados na pesquisa: a escola em tempo integral, o modelo de escola em tempo integral e, por fim, o contexto da prática.

Nesse contexto histórico atual, a escola de Ensino Médio atravessa uma profunda transformação, seja pela reforma aprovada pela Lei 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, seja pela introdução, embora tardia, da escola em tempo integral enquanto política educacional no Estado do Rio Grande do Norte. Dentre essas modificações dadas pela LDB para o ensino médio, a que consideramos de mais relevância na direção de um ensino integral é o progressivo aumento da carga horária mínima, que deve ser ofertado pelos sistemas de ensino chegando em cinco anos a 1.400 horas, sendo que, a cada ano acrescenta-se um mínimo de 1000 horas, ocorrendo já no ano de 2017.

Ampliando o tempo de permanência do aluno na escola, essa proposta afeta o currículo que também sofre alterações na sua estrutura básica, incluindo-se novos componentes curriculares a serem estudados pelos alunos. Nesse mesmo direcionamento trazido pelo Art. 35-A, da Lei 9394/96, já com a nova redação trazida pela lei supracitada, em que o ensino médio será ampliado progressivamente para o tempo integral.

Para a realização da pesquisa, partimos da abordagem qualitativa, pois a política dentro da teoria de Ball e Bowe (1992) é compreendida aqui como um processo em construção e analisada dentro de cada contexto, em um movimento de que ora parte do global para o local e ora do local para o global. Santos Filho (2001, p.43), utilizando os argumentos de Taylor e Bogdan, afirma que: “a pesquisa qualitativa [...] está mais preocupada com a compreensão (*verstehen*) ou interpretação do fenômeno social [...]. Seu propósito fundamental é a compreensão, explicação e especificação do fenômeno”.

Essa perspectiva de compreensão da pesquisa qualitativa coaduna-se pela análise dos dados produzidos pelos sujeitos pesquisados, suas vivências e interações com a realidade em que atuam, a direção da percepção das relações entre a política proposta e a sua atuação na escola.

Para a análise dos dados coletados, utilizamos os ensinamentos de Bardin (2011), com a análise de conteúdo, de onde primeiro foi feita a leitura flutuante, para em seguida realizar as aproximações temáticas e determinar as categorias a serem discutidas.

Na busca por conhecer algumas das produções científicas da escola em tempo integral, realizamos um levantamento bibliográfico, nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em um mapeamento que discute a temática em questão em diversos campos do conhecimento. Para Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas bibliográficas “[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar [...]”.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza. Desse modo, a averiguação sobre aquilo que está em evidência, o campo da temática pesquisada, auxilia o pesquisador na construção de caminhos metodológicos e reelabora elementos que possam colaborar com a produção da temática a ser pesquisada.

No que tange à análise dos resultados, realizamos a análise de conteúdo de Bardin (2006). A partir desse estudo, foi possível listar e organizar as categorias que nos possibilitaram as reflexões sobre a política e sua implementação. Em cada uma das categorias elencadas foi possível traçar os eixos para compreender, de forma crítica, os sentidos do que foi dito nos grupos focais, suas significações explícitas ou não. Nesse sentido, a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2006).

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. Além dessa seção introdutória, apresentamos no segundo capítulo, um breve relato histórico da escola em tempo integral no Brasil, em seguida tecemos algumas considerações sobre o Programa Mais Educação no seu desenvolvimento como política agregada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), corroborando em grade monta para a reunião de setores governamentais, como alguns ministérios, na busca de um alargamento do tempo de permanência do aluno na escola, contextualizamos o processo de implementação do modelo de escola em tempo integral o estado do Rio Grande do Norte; por fim, discorremos sobre as parcerias público-privadas entre o Estado do Rio Grande do Norte e o terceiro setor para a execução da política. Apresentamos o modelo

de *escola da escolha* adotado pela SEEC/RN, para em seguida descrever o processo de escolha das escolas para integrar o tempo integral.

Apresentamos as escolas participantes da pesquisa, caracterizando-as e levantando dados que corroborem com a pesquisa, à medida que estabelecem as nuances estrutural, funcionais e pedagógicas que as referenciam, damos os contornos necessários a compreensão do desenvolvimento e atuação dessa política nesses espaços.

No terceiro capítulo e nos demais subtópicos, apresentamos a construção teórico-metodológica da pesquisa de onde partimos para uma descrição das aproximações com o tema, para em seguida traspor as amarras do senso comum e enxergar nessa política de escola em tempo integral, alvo deste trabalho, olhares e observações que convergem para um caráter científico no qual estabelecemos o percurso a ser trilhado e a busca pelas respostas perseguidas. Apresentamos a possibilidade de um estudo no município de Mossoró/RN, dado que a pesquisa envolve duas escolas. Utilizamos como metodologia o grupo focal para a produção e análise dos dados. Descrevemos etapas a serem percorridas e estratégias a serem seguidas na busca das vozes dos sujeitos a serem aqui ouvidos. Os autores, aos quais esta pesquisa se filia, são retomados com seus posicionamentos, para que possamos compreender em alguma medida a política de tempo integral seus contextos e seus entraves metodológicos e, ainda, apresentamos um breve relato histórico da escola em tempo integral no Brasil.

Ainda no terceiro capítulo, discutimos os mecanismos teóricos que sustentem a pesquisa, e que possibilitam nos posicionar com rigor metodológico ancorados nas aproximações dos estudos de Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2011) para compreender essa política. Abrigar-nos-emos nas concepções de Alice Cassimiro Lopes (2011) para interpretar e levantar discussões acerca das disputas dos espaços de poder e das vozes dos sujeitos à medida que interpretam e aplicam a política direcionadas as escolas.

No quarto capítulo, apresentamos os possíveis resultados obtidos das falas dos professores em relação ao processo de implementação da escola em tempo integral, tarefa essa, que será a última a ser construída pela dependência material dos dados a serem coletados na pesquisa de campo. Utilizamos esse capítulo de argumentos ancorados nas falas dos professores pesquisados nas suas mais variadas interpretações da política somadas a suas interdições ideológicas próprias de cada sujeito pesquisado (como reagem à política e suas diretrizes) para em seguida realizar apontamentos (a visão de cada um sobre a política do tempo integral). Nesse sentido, estruturamos nos estudos de Bardin (2006) a análise de conteúdo, seguimos as suas orientações para a leitura flutuante dos dados, para em seguida organizar em indicadores, em

categorias de análise, partindo daí as discussões possíveis, dentro dos objetivos a serem pesquisados.

Partindo dessa compreensão, tanto do ciclo de políticas de Ball e das aproximações com Lopes, caminhar na direção de perceber a recontextualização da política, seu refazimento tomado como base o sujeito que atua, interpreta e reconstrói a política.

2 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo apresentaremos breves considerações sobre a escola em tempo integral no Brasil, traçando um panorama histórico a partir da década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros até os dias atuais. Fazemos um relato sobre o Programa Mais Educação com seus objetivos de criação, além de apresentar o seu impacto nas discussões em torno da escola em tempo integral. Procuramos relatar a chegada dessa política de escola em tempo integral no estado do Rio Grande do Norte, tanto do ponto de vista da sua regulamentação como da sua implementação, realizada por meio de parcerias público-privadas.

No decorrer do capítulo, demonstramos como essa parceria público-privada ocorre e como ela se processa no modelo pedagógico implantado nas escolas em tempo integral e suas principais características, além de discutir os problemas que envolvem esse modelo de educação.

2.1 Breve relato histórico sobre a escola em tempo integral no Brasil

Formar o educando de forma plena já é um mandamento constitucional, mas esse discurso de formar o indivíduo integralmente e de forma holística, com o alargamento do tempo de permanência do aluno na escola, aparece nos manuais de educação já na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros¹.

Em 1950 Anísio Teixeira inaugura o Centro Educacional Carneiro Ribeiro que trazia na sua origem uma ideia de formação renovadora e ampla com diversas áreas do conhecimento na direção de um atendimento total no turno e no contra turno, como apresentado por ele mesmo no discurso de inauguração desse centro (CAVALIERE, 2010).

O programa é completo de leitura aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física. Além disso: desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização – “essa civilização técnica e industrial e ainda mais e, além disso, desejamos que a

¹ O lançamento do Manifesto foi em março do ano de 1932, sendo resultado da IV Conferência Nacional de Educação no ano de 1931, com o tema geral "As grandes diretrizes da educação popular". O Manifesto representou um marco na renovação educacional do Brasil, os pioneiros assumiram a missão de conduzir o Brasil à Modernidade pela via da Educação

escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive” (EBOLI, 1969 *apud* BRANCO, 2012, p.4).

Já em meados dos anos 1980 e com inspiração nas ideias de Anísio Teixeira, outra grande contribuição foi dada por Darcy Ribeiro com a experiência dos mais de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), todos no Estado do Rio de Janeiro, uma “Escola Integral em horário integral” (BRASIL, 2009).

Frente à perspectiva de um mundo em transformação, a política de Escola em tempo integral caminha em um sentido contra hegemônico de formação já que alarga o tempo e modifica o currículo em uma perspectiva integradora do conhecimento da produção humana científica com a apresentação ao educando de múltiplas possibilidades quando direciona todo processo formativo centrado no aluno e no seu projeto de vida (CADERNO DE FORMAÇÃO, 2015).

Na Constituição Federal de 1988, embora o termo educação em tempo integral não esteja ali aparente, aparece no Art. 205 a afirmação de que a Educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Desse modo podemos extrair do texto constitucional a noção de uma formação em várias dimensões, que ultrapassam a simples orientação acadêmica, mas engloba outras posições políticas, econômicas que vão à direção do modelo de escola em tempo integral, que entregue para a sociedade um indivíduo que esteja preparado para o exercício da cidadania e qualificado para o trabalho, além do pleno desenvolvimento da pessoa humana.

No bojo da política neoliberal, foi eleito no Brasil o presidente Fernando Collor de Melo (1990 a 1992). Nessa fase da educação brasileira, Collor criou o Projeto Minha Gente, que tinha como finalidade implementar ações integradas nas áreas de saúde, educação e assistência e promoção social, voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes das classes populares (BRASIL, 1991).

De forma a garantir todos esses objetivos em um único ambiente, o governo esboçou a criação dos Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC). Essas instituições escolares foram pensadas de modo a abrigar quatro diferentes segmentos de ensino: a creche, a pré-escola e o ensino de primeiro grau e de segundo grau, conforme a denominação da época. Era um Projeto que se pretendia grandioso, pois previa a construção de cinco mil CIACs com o propósito de receber cerca de seis milhões de crianças e jovens, dos quais 3,7 milhões seriam atendidos no ensino de Primeiro Grau, e o restante, acolhidos nas creches e pré-escolas (BRASIL, 1991).

A concepção desse programa coube à Legião Brasileira de Assistência (LBA), inicialmente sob a coordenação do Ministério da Criança, logo em seguida, quando da extinção do Ministério, assumido pela Secretaria de Projetos Especiais, vinculada à Presidência da República. A natureza assistencialista do projeto, que é objetivamente expressa por seus objetivos, fica ainda mais patente quando se confirma a presença da LBA em sua criação.

É interessante notar que, mesmo tendo criado um Ministério exclusivamente para cuidar e encaminhar as questões ligadas ao tema da infância, a responsabilidade de pensar a criação de um espaço teoricamente escolar ficou destinada a uma organização voltada para a assistência social.

O Projeto do Governo Collor denominado de PROJETO MINHA GENTE² propunha em seu texto original, nove programas de atendimento setorizados, quais sejam: Núcleo de Proteção à Criança e à Família, Saúde, Cuidados Básicos da Criança, Educação Escolar, Esporte, Cultura, Creche, Pré-Escola, Iniciação ao Trabalho, Teleducação e Desenvolvimento Comunitário.

É possível entender, portanto, que por seus objetivos, o PROJETO MINHA GENTE tinha uma evidente marca assistencialista, na medida em que compreendia o conceito de Educação Integral como um processo de atendimento integral a crianças e jovens, que extrapolava o sentido da educação, utilizando a escola como espaço para garantir serviço de saúde e de atendimento social.

Durante o governo de Fernando Collor, o MEC publica o documento “Linhas programáticas da educação brasileira – 1993-1994” em que lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), projeto que deveria dar continuidade à proposta de educação em tempo integral. Sendo esse projeto desenvolvido nos CAICs.

No estado do Rio Grande do Norte, os CAICs, criados para servirem como complexos educacionais modelo, incorporam diferentes perfis de uso ao longo da década de 1990. São escolas de nível fundamental ou médio, creches e unidades de ensino em tempo integral, mas também abrigam parque esportivo, alojamento para atletas, e serviram de sede de batalhão de polícia. Todos os quinze centros no estado se encontram com estrutura física deteriorada. Embora os CAICs, na sua origem, objetivassem o atendimento integral da criança e do adolescente, não conseguiu decolar como programa federal e embora estejam vinculados ao

² Todas as informações sobre o projeto encontram-se no site de domínio público <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001907.pdf>.

MEC, quatorze deles foram cedidos aos estados e apenas uma para a prefeitura de Natal (CECI, 2019).

Objetivando o tempo integral e uma formação necessária frente aos desafios do Brasil, foi instituído o Programa Mais Educação (PME), em 2007, amparado por dispositivos legais que fixaram objetivos de ampliação da jornada escolar. O surgimento dessa proposta, que visava a promoção da educação em tempo integral em todo o território nacional, tinha os seguintes objetivos: estender a jornada escolar e melhor atender às necessidades de cada aluno; reduzir a reprovação e a distorção idade/série; combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência; desenvolver habilidades cognitivas; promover a cultura e a prática esportiva; aproximar famílias, escola e comunidade (BRASIL, 2013). Ainda no mesmo ano, com o Decreto nº 6.253/2007 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a denominação de ETI (referindo-se à educação de tempo integral), assim é apontada: “considera-se educação Básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Art. 4º do decreto Lei 6.253 de novembro de 2007). Esse alargamento do tempo pode ocorrer dentro da escola, mas também em outros espaços desde que supervisionados.

2.2 O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Ministerial – MEC nº 17/2007, regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e com continuidade no governo de Dilma Rouseff (2011-2016), objetivava a ampliação da jornada escolar e a organização curricular de instituições públicas. Conforme consta no referido decreto, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas em que estão matriculados. O “Mais Educação”, como ficou conhecido, foi desenhado focalizando, principalmente, a melhoria da aprendizagem a partir da educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

É válido ressaltar que a educação integral sempre esteve associada à ideia de ampliação da jornada escolar de âmbito nacional integrada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo era construir uma ação que envolvesse vários setores, políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a redução da desigualdade educacional, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte da

proposta uma série de ministérios, que articulados, promoveriam o desenvolvimento e a melhoria da qualidade da educação.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a educação integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. A educação integral se organizou, ao longo do tempo no Brasil, como um instrumento assistencialista que supostamente promoveria a redução da pobreza em comunidades pobres e com indicadores sociais e educacionais abaixo da média, para que essa parcela excluída pudesse ter o direito à educação atendida e seu desenvolvimento pleno da educação. Paro (2009) e Gadotti (2009) afirmam que o papel do programa é reparador e assistencialista.

A educação integral é uma concepção de educação que não se confunde como o horário integral, o tempo integral, jornada integral (GADOTTI, 2009.) Para Gadotti, alguns desses projetos, como o CIEPs, foram criados para suprir a deficiência do meio familiar e da própria sociedade. Isso fica demonstrado no projeto original que previa a construção de casas dentro das escolas para as famílias mais carentes, em uma clara confusão entre os papéis das políticas sociais e da escola.

Na escola em tempo integral o aluno recebe bem mais instrução, até pelo alargamento do tempo de permanência dele na escola, mas, além disso, ocorre um amplo processo de socialização. O que não pode é a desfiguração da educação como motor do assistencialismo reparador de um Estado que não consegue dar conta das suas demandas sociais e tenta na escola tolerar demandas sociais que deveriam ser suprimidas por outros setores da administração pública como é o caso da assistência social.

Ao considerarmos a função da escola, é preciso distinguir a escola que desejamos da escola que temos em nossa sociedade. As funções de instrução e de socialização, vistas até aqui, referem-se às “especialidades” da escola enquanto instituição educativa, servindo assim para justificar um *locus* em que se dê, de forma sistemática e intencional, a transmissão do saber historicamente acumulado. Desse modo, na perspectiva de cumprir essa tarefa, a escola acaba por realizar o mínimo daquilo que lhe é exigido.

Nesse sentido, todas as proposições que envolvem a escola buscam, em sua origem, primar pela permanência e pela formação integral, necessárias à prática social de todos os educandos, assim como já é um direito universal de uma formação cidadã, muitas vezes negada à grande maioria do alunado brasileira. Basta relacionar à quantidade de alunos atendidos com

o tempo integral da quantidade daqueles que estão fora dessa política. Todos esses programas atestam a necessidade do tempo integral e a política do Mais Educação que caminha na mesma perspectiva de alargamento do tempo de permanência do aluno na escola com renovação curricular, também apresenta características no sentido de atribuir funções outras à escola que não seja a de formar para o futuro.

A regulamentação e o funcionamento do Programa Mais Educação dependeriam, conforme prevista no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), da articulação entre a União, as secretarias estaduais e municipais de educação e toda rede intersetorial, promovida e dirigida pelo Ministério da Educação, que se intensifica e inclui fundamentos de educação integral por intermédio de portaria e da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Por meio dessa portaria o MEC Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

O Programa Mais Educação foi uma política anterior à propositura de uma escola em tempo integral. Em tempo de mundo globalizado e de modelos de vida cada vez mais dinâmicos, as exigências de uma formação ampliada são requeridas pelos estudantes, a escola dita normal parece não mais atender a essas necessidades. Além disso, formar o educando na sua integralidade é uma necessidade, segundo Paro (2010).

Para Jaqueline Moll (2014, p.373):

O trabalho sob coordenação do Ministério da Educação, com a articulação de todos os estados da federação e com quase 5.000 municípios, chegou, no período de 2007 a 2013, a 50.000 escolas com autonomia para a construção de projetos através do programa Dinheiro Direto na Escola, de acordo com a ampliação da jornada escolar diária. Esse processo permitiu que se pavimentasse o caminho que embasou a construção da meta específica de “tempo integral” no PNE.

A política da escola em tempo integral tem como objetivo central estender não só o tempo para sete horas diárias de aula nas escolas, mas também possibilitar ao educando um contato maior com outras linguagens e áreas do conhecimento não tratadas pela escola de meio período. Nessa perspectiva de formação integral do sujeito, as atividades são variadas e com modelos pedagógicos diferenciados, não rotineiros, que atentem para o novo, rompendo com a formação, ressignificando os espaços de aprendizagem (CADERNO DE FORMAÇÃO. 2015).

Tal definição demonstra que a escola em tempo integral é realizada dentro de um horário estendido, ampliando o tempo de permanência do aluno na escola e com um currículo que atenda à base comum curricular, mas que também possua uma parte flexível e diversificada, na direção de uma perspectiva mais integradora do conhecimento e que relacione as mais diversas áreas do conhecimento. As reflexões sobre essa nova escola com modelos pedagógicos diferenciados e currículo estendido se propõe a formar um educando com valores e habilidades que o possibilitem o contato com novas linguagens e novos mecanismos que reconfiguram as relações entre professor e aluno e entre os discentes e o conhecimento.

Nesse contexto, observa-se que a escola em tempo integral, nas diversas tentativas de sua implementação ao longo do tempo no Brasil, teve o Ministério da Educação (MEC) orientando as atividades a serem desenvolvidas por meio da publicação de manuais orientadores que englobam atividades as quais apresentam uma visão mais humanista e de valorização desse sujeito nas suas potencialidades (CALDERÓN; GUSMÃO, 2013) e dimensões física, emocional, afetiva, social, moral etc. Além disso, objetiva-se com o Programa Mais Educação uma aproximação com o sujeito em formação com a comunidade e seus saberes produzidos em seu entorno. Os profissionais colaboradores do programa podem ser: educadores sociais, universitários, estudantes, agentes comunitários dentro tantos que podem de alguma forma reunir conhecimento produzido e aplicá-los dentro da escola, formando redes e aprendizagens capazes de influenciar e formar os novos estudantes para o enfrentamento do século vinte e um. Todas essas orientações constam dos referenciais formativos que estão agasalhados no corpo normativo, que dá sustentação legal ao programa e seu funcionamento³.

Todas as iniciativas do programa mais educação se tornaram possíveis graças à aplicação dos recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), articulados e direcionados para as escolas prioritárias, escolhidas para desenvolver o programa. Essas escolas apresentam alto nível de vulnerabilidade social e devem, em um primeiro momento, estar localizadas nos grandes centros e nas regiões carentes, com baixa nos indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2016, esse Programa sofre modificações depois de avaliações feitas na sua execução e nos resultados obtidos, passando a ser chamado de Novo Mais Educação⁴, criado

³ Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre os serviços voluntários.

⁴ Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola

pela Portaria MEC nº 1.144/2016, passado a ser uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar.

De acordo com Moreira e Bertolin (2016) essas mudanças propositivas nas escolhas das prioridades a serem estudadas pelos estudantes e nas escolas participantes, ocorreram após o Programa passar por avaliação e apresentar redução, na Prova Brasil, no desempenho da disciplina de Matemática e nenhuma melhoria em Língua Portuguesa, tanto nos anos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental. Dada essa avaliação, o Novo Mais Educação tem foco na melhoria da aprendizagem nessas disciplinas, cobradas pela Prova Brasil, com foco voltado para as escolas com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

2.3 A escola em tempo integral e as parcerias público-privadas para o processo de implementação no Rio Grande do Norte

No Estado do Rio Grande do Norte a política de escola em tempo integral começa a acontecer em 2017. Essa política busca a melhoria na qualidade da Educação do Ensino Médio e começa com a criação de 18 escolas em tempo integral. A jornada foi estendida para nove aulas diárias e as premissas metodológicas do ensino foram alteradas para o modelo da escola da escolha⁵, proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), e o currículo recebe uma diversificação de disciplinas. Contudo, vale observar que as demandas aqui envolvidas são outras que estão ligadas à infraestrutura e ao investimento e requer por parte do governo uma maior capacidade de gestão, além de profissionais com posturas pedagógicas diferenciadas.

A portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, criada pelo MEC, institui o Programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral, cabendo a adesão por parte dos estados da federação. Prioritariamente, as ações foram dirigidas para a melhoria da qualidade da educação no ensino médio e no acesso e permanência dos adolescentes entre 15 e 17 anos nessa etapa da educação básica.

⁵ Escola da escolha é o nome dado ao modelo escolhido pelo Estado do Rio Grande do Norte para o tempo integral, desenvolvido em parceria com o ICE – Instituto de Corresponsabilidade Educacional.

Todas as iniciativas de modificações decorrentes dessa adesão devem forçar os estados a uma adequação em conformidade com as diretrizes do programa através da elaboração de normas legais, leis complementares, que sistematizem o funcionamento administrativo e pedagógico do modelo. Essa política de fomento, dada às escolas que aderirem ao programa, ficaria vinculada a prestar contas junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme resolução própria e específica desse órgão (portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016).

No início de 2016, a Secretaria de Educação o Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) passa a enviar técnicos às escolas da grande Natal⁶ e algumas do interior do estado para a apresentação do projeto de escola em tempo integral. A proposta inicial era desenvolver o modelo de tempo integral em 17 escolas no ano de 2017. Segundo o próprio governo do Estado do RN, em matéria constante no Portal RN⁷, o processo de implementação das escolas em tempo integral no Estado será realizado em uma parceria com entidades não governamentais, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Institutos Sonho Grande⁸ e Instituto Natura⁹. O ICE, entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano¹⁰, localizado em Recife/PE.

Essas parcerias foram, e são consideradas, necessárias já que o estado do Rio Grande do Norte não possuía até o ano de 2017, nenhuma escola em tempo integral, que atendesse às diretrizes legais da portaria 145 de 2016 emitida pelo MEC. Não tendo, portanto, capacidade técnica operacional para capacitar seu corpo técnico dos órgãos da secretaria de educação para o desenvolvimento dessa política. Foi necessário organizar uma parceria com institutos e organizações educacionais para preparar os profissionais envolvidos no tempo integral passassem a fazer parte da vida das escolas de tempo integral e que, a cada formação proposta

⁶ Além de Natal são mais 13 cidades: Arês, Ceará-Mirim, Extremoz, Goianinha, Ielmo Marinho, Macaíba, Maxaranguape, Monte Alegre, Nísia Floresta, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, São José de Mipibu e Vera Cruz.

⁷ <http://www.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=148920&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materi>
a. Acesso em 10 de julho de 2019

⁸ O Instituto Sonho Grande é uma organização não governamental que acredita na mudança do país por meio da melhoria na educação básica, de forma mensurável e com escala.

⁹ E uma associação sem fins lucrativos com atuação no acompanhamento dos projetos envolvem um Conselho de Administração e um Conselho Consultivo – este último formado por especialistas em educação que ajudam o Instituto Natura a localizar os desafios e oportunidades na área. Há, ainda, o suporte do Conselho Fiscal, que discute e aprova os demonstrativos contábeis. Internamente, a equipe é formada por mais de 35 profissionais, de natureza multidisciplinar. Compõem o grupo especialistas em educação, comunicação e gestão de projetos.

¹⁰ O Ginásio Pernambucano é a segunda escola pública mais antiga em operação no Brasil.

e organizada pelas entidades, o programa se concretizasse no Estado. Logo em seguida, e ao longo dos anos de 2017 e 2018, novos multiplicadores foram sendo formados na perspectiva do modelo da escolha da escolha¹¹ proposto pelo ICE para que ocorresse a replicabilidade nas novas escolas que viriam a ser escolhidas para o modelo.

O Estado organizou essa parceria com instrumentos colaborativos em todas as áreas; todos os profissionais das escolas passaram por formações que partiam do ICE, com os cadernos propositivos do modelo endereçados a cada área de atuação. A gestão, a coordenação e os professores das áreas foram treinados dentro da metodologia escolhida pelo ICE para que o modelo de escola da escolha obtivesse notas satisfatórias dentro dos ciclos de acompanhamento realizados em períodos pré-estabelecidos em conjunto com a equipe de implantação nomeada pela Secretaria Estadual de Educação (SEEC/RN) e as Diretorias Regionais de Educação (DIREC).

A análise desses processos requer um estudo do movimento estatal em direção ao terceiro setor para suprir deficiências na estrutura de governança do estado; daí a necessidade das parcerias, elevando ainda mais a participação do terceiro setor nos processos de gestão e acompanhamento das políticas públicas, como é o caso do estado do Rio Grande do Norte. No contexto social atual, o estudo é necessário, principalmente, no contexto da influência das teorias neoliberal para a reconfiguração entre público e privado, entendendo as parcerias público-privada na educação como parte desse processo (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009.).

Tanto o neoliberalismo quanto o terceiro setor são estratégias que alimentam uma mudança de gestão da educação, a primeira de cunho privatista e a segunda de parceria ou de substituição da gestão educacional pelo terceiro setor. Isso decorre de uma remanescente alinhamento com pensamento político de alguns setores estatais com a ideia do estado mínimo, estado esse visto muitas vezes como causador do problema e, portanto, deve se afastar cada vez mais das funções de gerência dessas políticas, entregando para as instituições, fundações e entidades sem fins lucrativos as estratégias de comando e gestão.

Essa nova fronteira educacional vem na linha da ingerência do privado nas questões públicas. O Brasil vem recrudescendo esse ideário privatista, mais notadamente na década de 1990, quando o setor detentor de padrões de eficiência se colocaria como solução para a melhoria da educação. O Plano, elaborado durante o primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), tem evidente papel norteador na reorganização do Estado

¹¹ Nome dado a ao modelo pedagógico do ICE

brasileiro e de seu marco regulador decorrente (ADRIÃO; PINHEIRO, 2012). Nessa perspectiva, a eficiência do estado está atrelada à participação da iniciativa privada nas aplicações das políticas públicas na esfera educacional, financiadas pelo estado, mas sob a ótica da “não lucratividade” da oferta de determinado serviço estatal em geral também financiado pelo estado (ADRIÃO; PERONI, 2005).

Nesse contexto, a execução de políticas públicas acaba por se mostrar em um padrão do setor privado em contraposição ao setor público, gerando uma lógica que demanda de eficiência e produtividade, como profundas consequências para a construção da gestão da educação (Peroni, 2008). Para as políticas em educação, o Estado brasileiro com aspirações neoliberais, delega, em muitos casos, a gestão e execução das políticas, na tentativa de superação da sua própria ineficiência, como é o caso do RN, onde o terceiro setor passou a gerir, desde 2017, a educação em tempo integral. Referimo-nos, aqui, aos institutos e fundações de gestão modelos pedagógicos no nosso estado.

Para essa teoria defendida por Peroni, a educação passa a ter a mesma lógica mercadológica, exigindo os padrões mínimos de eficiências na execução da política. Deriva dessa perspectiva de gestão pública o fato de várias fundações e organizações correlatas buscarem esferas governamentais (ou serem por elas buscadas) com objetivo de oferecer seu qualificado apoio. No caso brasileiro, as fundações se configuram como organizações privadas sem fins lucrativos que, por força de lei, podem inclusive receber recursos públicos, sem que haja uma clara orientação para o *accountability* de sua ação e, em alguns casos, sem exigência de licitação (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018).

Ball (2014) argumenta que agências multinacionais, organizações não governamentais (ONGs) e interesses, e influência de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de política para o “fracasso” do Estado. Assim, na relação público-privada, os estados se alteram em suas próprias funções e, por vezes, sujeitando organizações públicas à entrega da prestação de serviços educacionais para o setor privado.

A parceria público-privada e as implicações para a gestão da escola pública ocorrem em um contexto particular do capitalismo que, após uma grande fase de expansão que se iniciou no pós-guerra, vive um período de crise¹ e as suas principais estratégias de superação – neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e terceira via – redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais, com profundas consequências para a relação público-privada.(PERONI, OLIVEIRA, FERNANDES. 2009, p. 762)

Nesse contexto, as escolas pesquisadas estão sendo geridas, na sua proposta metodológica, administrativa e financeira, por organizações do terceiro setor. O processo de implementação da política de tempo integral, seu acompanhamento e fiscalização se integram a essa intervenção do privado na esfera pública, na medida em que todas as relações entre a escola e a SEEC/RN, são feitas por essas organizações que possuem seus agentes com salas próprias na estrutura do governo estadual.

Daí a necessidade de discutir o modelo de escola em tempo integral, no município de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte e destacar, dentro do processo de atuação da política os mecanismos metodológicos utilizados e as formas pretendidas para as nossas escolas. É o que discutiremos logo a seguir.

2.3.1 O modelo da escola da escolha e seus cadernos pedagógicos

Os cadernos de formação, que se compõem e se organizam em seis (06) módulos, estabelecem as diretrizes da escola em tempo integral, foram produzidos pelo ICE e objetivam orientar a implantação do modelo proposto desenvolvido por esse Instituto. Distribuídos em 2017, primeiro ano de organização do tempo integral aqui no Estado a todos os professores e funcionários da educação que estiveram lotados nas escolas em tempo integral, se constituem de orientações criteriosas e organizacionais, administrativas e pedagógicas do modelo.

Os cadernos apresentam os fundamentos do modelo de escola em tempo integral e todas as orientações pedagógicas que o sustentam, bem como sua fundamentação teórica. São assim organizados:

Quadro 01 - Cadernos de formação do modelo de escola em tempo integral

Modelo Pedagógico – 1	- Conceitos
Modelo Pedagógico – 2	- Ambientes de Aprendizagem
Modelo Pedagógico – 3	- Instrumentos e Rotinas
Modelo Pedagógico – 4	- Metodologia de Êxito da Parte Diversificada do Currículo - Componente Curriculares Ensino médio
Modelo Pedagógico – 5	- Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo - Práticas Educativas
Tecnologia da Gestão Educacional – 6	- Princípios e Conceitos - Liderança Servidora e Motivação - Planejamento e Operacionalização

Fonte: construído pelo autor, 2017

A coleção de cadernos da tabela acima fornece bases teóricas do modelo, suas diretrizes e passos a serem seguidos a cada momento da implantação do modelo da escola da escolha proposto para as escolas pesquisadas, *lócus* dessa investigação. Todos os cadernos foram trabalhados durante o processo de formação dos servidores estaduais para atuarem nas escolas em tempo integral, no período de 2017 a 2020.

Os processos formativos direcionavam as práticas pedagógicas conforme as orientações trazidas pelos cadernos. Gestão, coordenação e professores eram treinados no modelo da escola da escolha. Seu desempenho era medido pelos resultados exigidos pela gestão e pelo ICE, durante os ciclos de acompanhamento que ocorriam periodicamente.

Durante o ano de 2017 a Secretaria de Educação (SEEC/RN) organizou ciclos de treinamento com todos os servidores das escolas que iriam participar desse novo modelo, situação em que todos deveriam passar pelas formações tanto pedagógicas como operacionais do modelo, treinando e capacitando a todos quanto a exigências pedagógicas necessárias à implementação desse modelo. Esses ciclos ocorriam sempre no município de Natal/RN. Essas formações ocorriam durante o processo de implantação da escola em tempo integral, ou seja, as atividades ocorriam simultaneamente nas escolas, ao mesmo tempo em que as formações também ocorriam. Geralmente, todo o processo formativo ocorria por áreas de formação com duração de dois a três dias, cabendo aos servidores envolvidos os custos da viagem e estadia para um posterior ressarcimento por parte do Estado (SEEC-RN, 2017)

Vale considerar que esse processo penalizava os alunos que por dois ou três dias da semana ficavam sem a presença de alguns dos professores já que havia um escalonamento por eixos formativos, prejudicado aqueles que ficavam na escola, pois estes teriam que “pegar” as aulas daqueles que estavam participando do processo de formação.

Na proposta pedagógica utilizada pelo Estado do RN, por meio da SEEC, em parceria com organismos não governamentais, institutos e fundações em uma relação público-privada, utilizou-se de um modelo de escola em tempo integral, em um país que ainda possui baixos níveis de escolaridade entre os jovens, que pudesse de alguma forma caminhar na direção de uma melhoria na qualidade da educação. Mais desafiadora, ainda, é a implementação dessa política no nosso Estado que apresenta inúmeras deficiências, tanto de profissionais como de práticas com o próprio modelo de escola em tempo integral, o qual, proposto em 2008 e só efetivado em 2017.

Vale destacar que o Estado do Rio Grande do Norte, no ano de 2017 contava com 610 escolas, atendendo a 235 mil estudantes e com mais de 10 mil professores. Entre 2015 e 2017 foram convocados 3.435 novos professores nesse sentido a secretaria espera atender as

necessidades da rede (SEEC, 2017) o que não ocorreu, pois, áreas como as exatas não possui o número suficiente de profissionais que possam atender as demandas das escolas.

O modelo proposto para a escola em tempo integral, o da escola da escolha, apresenta mecanismos novos e metodologias que abarcam o currículo de maneira a apresentar diferentes linguagens que se efetivam na integração entre os diversos saberes da base comum e da parte diversificada, promovendo o diálogo entre todos dentro do processo de ensino aprendizagem. Para a implementação desse modelo de escola em tempo integral na Escola Estadual em Tempo Integral Francisco Antônio de Medeiros, em Mossoró/RN, um dos lócus dessa pesquisa, percebemos nos discursos dos agentes da Secretaria de Educação, bem como das parcerias com as organizações privadas feitas pelo estado que esse modelo foi proposto muito tardiamente e por imposição do MEC já que a política de fomento iniciada anos antes, exigia a contraprestação do Estado do Rio Grande do Norte na execução dessa política proposta desde 2008 pelo governo federal.

2.3.2 A escolha das escolas para implementação do modelo em tempo integral e sua problemática

A escolha do modelo a ser implantado no Estado do RN teve participação das Diretorias Regionais de Educação (DIREC), mas não das escolas que iriam participar dessa política, discurso esse presente na fala de todos os profissionais da escola. De maneira geral, a escolha dessas escolas para serem contempladas com a proposta de tempo integral não segue qualquer requisito pré-estabelecido como estabelece a portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, criada pelo MEC; nem tão pouco tais escolas são submetidas aos estudos que comprovem a viabilidade da implementação do modelo de tempo integral, ou que possuam algumas das necessárias características que suportem um modelo pedagógico que exige espaço e tempo diferenciados, além de prática educativa em tempo integral.

Para tanto, verificamos que as duas escolas lócus desta pesquisa não apresentavam os requisitos básicos para a implementação da proposta, faltando muitas outras condições previstas na portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016, a saber: quanto à estrutura que comporte os alunos em práticas educativas estendidas a nove aulas diárias, as duas escolas apresentam deficiência no quesito laboratórios de práticas experimentais, impossibilitando o desenvolvimento das aulas práticas, além de não disponibilizarem de local adequado para as atividades esportivas, refeitório e estruturas mínimas de banheiros; o quantitativo insuficiente de servidores que

compõem o corpo docente engajados nos períodos matutino e vespertino. Somam-se a isso, entraves financeiros como a indefinição sobre as condições salariais dos servidores dessas escolas, que ainda se encontra carente de regulamentação.

Quanto à quantidade de alunos é necessária uma quantidade mínima de 400 estudantes de ensino médio em tempo integral, exigida pela portaria já anteriormente citada com carga horária exigida de 2.250 minutos semanais para esses alunos e 40 horas semanais para os profissionais dessas escolas. Tudo isso deve ser garantido pelas secretarias estaduais de educação, o que só ocorre na escola estadual Aida Ramalho. Na outra escola, tanto o número de alunos quanto o de professores não corresponde às exigências da portaria. Os professores ministram as aulas da sua área de formação e são direcionados a outras áreas para a composição da sua carga horária. Durante o processo de formação recebem as orientações de cada um dos componentes curriculares que ministra na escola, tanto da parte geral como da parte diversificada. Ocorrendo as distorções comumente verificadas no ensino regular, onde os professores ministram aulas fora da sua área de formação. Ademais é necessário cumprir as exigências da LDB no seu art. 34 da Lei no 9.394, de 1996 que trata da ampliação da permanência do tempo na escola.

O Estado do Rio Grande do Norte optou por realizar parcerias com entidades sem fins lucrativos como o ICE, o Instituto Natura, o Instituto Qualidade no Ensino e o Instituto Sonho Grade¹², que atuam na educação em diversos níveis educacionais nos entes federados e que, pela sua prática de implementação em outros Estados, acabou por viabilizar de maneira mais rápida a formação dos atores envolvidos nas escolas em tempo integral que o MEC, através de portaria determina a seu funcionamento e direciona os recursos de fomento para a execução do modelo (SEEC-RN, 2017).

O modelo proposto e praticado pelo ICE está centrado no projeto de vida do aluno sendo seu eixo e sua razão de existir. Toda a metodologia para a implantação do modelo gira em torno dessa centralidade, sendo sua formação direcionada para o desenvolvimento de um estudante considerado competente solidário e autônomo, capaz de transpor os desafios que o mundo do trabalho e da sua vida pessoal. Segundo o próprio modelo proposto aos alunos, cabe a eles definir antes e durante de qualquer formação, quem eles querem ser e que valores devem construir para a vida em comunidade e que possam ter decisões acertadas na direção da construção do seu projeto de vida (CADERNO DE FORMAÇÃO, 2015).

¹² O Instituto Sonho Grande é uma organização não governamental criada em 2015 com sede em São Paulo e que lida com as questões da escola em tempo integral.

Com base no modelo metodológico proposto que sustenta a ideia de completude da formação do aluno através de práticas pedagógicas inovadoras e que reconheçam a integralidade da formação humana, também, com bases sociais montadas em valores éticos e políticos no direcionamento da construção de um aluno autônomo competente e solidário, surgem dentro das relações mais constantes e próximas, devido ao maior tempo de permanência com o aluno, conflitos políticos e sociais que pela própria natureza da dinâmica do tempo integral devem ser vencidos.

Partindo desse pressuposto, assim como apontado por Lopes (2006), entendemos que a política estabelecida pelo poder central do Estado possui limites e possibilidades de aplicação das propostas oficiais na prática, não sendo garantidor da sua eficácia, ou do alcance dos objetivos pré-definidos. Para a formação humana integral e na busca desse fim, o aluno suporta um currículo diferenciado e alargado pelas novas temáticas. Há outra problemática que é a permanência dele durante todo o dia na escola; indubitavelmente ocorrerão momentos de tensões que demandaram em processos atitudinais os quais requerem dos atores envolvidos soluções ético-políticas que devem manter coerência com os princípios da escola da escolha, para seja dado direcionamento ao modelo proposto.

Então, como obter êxito nesse processo? Já que existe esse entrave no processo de implantação. Tudo isso se avoluma em um direcionamento político metodológico do modelo que sofre críticas e que passa em um primeiro momento pelo crivo da comunidade escolar. Nessa discussão, as decisões tomadas dentro da escola, precisam passar por debates democráticos para que o modelo se desenvolva nas condições estruturais e políticas da comunidade escolar e, só assim, muitas das diretrizes podem ser vencidas durante o processo de atuação da política.

3 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo a apresentação do “estado da arte” e sua análise; abordaremos a natureza da pesquisa e a nossa opção pela abordagem qualitativa. Em seguida faremos uma breve apresentação do ciclo de políticas como abordagem de análise das falas dos sujeitos, seguida da justificativa da utilização do grupo focal como ferramenta para produção dessas falas.

A pesquisa qualitativa servirá de suporte para todo o desenvolvimento do trabalho, pois ela não abre mão da observação, análise descrição e compreensão do fenômeno a ser investigado. Para o desenvolvimento deste trabalho, frequentaremos os locais de estudo porque há uma necessidade de conhecer o contexto. Entendemos que as ações podem ser melhores compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando aos dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Além disso, há na produção de dados uma perseguição constante de questionar os sujeitos para que se possa perceber as falas as suas vivências as atitudes experienciais de cada um para que possam traduzir em palavras o mundo social em que vivem. Daí decorre uma boa fundamentação teórica para que a produção dos dados não se torne um emaranhado de anotações e gravações desconexas.

Recuperando a ideia de que não basta observar e fazer o registro do cotidiano, é preciso fazê-lo a partir da perspectiva do “outro” (o que exige capacidade de escuta e interesse por uma história que não seja a da sua própria cultura), quando optamos pelo caminho do imponderável, em detrimento da aparente segurança do quantificável, o fazemos também porque, como ensina Brandão (2003), a abordagem qualitativa tem o mérito de favorecer a recuperação da confiança em nós mesmos enquanto pessoas humanas (BERNARDES; MÁRQUES; BATISTA, 2012, p. 136, grifo dos autores).

Os discursos, por mais que a linguagem represente sua dimensão subjetiva, são uma representação do real, por isso, o pesquisador deve ir além dele e mergulhar nas informações subjacentes. “Discursos são sobre o que se pode dizer, e pensar, mas também são sobre o quem pode falar, quando, onde com que autoridade” (BALL, 1994, p.21). Com essa proposição de Ball, dizemos que dentro da pesquisa qualitativa optamos por fazer uso do instrumento do grupo focal para captar as falas dos sujeitos.

Neste capítulo, apresentamos as discussões em torno da escola em tempo integral por meio das produções acadêmicas, encontradas no estado da arte, abordamos a construção teórico-metodológica da pesquisa. Ficam aqui registrados detalhes da construção do trabalho, apontaremos os caminhos percorridos, seus entraves e dificuldades emanadas do caminhar deste pesquisador, na direção de traçar para o leitor as tessituras e discussões desta caminhada.

Descrevemos, ainda, a metodologia aplicada para a produção e análise dos dados a partir do grupo focal e na fala dos sujeitos (professores) das escolas participantes. Realizada essa tarefa inicial, momento importante que nos conduz a demonstrar a relevância da matéria pesquisada e da sua contribuição para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), na Linha de Políticas e Gestão da Educação, situaremos o trabalho dentro daquilo que está sendo produzido no Brasil.

Acrescentamos, ainda, a possibilidade de um estudo regionalizado que apresentará realidades e processos vividos pelas escolas em pauta, durante a considerada implementação da política da escola de tempo integral, com vista a levantar discussões sobre a problemática advinda da atuação dessa política nos seus embates discursivos por ocasião da sua prática diária.

Faremos aqui também de algumas considerações sobre os teóricos escolhidos para a análise das vozes dos sujeitos, além do próprio modelo de escola em tempo integral em processo de implementação e apresentados pelos cadernos do ICE, e nesse caso dois nomes nos acompanham nessa análise dos dados, utilizaremos aproximações com o ciclo de políticas de Stephen Ball e Bowe, bem como as teorizações de Alice Casimiro Lopes como instrumento de análise das vozes dos sujeitos ouvidos e suas relações nos espaços de poder.

3.1 A escola de tempo integral nas produções acadêmicas

A educação em tempo integral vem ganhando espaço nos diversos estados brasileiros na última década, possibilitando debate em nível nacional, se tornando um campo fecundo de pesquisa, principalmente pela sua objetivação na direção da melhoria da qualidade da educação, notadamente no Ensino Médio brasileiro. É evidente que essa temática não se constitui nova, mas a sua implantação em escala nacional pode ser assim considerada, e passa a evidência pelo próprio ordenamento legal desde a Constituição de 1988, e nas normativas postas pelo MEC, como as portarias, elevado a condição de Política Pública de Estado e pelas ações estaduais já praticadas na direção da sua promoção em muitas das suas escolas estaduais nos diversos entes federados.

O nosso objeto de estudo demanda certo grau de mobilização de ferramentas metodológicas que possibilite a produção de dados objetivos e interpretáveis à luz do ciclo de políticas. Trabalhar com as falas dos professores e as suas intencionalidades, o contexto da atuação da política, requer do pesquisador uma maior agudeza no olhar e na interpretação dos dados. Faremos aqui uma pesquisa qualitativa com a utilização do grupo focal em duas escolas campo de pesquisa.

Para a organização da pesquisa, inicialmente, foi feito um levantamento da literatura sobre a temática, onde apresentaremos a produção da pesquisa na BDTD e na CAPES, refinaremos esta pesquisa com demarcadores, e utilizaremos as palavras-chave como: “ensino médio”, “tempo integral” e “políticas de currículo” como sistemática de refinamento da pesquisa. Nessa busca, realizamos um recorte temporal de dez anos (2008-2018), justificado aqui pela proposição em 2008, por parte do governo federal da organização de escolas por todos os Estados da Federação de escolas em tempo integral.

Esse levantamento, realizado dentro de uma construção como o Estado da Arte, colocou-nos a par das questões nacionais que debatem políticas públicas da escola em tempo integral, pormenorizado e nos guiando a problemáticas novas e desafiadoras, instigando ainda mais a nossa pesquisa. Com essa técnica de construção do conhecimento, “Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259), permite-nos caminhar por lugares já visitados e lançar olhares novos e por ângulos diferentes contribuindo para a discussão da política educacional brasileira.

Nos estudos sobre a revisão de literatura, podemos destacar que a metodologia aplicada permite conhecer o melhor desenvolvimento da produção do conhecimento científico, permitindo uma avaliação dessas produções, traçando um perfil de recorte temporal e das tendências do conhecimento sobre a temática em questão. Ferreira (2002) aponta que as pesquisas sobre o estado da arte, ou ainda, o estado do conhecimento, definem-se por um levantamento bibliográfico, um mapeamento que discute a temática em questão em diversos campos de conhecimento, e que também “[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...]” (FERREIRA, 2002, p. 258).

A produção científica é sempre contínua e, desse modo, a necessidade de conhecer o que se apresenta de novo no seu campo se faz necessária para que se tenha sempre um olhar de atualidade. Um estudo dessa natureza requer superar os desafios das opções metodológicas que podem ser empregadas e que devam ser coerentes e que contribuam com os objetivos aqui

dimensionados. O primeiro passo foi a procura de catálogos onde se encontram as relações das obras.

Convêm destacar que a escolha em mapear a produção em artigos se deu pelo reconhecimento de que “o periódico científico constitui o principal veículo de transferência da informação científica e tecnológica, sendo uma relevante fonte de informação para o pesquisador” (MEIRELLES; MACHADO, 2007, p. 55), dentro de um lapso temporal definido de dez anos, possibilitando construir o estado do conhecimento.

Utilizamos pelo menos três critérios pré-definidos: o que está sendo produzido no campo das políticas públicas em educação, quais as temáticas a ela conexas que estão se discutindo dentro do processo de produção científica, tanto na CAPES quanto na BDTD, nos últimos dez anos (2008 e 2018) e qual a relação com a qualidade da educação. A busca dos trabalhos de pesquisa foi feita em março de 2019, utilizando os descritores “escola em tempo integral”, “ensino médio” e “políticas de currículo”, e com demarcadores booleanos como o (AND), além de refinar a pesquisa com algumas demarcações como “revisado por pares”, “português” “educação” e demarcação no período de dez anos.

Com a utilização dos descritores no repositório da CAPES foram encontrados (22) vinte e dois trabalhos, dos quais apenas sete (7) foram aqui analisados. A escolha dos sete se deu pela pertinência e relevância da temática discutida e por abordarem discussões sobre o tempo integral e suas dificuldades no processo de implementação. Já a pesquisa na BDTD, 02 (duas) teses e 02 (duas) dissertações foram encontradas e apresentaram relevantes contribuições com o objeto pesquisado, discutindo o tempo integral e suas dificuldades no processo de implementação, fundamental para a compreensão da política da escola em tempo integral. As leituras, tanto dos periódicos quanto das teses e dissertações, possibilitou-nos, a posteriori, identificar alguns aspectos como a perspectiva metodológica e verificar algumas temáticas que foram escolhidas e discutidas, quais concepções de política pública e de currículo que foram apresentadas, além da ideia desenvolvida nos trabalhos que discutem a qualidade da educação.

Quadro 02 - Teses e Dissertações da BDTD

Autor	Soraya Marques
Título da Tese	TEMPO ESCOLAR ESTENDIDO: Análise do Programa Ensino Integral (PEI) da secretaria de estado da educação de São Paulo (SEEP-SP) estão Geraldo Alkimin (2011-2017)
Fonte	https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20918/2/Saray%20Marques.pdf . Acesso em 21 de outubro de 2018
Ano	São Paulo, 2017

Autor	Rafael Conde Barbosa
--------------	----------------------

Título da Tese	Aprendizagens e relação no tempo e espaço escolar: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral em São Paulo
Fonte	https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18977/2/Rafael%20Conde%20Barbosa.pdf . Acesso em 21 de outubro de 2018
Ano	São Paulo, 2016

Autor	Débora Boulos Del Arco
Título da dissertação	A formação continuada docente no Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios
Fonte	https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157269/delarco_db_me_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y . Acesso em 21 de outubro de 2018
Ano	São José do Rio Preto, 2018
Autor	Adriana Manique Guedes de Souza
Título da dissertação	Tempo Integral e Educação Integral: um estudo sobre a experiência de Nova Iguaçu de 2006 a 2013
Fonte	http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8805 . Acesso em 21 de outubro de 2018
Ano	Duque de Caxias, 2014

Dados da pesquisa, 2018

Quadro 03 - Artigos da CAPES

Fonte	Autores	Título	Ano
Directory of Open Access Journals (DOAJ), ISSN: 2446-6220; E-ISSN: 2446-6220	Bianca Barrochelo Caiuby; Vânia Regina Boschetti	UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	2015
Fundación Dialnet ISSN: 1809-3876	Teodoro Adriano Costa Zanardi	EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO INTEGRAL E PAULO FREIRE: OS DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO CONHECIMENTO-TEMPO-TERRITÓRIO	2016
Directory of Open Access Journals (DOAJ) DOI: 10.18675/19818106.vol27.n56.p457-474	Gerusa Vidal Ferreira; Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM SANTARÉM: AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	2018
ISSN: 1519-9029 Directory of Open Access Journals (DOAJ)	Romerito Valeriano Da Silva; Adélia Aparecida Ferreira; Cássia Menezes Barros; João Carlos Duarte; Márcia Aparecida Cota Nunes	Posicionamento estratégico para uma escola em tempo integral	2017
ISSN: 0103-6831 Fundación Dialnet	Heike Schmitz; Maria Celeste Reis Fernandes de Souza	Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral	2016
ISSN: 1519-9029 Directory of Open Access Journals (DOAJ)	Cristiane Machado	Tempo integral na escola melhora a qualidade?	2017
DOI: 10.1590/S0104-40362011000300003 Directory of Open Access Journals (DOAJ)	Adriana de Castro ; Roseli Esquerdo Lopes	A escola de tempo integral: desafios e possibilidades Escuelas de tiempo integral: desafíos y posibilidades full time school: challenges and possibilities	2011

FONTE: Dados da pesquisa, 2018

As leituras efetuadas dos resumos nos possibilitaram organizar as categorias a priori definidas e, só depois, agrupá-los a posteriori nas três categorias apresentadas: políticas públicas para a educação, currículo e qualidade da educação. Alguns dos resumos lidos foram descartados por não apresentarem relação direta com o objeto pesquisado: 1) política pública para educação, analisados os trabalhos de Marques (2017), Del Arco (2018), Souza (2018) e Castro e Lopes (2011); 2) currículo, com olhar dentro dos trabalhos de Zanardi (2016), Del Arco (2018), Barbosa (2016), Castro (2011); e 3) qualidade da escola em tempo integral nos escritos de Schmitz (2016) e Machado (2017).

Desse modo, “a primeira fase da análise e da interpretação é a crítica do material bibliográfico, sendo considerado, um juízo de valor sobre determinado material científico” (LAKATOS, 2009, p. 48). Nesse sentido, é importante cada fase da pesquisa para que se possa construir as argumentações necessárias ao objeto pesquisado.

As leituras tanto dos artigos como das teses e das dissertações nos possibilitou agrupar a análises em algumas perspectivas que ora apresentamos

3.1.1 Políticas públicas para a educação

Para abordarmos essa temática, selecionamos os trabalhos de Zanardi (2016), Del Arco (2018), Souza (2018) e Castro e Lopes (2011).

A abordagem dada às políticas públicas em educação com exceção de um dos artigos (ZANARDI, 2016), versa sobre o potencial desse instrumento transformador da qualidade da educação, além de reparadora das desigualdades sociais, oportunizando aos alunos da escola em tempo integral uma maior capacidade de escolhas consideradas exitosas. Assim, para os autores Castro e Lopes (2011) as políticas do Estado capitalista podem ser definidas como o conjunto de estratégias pelas quais se produzem acordos entre os entes federados para a promoção da diminuição das desigualdades tanto estruturais como sociais. Essa definição indica a estratégia que deve nortear a concepção daquelas políticas, para que se cumpram as determinações do Estado capitalista, até como condição da continuidade de sua existência. Portanto, os dirigentes eleitos terão que governar dentro dos limites de autopreservação do sistema (LOPES, 1999).

Para Castro e Lopes (2011), as políticas educacionais foram vistas em determinados momentos históricos como “reparadoras”, interferindo nas desigualdades sociais, portanto essas

políticas públicas, nos dizeres dos autores devem emanar do estado e serem implementadas pelo estado, não permitindo que o capitalismo aumente ainda mais as desigualdades sociais.

As concepções de educação integral são pautadas em divergências conceituais e práticas, assim como ocorre com as políticas públicas. Para Souza (2014) cada processo de implementação caminha em uma direção:

A educação brasileira tem caminhado para o aumento progressivo da jornada escolar, atendendo a dispositivos legais e planos educacionais. Esta proposta vem guardando espaço nas políticas públicas de maneira acentuada e de forma delicada, pois as concepções pairam em vertentes tais como educação integral e proteção social, polêmica que retrata o contexto e as intenções de ampliação da jornada escolar (SOUZA, 2014, p. 14).

A concretização de uma política pública demanda tempo e envolvimento de todos e, nesse processo, forças ideológicas atuam constantemente quase sempre com propósitos que por vezes não se apresentam com clareza. Para Del Arco (2018), as preocupações que envolvem as discussões em torno das políticas públicas estão ligadas em especial ao acesso permanência e qualidade da formação. Esses contornos da política se evidenciam, mais profundamente, a partir dos anos 90 do século XX, quando a política neoliberal traz na sua essência a ideia de eficácia, eficiência e qualidade.

Para Zanardi(2016), a política pública da escola em tempo integral, foi induzida a partir do Programa MAIS EDUCAÇÃO, que possibilitou estratégias curriculares que dialogassem com a realidade dos alunos. Embora na sua percepção esse ideário de concepções de educação integral esteja há muito tempo presente na legislação brasileira, com tentativas de implementação, ainda, pontuais e tímidas.

Disso decorre, também, a importância da análise e da avaliação de políticas públicas, especialmente como instrumentos de democratização. Lopes (1999) ainda nos orienta:

A concepção de política como guia para a prática se faz muito presente nos estudos políticos de cunho administrativo que dominam as investigações sobre políticas educacionais até os anos de 1970. Nesses estudos, uma pesquisa em política tem o por finalidade produzir um conhecimento visando a melhorar a prática pela intervenção administrativa (LOPES, 2011, p. 235).

Compreendemos que para uma política pública ser concretizada é necessário que forças políticas estatais se mobilizem e que os diversos sujeitos desse processo interajam de forma a fomentar condições capazes de implementar modelos pedagógicos que orientem essas demandas.

Embora, a análise do referencial legal, traga no seu bojo fundamentos que fortalecem as políticas públicas governamentais, nem sempre elas são postas em prática devido a posições ideológicas partidárias de quem está ocupando a gestão pública nacional ou regional. E que essa

orientação acaba por direcionar essas escolas em tempo integral para áreas que estejam fora dos critérios pré-estabelecidos. Esses critérios muitas vezes são voltados para a concepção de proteção social das crianças e dos jovens.

Como na maioria dos programas sociais, o foco das ações envolve questões de vulnerabilidade social, que deve ser atacada em todas as vertentes, mas a educação é uma forma capaz de realizar a médio e longo prazo, outros objetivos como possibilitar uma relativa autonomia dos sujeitos.

As políticas públicas percebidas no estado da arte em pauta estabelecem questões importantes para as escolas em tempo integral e também para outros níveis de escolaridade traduzidas na preocupação em superar aspectos ligados ao acesso, à permanência e à qualidade de formação dos estudantes e em que tipo de aluno se quer formar, para que, e onde podem atuar.

As políticas públicas trazem como missão a permanência do aluno na escola e seu desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem. Para isso, são propostas práticas inovadoras que possibilitem na ampliação da jornada escolar um processo formativo mais ampliado que contribua para a inclusão social e uma maior preparação para o trabalho e para os desafios do século vinte e um, na direção de uma educação que promova a cidadania.

Nesse condão, cabe destacar que as políticas públicas sofrem diversas interferências tanto na sua construção como na sua efetivação como destaca Mainardes, ao falar de políticas públicas: destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49)

No Estado da arte percebemos que a política pública é um lugar de disputas e de embates tanto ideológicos quanto de interesses, sejam eles políticos ou ideológicos, é nesse processo que elas nascem e na prática ainda sofrem as representações de cada localidade sendo recriada ou reinventada para atender os olhares dos sujeitos executores.

O grande desafio encontrado nos trabalhos do estado da arte aqui discutido está na resposta que se possa alcançar com a execução dessas políticas tendo como desafio, assegurar que os alunos consigam tanto nos seus espaços de discussão, quanto no tempo de carga horária ampliada, uma aprendizagem significativa para que ao término do Ensino Médio a sua escolarização seja transformadora de sua realidade.

A implementação de uma política pública, como assevera Souza (2014), é fruto de alianças sociais e ideológicas que orientam a sua execução, mas que também são baseadas em

parâmetros legais que fundamentam e fortalecem sua execução. Além do que, as estruturas públicas são hierarquizadas, mas os atores locais precisam ter participação tanto na elaboração quanto na própria efetivação das políticas, pois são eles os conhecedores das demandas que ali se apresentam.

Conforme consta no trabalho de Del Arco (2018), a política pública veio para enfrentar os problemas sociais, pois a desunião e a descontinuidade pedagógica praticada nas escolas não atendiam as necessidades dos jovens, tão pouco seus interesses.

No entanto, para muitos dos artigos aqui pesquisados, como é o caso dos trabalhos de Castro e Lopes (2011) e Del Arco (2018), a Escola em tempo integral é apontada como projeto educacional e não como uma política pública a ser executada. Essa afirmação vem sofrendo modificações ao longo do tempo até que muda a partir dos trabalhos de pesquisas mais recentes, isso porque as ações governamentais sejam nos estados ou na União passam a normatizar esse modelo ganhando assim status de política pública.

3.1.2 Currículo

Nosso objetivo aqui é trazer a questão do currículo dentro de uma preocupação, voltada para a sua efetivação, para a Educação em Tempo Integral, como campo de diálogo em que seja possível a compreensão da realidade na dimensão de uma transformação e formação do sujeito. O currículo produzido localmente, como busca pelas vivências e saberes de seus sujeitos possibilitando não só o conhecimento empiricamente construído com o conhecimento dito científico. O currículo como campo de atividade capaz de na sua efetivação formar um sujeito crítico e capaz de vencer os desafios do século XXI.

Aqui, destacamos/selecionamos os trabalhos de Souza (2014), Barbosa (2016), Marques (2017), Del Arco (2018) e Castro e Lopes (2011).

As imersões do currículo dentro dos artigos analisados versam sobre a possibilidade das próprias escolas em tempo integral formularem seus próprios currículos, ora sobre as disposições de um currículo estendido e com disciplinas que facilitem o diálogo entre os componentes que se somam a base comum, ora pretende que o jovem construa um novo sentido a instituição e a sua formação. Com o tempo estendido daria ao estudante condições de desenvolver um sentimento de pertença a instituição, colaborando desse modo, na direção de melhoria na qualidade da educação. A organização dos tempos e dos espaços escolares está ligada a esse currículo que necessita de uma postura nova e de profissionais que ocupem essas áreas da parte diversificada.

Nesse sentido, o currículo, em todas as suas dimensões e ações deverá ser elaborado de forma a garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem, nessa perspectiva de integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes (BRASIL, 2013, p 15).

Assim, a perspectiva, o cuidado, seria o da ampliação de um tempo que não seria um período a mais na escola com repetição de práticas e conteúdos transmitidos sem se preocupar com a formação integral do aluno (PARO, 2009; MOLL, 2012).

No entanto, para Barbosa (2018), a ampliação do tempo escolar com o aumento da permanência do aluno na escola é vista como de caráter assistencialista, pois limita a suprir as necessidades básicas de alimentação, proteção, higiene sem garantir uma formação que lhe possibilite autonomia e uma formação crítica e intelectual. Já para Castro e Lopes (2011) a formação de um currículo pela escola, observados os limites legais, é visto como uma alternativa positiva já que ocorre nesse processo a participação dos discentes com suas próprias demandas sendo essas de natureza prática e inovadoras, envolvendo saberes e fazeres já interiorizados pelos alunos.

Como entendido por Zanardi (2016), o currículo crítico é fundamentado em práticas prescritas pela instituição escola e seus sujeitos, não apenas pelo estado e que possibilite romper com esse sujeito apartado da realidade concreta das comunidades escolares e que construa realidades sociais transformadoras de forma que todos os atores tenham participação coletiva.

Dessa forma, e entendendo o currículo historicamente dentro da realidade educacional brasileira, Del Arco (2018) entende que o currículo do Ensino Médio deve ter um novo desenho que seja mais dinâmico, flexível, e compatível com as exigências da sociedade. Assim, observa-se já em 2013 que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM/MEC) definiram que a escola: precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2013, p. 152).

É notório observar que essa proposta de escola em tempo integral, relaciona diversos tipos de conhecimentos para a sua composição, isso está presente os diversos documentos que orientam a educação básica, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências

e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais nos orientam e a proposta das escolas em tempo integral tentam realizar essa articulação para a promoção e formação de um aluno que tenha em sua formação a capacidade de realizar escolhas assertivas.

Muito embora, as de pesquisas Zanardi (2016) e de Del Arco (2018) nos mostram pontos divergentes quanto à concepção de currículo, não é dispensado o caráter transformador desse diálogo entre os diversos tipos de conhecimentos, que se distancia cada vez mais do caráter fragmentário do próprio currículo. É possível, a partir da efetivação de um currículo para uma escola em tempo integral, que una o universo do conhecimento, com as experiências vividas pelos sujeitos do processo de ensino, em uma formação integral e transformadora.

Dentro das pesquisas realizadas e analisadas, há ainda um resgate histórico do currículo e suas transformações ao longo das diversas propostas de ensino no Brasil. É discutida a ideia de que uma educação em oposição ao enciclopedismo educacional possibilite uma transformação que vá para além do sujeito e contribua para a promoção dos princípios democráticos e de melhora da sociedade. Assim se posiciona Barbosa (2018) quando se refere ao tempo integral nas escolas, é estabelecido que esse novo formato deva procurar dar significado aos assuntos trabalhados e facilitar o diálogo entre os componentes curriculares e as diversas áreas do conhecimento fazendo com que os sujeito se apropriem dos diferentes espaços oferecidos pela escola.

Nesse sentido, em que pesem as iniciativas governamentais sobre a organização curricular como os PCN, OCEM, DCNEM, e o debate abrangente dos últimos vinte anos sobre formação de professores para o trabalho no Ensino Médio, tais questões ainda permanecem pela própria dinâmica da sociedade e de suas transformações cada vez mais rápidas.

Do ponto de vista da execução desse currículo, a proposta de escola em tempo integral envolve atividades para além dos currículos escolares, na tentativa de trabalhar o conhecimento considerado indispensável para a formação integral, organizando-se em práticas distintas, entre conteúdos curriculares da base comum, integrando as atividades diversificadas em uma unidade de práticas com objetivos comuns.

O currículo para a escola em tempo integral é pensado e executado sem cortes ou divisões estanques de disciplinas, na promoção de uma aprendizagem integral do aluno, sendo o grande diferencial, as disciplinas da parte diversificada, tais como: Projeto de Vida, Estudo Orientado, Atividades Experimentais, e as Eletivas, todas possibilitando uma maior vivência dos estudantes, tanto com o conhecimento do mundo, como de si mesmo. O conjunto dessas

disciplinas somadas à base comum dá ao educando aprendizagens cognitivas, estéticas, corporais e culturais, na direção da construção de um indivíduo crítico e reflexivo.

Inicialmente dentro da perspectiva de educação em tempo integral, o Programa Mais Educação já trazia na sua concepção uma definição de currículo nos dizeres de Santana e Rocha (2018), como um processo pedagógico, conectando áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, aos direitos humanos, à cultura, às artes, à saúde e à educação econômica. Nessa linha, observamos que o modelo proposto, amplia a visão de formação integral do sujeito na direção da execução da meta 6 do Plano Nacional de Educação, que sai de uma ampliação de duas horas a mais, no contra turno, para uma ampliação da jornada de nove horas.

Nesse interim destacamos os dizeres de Moll (2009, p.36)

[...] a ampliação da jornada, na perspectiva da educação integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo.

Assim dentro dessa perspectiva, o currículo deve atender às peculiaridades da vida de cada discente e que caminhe na direção da promoção da vida social e do trabalho, mudando a realidade da educação brasileira, colocando os sujeitos como indivíduos atuantes e que consigam a partir da aprendizagem adquirida na escola realizar escolhas exitosas na direção de uma consciência cidadã.

Para Castro e Lopes (2011), o currículo da escola em tempo integral deve ser enriquecido com metodologias inovadoras aliadas com conhecimentos e saberes dos próprios alunos. Nessa direção, o currículo formal recebe complementariedade integrando novas disciplinas com novas formas de ensinar afetas a realidade dos sujeitos, fugindo ao padrão de aulas expositivas e conteudistas.

Entendemos que o currículo da escola em tempo integral, pela própria dinâmica do tempo estendido, sofre alterações não só de disciplinas, mas de metodologias que forçam, tanto os alunos, quanto os profissionais envolvidos nas práticas diferenciadas de convívio e de aprendizagem. Precisam de articulação metodológica entre as áreas de conhecimento, dando a cada, um desses eixos formativos, elementos que melhorem tanto a execução curricular, quanto a dinâmica da própria escola, que passa a viver uma rotina diferenciada já que o convívio e as relações entre professores e alunos se encontram com maior proximidade e constância, exigindo dos profissionais envolvidos, olhares e práticas que atendam a um modelo que se propõe a formar um ser, nas suas diversas dimensões, social, afetiva emocional, etc.

Assim, o currículo é agente de transformação, é modelado e não modelo para a efetivação das ações que possibilitem as transformações das práticas e modelos pedagógicos construídos conforme a realidade vivida em cada unidade escolar. O currículo deve ser integrado, não dissociado das práticas vividas na escola. Zanardi (2016) amplia ainda mais essa visão de currículo quando diz:

não somente de um currículo integrado, mas também de um projeto educativo dialógico e transformador, que possibilite um redimensionamento do conhecimento, do território e do tempo em uma Educação Integral. Assentado em uma compreensão emancipadora de Educação, buscamos contribuir para o redesenho do currículo para a Escola em tempo integral, a partir de um currículo crítico, tendo como alicerce a realidade existente e que necessita de transformação. Para o desenvolvimento desta proposta, faz-se necessário o diálogo em prol de um currículo que privilegie a autonomia e a transformação. (ZINARDI, 2016, p 85.)

O currículo do tempo integral, alicerçado à concepção de integralidade da formação, ainda é uma meta a ser atingida em que pese as condições das diversas escolas em que ele se apresenta.

3.1.3 Qualidade da escola em tempo integral

Para abordarmos essa temática, selecionamos os trabalhos de Schmitz (2016) e Machado (2017). Inicialmente, destacamos aqui a definição de qualidade da educação da escola em tempo integral, e igualmente discutir sobre quais critérios podem ser utilizados para avaliar as propostas de educação em tempo integral, tanto na sua natureza de política educacional, quanto em termos de qualidade de uma escola específica.

Nessa formulação, dizer que o termo qualidade aqui está atrelado à ideia de formação de competências e habilidades dentro de uma perspectiva de formação multidimensional dos sujeitos e uma consequência do maior tempo de permanência na escola. Educação de qualidade é uma educação cidadã, ativa, participativa, formando para e pela cidadania, empoderando pessoas e comunidades. Toda cidadania é, por si mesma, ativa. (GADOTTI, 2009). Assim, entendemos que a educação integral é uma alternativa para o desenvolvimento da educação.

Muito do que é dito nos trabalhos pesquisados com que tange à qualidade está relacionado com as dimensões formativas trazidas pelas escolas em tempo integral, na medida em que o alongamento da permanência do aluno na escola atrelado a um currículo que possibilite novos olhares para dentro e para fora do mundo desse aluno, compartilhando

experiências familiares e comunitárias com diferentes atores possibilitaria o alcance dessa qualidade tão buscada.

Para Schmitz (2016), a ampliação dos objetivos de ensino e do tempo que o aluno permanece diariamente na escola é uma estratégia adequada para melhorar a qualidade da educação pública. Mas Schmitz (2016, p.563) levanta questões sobre a forma de avaliar essa qualidade, assim ele diz:

Seria, pois, o Ideb um bom indicador de análise do impacto do tempo integral sobre o desempenho escolar do aluno? Diante do fato de que o Ideb utiliza, como base de cálculo, dados sobre a aprovação escolar, por meio do Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do Inep (Prova Brasil ou Saeb) obtidas pelos estudantes ao final da 1ª e 2ª etapas do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, e, além desse diagnóstico, apresenta uma projeção de metas para a melhoria da qualidade da educação, podemos encontrar três possíveis respostas a essa pergunta.

Todavia, os indicadores são elementos demarcadores, mas não deve ser o único a ser analisado para a aferição da qualidade da educação. Há, ainda, outros parâmetros a serem analisados como forma de aferir essa qualidade, como é o caso da evasão e da repetência escolar, desconsiderado por um longo tempo, mas que nas últimas décadas vem recebendo forte atenção a partir da década de 1980, sendo alvo de fortes estudos no tocante as suas causas.

De modo a não deixar dúvidas, e como o termo qualidade apresenta muitas interpretações, qualidade da educação depende do contexto e dos critérios que se quer avaliar, e ainda, qual a função que se pretende com a escola. Nessa mesma direção, Schmitz (2016, p. 569) apresenta:

Vale ressaltar que as escolas em tempo integral podem ser avaliadas conforme critérios estabelecidos também para escolas de tempo parcial, contudo, faz-se necessário acrescentar outros critérios, em razão da multidimensionalidade da educação integral em tempo integral. A escolha de critérios de qualidade da educação escolar, seja ela em tempo parcial ou integral, pode se basear em argumentos educacionais teóricos que abordam, por exemplo, as novas funções da escola e a relação entre escola e sociedade, como discutido inicialmente.

Ademais, há outros fatores que corroboram para atingir determinados níveis de qualidade, na medida em que essa escola em tempo integral possibilita a promoção e valorização da diversidade cultural através de um currículo e mais atrativo contribuindo para o aumento dos níveis de aprendizagem.

A escola em tempo integral deve possibilitar a construção de práticas pedagógicas que possibilitem a promoção de uma sociedade formada por sujeitos capazes de agir na vida social

política e econômica do país. Nesse sentido, a promoção da cidadania e dos princípios democráticos deve estar sempre presente com uma a educação de qualidade. O Art. nº 205 da Constituição Federal determina a educação como um direito, devendo essa contemplar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, na sua integralidade, ou seja, uma educação integral.

Esse conceito de qualidade, que demanda uma formação integral do aluno entoadada em toda a produção pesquisada, revela-nos um direcionamento que vai além do tempo de permanência do aluno na escola, e de um currículo construído e desenvolvido na direção de atender as demandas da vida moderna. Passa também por atender as demandas concernentes as relações emocionais e afetivas, quanto na disposição da realização das tarefas que efetivamente prepare esse sujeito para a formação acadêmica de excelência. Assim, os sujeitos envolvidos desenvolvem as habilidades e as competências que o possibilitem uma formação não só para a vida, mas também para o mundo do trabalho.

Avaliar não é tarefa fácil e compreender os níveis de qualidade de uma escola requer a observação de inúmeros aspectos que nem sempre são considerados pelos órgãos governamentais. Os olhares nesse sentido devem ser diversos e nunca limitados, pelo contrário devem ser múltiplos e com critérios previamente determinados.

3.2 Ciclo de políticas

A política pública em sua grande maioria institucionalizada pela norma estatal parece originária de um governo central, acabada e pronta para ser aplica nas escolas, mas a natureza da política não permite esse tipo de interpretação, para isso nos abrigamos nas afirmações de Ball e Bowe (1992) ancorados no ciclo de políticas, que a percebe pela sua provisoriedade e, sobretudo, pela ressignificação nos diversos contextos de atuação. Essa ideia de uma política hierarquizada e implantada em níveis, em sua totalidade é diversa, da que aqui propomos a discutir, porque retira dos sujeitos, o protagonismo da intervenção, da participação e da própria reconstrução da política.

Diferente dessa abordagem, aproximamo-nos de uma política sem uma origem definida, pois ao longo da sua atuação na esfera pública passa por diversos momentos de crítica e de transformação, por isso construída nos diversos campos de atuação. Na perspectiva de um debate que se aproxime do ciclo de política de Ball e Bowe (1992), percebemos a política com sendo inacabada e em movimento, sofrendo mutações nos diversos níveis, sendo ela ressignificada em cada campo de atuação em uma nova configuração, delineando-se em

contornos próprios a cada intervenção dos sujeitos, reconfigurando-se e se adaptando às demandas e contingências próprias da realidade histórica em que se desenvolve.

Ainda, seguido essa perspectiva do ciclo de política, dos autores acima mencionados, seguimos entendendo que são vários os contextos em que a política é produzida, ficamos aqui nessa abordagem inicial, com os três deles: o contexto da influência, que entendemos ser o gatilho da construção da política, estando no momento da difusão das ideias e dos discursos, se movimentando em diversas direções na perspectiva da ideologia dominante. É nesse momento que ocorrem as condicionantes de validação desse discurso, por meio dos embates discursivos entre os grupos de interesses, sejam eles: governamentais, privados ou políticos; no contexto da produção, em um campo onde a política já passou pelo processo de legitimação, a base conceitual e as diretrizes, passam a compor a política que é dirigida na prática e endereçada as escolas. Nesse processo, os textos da política sobem ovos embates com novos atores, pois agora a busca é de efetivação. Aqui, fazendo referência a nosso campo de pesquisa, podemos dizer que, os atos normativos e os cadernos pedagógicos constituem o material a ser posto em discussão nesse contexto; no contexto da prática, são aqueles que operam a política, que é recriada, reinterpretada, traduzida e ancorada nas condições humanas, estruturais e pedagógicas encontradas em cada escola.

No processo de construção dos dados optamos por utilizar mecanismos da pesquisa científica como o grupo focal. Analisaremos esses dados sob a ótica de uma aproximação com o pensamento de Stephen Ball e Richard Bowe (2011) para compreender essa política que se movimenta e se apresenta, por vezes com resistências, e em outros momentos com ressignificações. Buscaremos as vozes dos professores para analisar essa dinâmica.

Abordaremos de forma inicial a abordagem do ciclo de política. Para apresentar as principais características citamos Mainardes (2006):

O ciclo de políticas apresentado neste artigo adota uma perspectiva pós-estruturalista cujas características incluem a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e micro contexto (MAINARDES, 2006, p. 58).

Essa concepção nos obriga a novos olhares nos remetendo a crítica, revelando que a política não tem começo, meio ou fim, ela é cíclica, complexa e busca a superação dessas estruturas rígidas e hierarquizantes das práticas sedimentadas. E para além da análise da política, faremos uso sem pretensão de aprofundamento, mas, sobretudo, com olhar pautado nas resistências e nas relações de poder. Entendemos a escola como um micro espaço de poder,

para tanto encontramos guarida em estudos de Lopes e Macedo (2011) para questionar esse leque de significações de dados na produção dos discursos dos sujeitos pesquisados e nos contornos da política no processo de atuação realizada nas escolas pesquisadas.

A abordagem do ciclo de políticas é um método para a pesquisa de políticas educacionais, formulado por Stephen J. Ball e colaboradores. A formulação inicial foi apresentada em um texto publicado em 1992, no qual Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992) discutem os resultados de uma pesquisa sobre a “implementação” do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales, a partir de 1988. A princípio, Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso (MAINARDES; STREMEL, 2015. p.2-3, grifo dos autores).

Concordando com Ball (1994), sobre como as escolas fazem política, pretendemos analisar a política da escola em tempo integral como uma política não só governamental, mas uma produção marcada pelo discurso dos sujeitos e das suas intervenções diárias necessárias devido às contingências que o ambiente escolar produz. Assim, essa perspectiva se associa à outra por ele também apresentada: uma possibilidade de leitura de política como texto ou como discurso (BALL, 1994).

A política como texto apresenta uma referência aos documentos compreendidos como oficiais, representações políticas codificadas de maneira complexa e previamente planejada, permitindo uma pluralidade de sentidos através de sua leitura (GIGANTE, 2016). As políticas assim podem ser entendidas como mediações codificadas a partir de disputas, acordos e (re)interpretações de autoridades influentes, e decodificadas pela interpretação de atores sociais envolvidos, que atribuem sentidos e significados em função de seu contexto histórico. (BALL, 1994).

Pretendemos compreender a partir do nosso olhar, como as políticas são interpretadas e traduzidas na prática, a concepção de que há uma permanente movimentação da política nos seus elementos subjetivos que são vividos e interpretados sob a luz dos professores que nelas atuam, dando margens a inúmeras formas de interpretação e tradução da política no contexto da prática.

Lopes (2006) afirma que a predominância de uma concepção de política que priorize as decisões governamentais e proposições dos partidos para a política de governo no campo da educação não implica desconsiderar que sejam investigadas políticas institucionais não governamentais e não partidárias. Implica, porém, salientar que o modelo de interpretação dominante é aquele que vê a política institucional do Estado, em seu sentido restrito, como capaz de direcionar a estrutura econômica da sociedade e, portanto, suas relações sociais.

Assim, corroborando com o pensamento de Lopes (2006) e alicerçados no ideário dos autores Bowe, Ball e Gold (1992) que se dedicaram a estudar a relação entre o macro e o micros social no que diz respeito às políticas educacionais, e mais ainda, nos dizeres de Mainardes (2006):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p.49)

Com isso, verificamos o caráter de complexidade da nossa investigação, na medida em que as políticas educacionais convergem para as relações entre o micro e a macro política, na direção de compreender como é realizada a resignificação dessa política pelos sujeitos pesquisados. Segundo Lopes e Macedo (2011), o uso da abordagem do ciclo de políticas inclui a análise do papel do Estado, que nesse caso há uma representação não estatal, o ICE, que passa a assumir as funções de governança da política nas escolas pesquisadas. Realizadas essas considerações passamos a extrair do ciclo de políticas os seus três contextos.

Ball e Bowe (1992) apresentam elementos que contribuem para tornar a interpretação do ciclo contínuo menos hierarquizado, pois passam a chamar a atenção para a interrelação dos contextos, definindo cada um deles como arenas, lugares e grupos de interesse, envolvendo disputas e embates.

Desde já, deixaremos claro que o contexto dessa política aqui referenciada perpassa e vai muito além da dinâmica hierarquizada da política formulada e enviada pelo poder público estatal e implementada na escola, e invade um campo, que nos filiamos a uma leitura descentrada que se afasta de uma visão estadocêntrica, em uma articulação cíclica e não terminativa da política, em um movimento muito mais ligado a atuação da política do que implementação. O contexto aqui pode ser entendido e dividido em três momentos, a saber: o contexto da influência, o contexto da prática e o contexto da produção. Assim deixaremos claro para o leitor o que cada um desses contextos possibilitará realizar uma análise mais propositiva da política e sua construção/adaptação/negação/reconstrução/aceitação.

Tomando como referência os autores supracitados, podemos propor conforme nos ensina Ball e Bowe, “como temos procurado deixar claro, nossa conceptualização de atuações de políticas baseia-se e relaciona-se juntamente a três aspectos constitutivos da realidade confusa da vida da escola. Esses aspectos – materiais, interpretativos e discursivos” (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016, p. 67).

Desconstruímos as representações estanques e pacotes fechados de políticas que o poder público envia para as escolas, e passamos a discutir os mecanismos políticos que constantemente sofrem modificações pelos sujeitos a que se destinam em campos de arenas que se configuram muito mais como construtoras de políticas do que reprodutoras de padrões pré-estabelecidos.

Essa proposta tem como base as concepções encarnadas no ciclo de políticas, o foco é a análise dessas políticas e a formação dos discursos, que são diversos, desses profissionais sujeitos atuantes nessa política em especial de escola em tempo integral e sua relação com a prática. É nesse momento que o currículo chega à escola com seus argumentos para uma prática pré-determinada e que está sujeita a interpretações e recriações, sofrendo as interferências daqueles que atuam no contexto da prática, resignificando, modificando, ou transformando essa política.

Encontramos suporte no ciclo de políticas, ao compreender a importância de analisar a recontextualização política, quando Ball(2016) entende a política educacional como não hierarquizada e seu processo de produção educacional acontece em vários espaços e em perspectiva cíclica, longe do ideário linear. Nesse sentido, e com essa combinação de múltiplos espaços, a atuação da política ocorre por hibridismo cultura gerando a recontextualização.

O contexto de influência é aquele no qual, normalmente, são iniciadas as políticas e os discursos políticos construídos (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Nesse primeiro momento os diferentes grupos discutem em torno da política, seus objetivos e onde “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.51). Ocorre, aqui, uma disputa entre os grupos hegemônicos que possuem objetivos diferentes, discutem e articulam-se em torno das suas finalidades alcançando em certa medida convergência de interesses conflitantes. Evidentemente, ocorrem aqui negociações que perpassam pelas particularidades de cada um desses grupos hegemônicos.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006, p.51).

No contexto da produção de texto os diversos grupos políticos que compõem o setor responsável pela efetivação da política nas escolas se rivalizam em discursos que podem ser conflitantes e antagônicos. Cada grupo na sua zona de observação apresenta seu ponto de vista no processo de implementação.

Na produção de textos, os antagonismos, os conflitos apresentados no contexto de influência se expressam. Discursos circulam em disputas por hegemonias para representar e representar-se no texto escrito. Os textos são o resultado de disputas, acordos, encontros, alianças entre grupos que atuam em diferentes lugares, com diferentes concepções, na disputa para controlar as representações da política. Nesse contexto os textos políticos tomam forma escrita com a pretensão de atender ao interesse público geral. (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 502).

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral (MAINARDES, 2006).

Quanto a esse contexto da influência podemos dizer que é nesse momento de construção da política pelos organismos estatais (entendidos aqui como o MEC, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte e as organizações não governamentais como o ICE, Instituto Natura e Stem Brasil) que disputam influências sobre as bases do modelo e do que se quer ensinar e mais ainda, que tipo de cidadão queremos entregar para a sociedade. Aqui então ocorrem as disputas que nortearam essas perspectivas do que é educação e como ela deve ser no seu processo na prática, legitimando conceitos para ser base e modelo.

Na mesma linha e nos estudos sobre a atuação dessas políticas, buscamos compreender como os atores “estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativa e literalmente estamos” (BALL, 2016, p.46 grifos do autor). Desse ponto, iniciaremos as discussões na direção do discurso dos sujeitos e da resignificação dessas políticas. Segundo Lopes e Macedo (2011), o uso do conceito de ciclo de políticas inclui a análise do papel do Estado. Nesse caso específico, o Estado é representado por uma instituição não estatal – o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) - que passa a ter a responsabilidade pela “implementação” do modelo cujas escolas adotaram o tempo integral.

No contexto da prática é onde ocorrem as transformações, criações e recriações da política estatal, podendo transformar a política originalmente colocada. O importante nesse contexto é a ação que os sujeitos exercem nas localidades, fazendo, muitas vezes, com que as políticas sejam recriadas. Bowe, Ball e Gold (1992) mostram que as pessoas que atuam nas escolas e para as quais chegam as políticas educacionais, leem tais políticas a partir de suas experiências, vivências, valores e histórias, o que faz com que haja uma leitura que não seja ingênua. Nesse momento o conteúdo da política passa pelo crivo local se reconfigurando e se recontextualizando para as condições locais.

[...] essas dimensões contextuais ofereceram elementos teóricos para identificar e analisar as interpretações, as traduções e as adaptações realizadas no contexto da prática, o qual é compreendido como um espaço de “produção” de soluções e alternativas para tentar fazer algo com a política proposta (MAINARDES, 2018, p.7).

Para a proposta do ciclo de políticas, a recontextualização dada à própria política, ocorre com dinamismo e em diferentes espaços não hierarquizados, entrelaçados pelo discurso da modernidade onde cabem discursos novos e reelaborados a partir da própria leitura que se faz da política bem como do fazer pedagógico na dinâmica da atuação (LOPES, 2006).

Com a autora, já anteriormente citada, nos filiamos à ideia de que há centros de poder e de controle estatal nos diversos contextos, e que a execução das políticas está sempre impregnada de sentido e de discursos que se desenvolvem em convergência ou divergência, onde uns são mais efetivos que outros. Nessa perspectiva, a escola como matriz do conhecimento se revela não só como implementadora dessa política, mas também produtora de sentidos, ressignificando e dando as proposições encaminhadas uma nova intencionalidade, promovendo assim, por ela mesma a recontextualização e a ressignificação, originando novas perspectivas da própria política, construídos não por um ente, mas por vários contextos.

Entendemos, também que a política nesse sentido, se refaz e o binarismo político da teoria/prática ou modelo proposto ao de implementação, só acrescenta elementos para a construção de mecanismo que possibilitem melhorar a qualidade da educação e da produção de conhecimento que sejam capazes de transformar o âmbito local, as escolas e os moldes pedagógicos.

O contexto representado não só pelas escolas, mas também pelas instâncias hierarquicamente superiores, qual sejam as diretorias regionais e a própria secretaria de educação, transmitem à política por meio das formações e dos relatórios produzidos por aqueles que realizam o monitoramento das ações da escola, e que operam essas informações das mais variadas formas dando novos significados a elas se envolvendo de acordo com as particularidades locais que sutilmente reconstróem o modelo, transformando premissas e elaborando novos mecanismos de atuação.

Partiremos das orientações propostas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte e da prática cotidiana para buscar compreender dentro de uma visão que nos permita uma aproximação com base nas ideias de Lopes (2011) e da aproximação com o ciclo de políticas de Ball e Bowe, na relação entre o discurso e a prática na atuação da política. Essa contraposição trazida entre o discurso oficial e os discursos dos professores carregados de suas

experiências, é campo fecundo para as análises, que em certa medida se transforma em espaços de luta política na ressignificação do modelo.

3.3 Grupo Focal

Para a pesquisa empírica, lançaremos mão do grupo focal, como já anunciado anteriormente. Visto como técnica por pesquisadores, o grupo focal tem como objetivo coletar informações sobre um determinado tema específico por meio da discussão participativa entre os participantes, reunidos em um mesmo local e durante certo período de tempo.

O grupo focal, em seu carácter subjetivo de investigação, é utilizado com ferramenta para a pesquisa qualitativa na medida em que busca nos sujeitos participantes nas interlocuções suas respostas, que trazem consigo as emoções e os sentimentos, com isso se aproximando cada vez mais da realidade descrita.

Os grupos focais podem ofertar um manancial de possibilidades que extrapola a condição de ferramenta para apenas coletar dados, constituindo-se em dispositivos de intervenção, em que se parte de uma proposta investigativa que viabiliza discussões e elaboração de estratégias para solucionar problemas e transformar realidades, pautando-se na aprendizagem e na troca de experiências sobre uma questão em estudo. Em decorrência, os sujeitos participantes tornam-se eles próprios protagonistas, na medida em que aprendem, dialogam e participam da construção dos resultados da pesquisa. (DALL'AGNOL; MAGALHÃES; MANO; OLSCHOWSKY. 2012, p. 189).

Assim, no grupo focal, todos contribuem para a tarefa, pois estão envolvidos com suas experiências pessoais, formas de se relacionar e de se constituir, as quais possibilitam uma coleta de dados muito mais rica e aproximada da realidade das escolas pesquisadas e do processo de atuação da política em tempo integral que ocorrem.

Na tentativa de caracterização dessa técnica, pode-se argumentar que se trata de uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método. No processo, os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação. Desse modo, o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados (BACKES; COLOMÉ; ERDMANN; LUNARDI. 2011).

Para a coleta dos dados, o grupo focal possibilita uma técnica que promove a interação grupal, uma ampla problematização do nosso tema e um foco específico de discussão. “O que ao se deve é se posicionar, fechar a questão, fazer síntese, propor ideias, inquirir diretamente” (GATTI, 2005 p.9).

O ponto de partida para se levar a termo um projeto de pesquisa que esteja apoiado no uso de grupos focais é a clareza de propósito. As decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados. Isto irá influenciar na composição dos grupos, no número de elementos, na homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes (cultura, idade, gênero, status social etc), no recurso tecnológico empregado (face-a-face ou mediados por tecnologias de informação), na decisão dos locais de realização (naturais, contexto onde ocorre, ou artificiais, realizados em laboratórios), nas características que o moderador venha a assumir (diretividade ou não-diretividade) e no tipo de análise dos resultados (GONDIM, 2003, p. 153, grifo do autor).

A condução do grupo focal ocorreu seguindo as orientações de Gatti (2005), tomado os cuidados necessários para que a produção desses dados e sua organização sigam com respeito ao princípio da não diretividade e o facilitador ou moderador da discussão cuida para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou formas de intervenção direta (GATTI, 2005. p. 8).

Segundo Gatti (apud Morgan e Krueger, 1993), os grupos focais se consolidam em instrumento que vai muito além da entrevista quando ela afirma:

a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir de trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionário (GATTI, 2005. p. 9).

É imperativo que a decisão de participar do grupo focal seja livre de qualquer coação, e antes mesmo da escolha, todas as condições éticas e objetivas devem ser dadas com o máximo de clareza para que a seleção das pessoas ocorra de forma espontânea. Desse modo, seguimos um roteiro de pesquisa com os seguintes passos: inicialmente, foram realizadas visitas que ocorreram nos dias 25 de setembro, e nos dias 18 e 20 de outubro de 2019, na escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros, e nos dias 25 de setembro e 18 e 27 de outubro de 2019 na Escola Estadual Aida Ramalho, todas com o objetivo de estreitar os laços com os professores e explicar os objetivos da pesquisa, além da coleta de documentos para análise: o Projeto Político Pedagógico e o Regimento.

Em um segundo momento, realizamos um grupo focal com seis professores, em cada uma das escolas participantes, uma no dia 13 novembro de 2019, na escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros, e outra o dia 23 de novembro de 2019, na Escola Estadual Aida Ramalho com objetivo de colher dos sujeitos suas impressões sobre o modelo proposto à escola, seus discursos de aceitação ou negação. Nesse ponto entendemos ser necessário um primeiro encontro em cada uma das escolas pesquisadas, para que após um primeiro contato realizar os acordos que possibilitaram a construção do grupo focal e sua execução que poderá, a priori, ser feito em dois momentos diferentes e previamente determinados.

Por fim, transcrevemos as conversas nos grupos focais. Sobre as falas dos sujeitos, organizamos a análise dentro das categorias a priori definidas tais como: contexto da prática; contexto de produção e tempo integral.

3.4 As escolas participantes

Para o desenvolvimento desse estudo, optamos por localizar a produção de dados em duas escolas de ensino médio localizadas em Mossoró-RN, e por serem as duas únicas escolas no ano de 2018, a desenvolverem a política de tempo proposta pelo nosso estado.

A escolha das escolas participantes ocorreu, primeiro, porque elas tiveram momentos diferentes de “implementação” do modelo e, segundo, por apresentarem características totalmente diferentes quanto a quantidade de alunos e infraestrutura disponível. A escolha se justifica também pela localização de ambas, uma na periferia em um bairro com altos índices de violência e a outra em um bairro com maior concentração populacional, longe da periferia.

A Escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros não apresentava, até o final de 2017, uma infraestrutura com problemas estruturais de esgotamento, telhado e banheiros. No final de 2016, foi transformada em escola em tempo integral, sem alunos e com todos esses problemas, a secretaria de educação (SEEC/RN) fez uma imposição quanto à continuação do seu funcionamento: ou se tornava integral ou fecharia as suas portas, pois, a expectativa era que com tempo integral a escola passaria por reformas e aumentaria o número de alunos.

A política de fomento empregada pelo MEC para as escolas de tempo integral dava conta de reformas e reparos estruturais nas escolas escolhidas pelas secretarias estaduais. Com base na situação estrutural e na possibilidade de fechar no ano de 2017, a secretaria (SEEC/RN), juntamente com a 12ª Diretoria Regional de Educação (DIREC/Mossoró/RN) optaram por escolher a referida escola para fazer parte do tempo integral como primeira escola em Mossoró-

RN. Tal característica nos possibilitou desenvolver a pesquisa durante o processo de implementação da proposta de tempo integral.

Diferentemente, a Escola Estadual Aida Ramalho Cortez Pereira com um grande número de alunos, vai além da sua capacidade e infraestrutura, para comportar satisfatoriamente as atividades ali desenvolvidas e necessárias ao desenvolvimento do tempo integral. Salas em condições de uso e equipamentos, como laboratório de informática, mini auditório dentre outras condições de apropriadas de funcionamento. A referida escola passou por processo diferente de escolha para constituir enquanto escola de tempo integral: a mesma foi consultada e em reuniões com a comunidade escolar optaram por aceitar a proposição da secretaria de educação de transformá-la em escola em tempo integral.

Observa-se que são ambientes de pesquisa diferentes em suas estruturas tanto físicas quando pedagógicas, com modos de atuação diferentes e características próprias. Foram esses os motivos que nos levaram a escolher essas escolas, e entendemos, que ambas, possuem as condições necessárias ao cumprimento dos objetivos da pesquisa.

3.4.1 Escola estadual de ensino médio em tempo integral Francisco Antônio de Medeiros

A Escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros começou o seu funcionamento atendendo as então séries iniciais (curso primário) do Ensino Fundamental. Em 1977 implantou as séries finais (curso ginásial) e em 1984 o Ensino Médio (curso básico). Atualmente, funciona com Ensino Fundamental do 8^o ao 9^o ano, e Ensino Médio. A escola está situada na Rua Mario Câmara, Nº 193, no Bairro Belo Horizonte, cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte. O seu Ato de Criação Nº 4.417/65, foi publicado no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte Nº 4.900 em 15 de março de 1965, e o seu Ato de Autorização Nº 457/80, foi publicado no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte em 22 de agosto de 1980.

Nessa escola encontramos o Projeto Político Pedagógico – PPP, em total desacordo com as diretrizes da escola em tempo integral, nos foi dito que esse documento não havia sido atualizado por falta de tempo e condições pedagógicas. O documento encontrado tinha a sua última atualização datada de 2015.

A participação da escola no ENEM é muito tímida, pois os números não constam nas plataformas do governo federal, não sendo possível traçar um perfil mais detalhado da instituição. Somente o SAEB apresenta dados de 2016 a 2018, demonstrando um número decrescente de alunos no Ensino Médio. Em 2016, a média de alunos por turma era de 29,7, caído em 2017 para 21,5 e em 2018 uma nova queda para 20,0.

A Escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros é credenciada como Instituição de Educação Básica e é autorizada a ministrar as etapas do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1ª a 3ª Série). No ano de 2017, por meio da Portaria nº 01 do Ministério da Educação, A escola passa a ser chamada de: Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Francisco Antônio de Medeiros, ofertando somente o Ensino Médio Integral.

3.4.2 Escola Estadual Aida Ramalho Cortez Pereira

A Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira é hoje uma escola de ensino médio em tempo integral, situada na rua Professor Aleixo Prates e Silva, s/n, Conjunto Walfredo Gurgel, Bairro Alto de São Manoel, na cidade de Mossoró/RN, inscrita no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica – CNPJ sob o nº 01.907.201/0001-30, mantida pelo poder público e administrada pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN, iniciou suas atividades educacionais no ano de 1971, tendo a sua criação formalizada pelo Decreto nº 8 391/82, publicado no D.O.E. edição de 13/05/82 e sua autorização de funcionamento de nº 302/82/SECD/GS publicado no D.O.E. edição de 11/06/82.

Oferecia até 2016 a Educação Básica na sua etapa final do Ensino Médio, na modalidade Ensino Médio Inovador funcionado em dois turnos e está cadastrada no Censo Escolar/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP com o Código 240.020.62.

Para atender a demanda da comunidade que necessitava de vagas para o 2º grau, hoje ensino médio, a escola passou de forma gradativa, a extinguir o ensino fundamental regular de 1ª à 4ª série, com sua última no ano de 2003, passando a oferecer no ano de 2004 apenas o Ensino Fundamental modalidade EJA e o Ensino Médio.

Vale ressaltar que, somente após dezesseis anos, a comunidade escolar retoma o processo de eleições diretas para diretor, com a implantação do Processo de Gestão Democrática nas Escolas Estaduais. Tendo-se realizado o primeiro pleito em 25 de novembro de 2005. A partir de 2010, a Escola foi contemplada com o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI, instituído pela Portaria 971/2009 e com o Programa Mais Educação, este, permanecendo até o ano letivo de 2012. No ano de 2017 começam as discussões sobre a implantação do ensino médio em tempo integral atendendo a política de melhoria da qualidade da educação promovida pelo governo do estado e atendendo as exigências do MEC.

O PPP da escola estava desatualizado e só conseguimos após diversas solicitações, mesmo foi entregue uma versão de 2016 sem qualquer referência ao tempo integral. A escola

alegou que não tinha conseguido reunir todos os envolvidos, para realizar as devidas atualizações.

Foram realizados encontros com discussões e debates sobre o modelo de escola em tempo integral colocando a comunidade escolar para uma tomada de decisão para o ano vindouro. Sanadas as dúvidas e com base no convencimento o governo do estado resolve, em concordância com a comunidade escolar, pela “implementação” do tempo integral para as três séries do ensino médio, extinguindo o então Ensino Médio Inovador.

Os índices de avaliação da educação, como o ENEM, apresentam notas inferiores a 600 pontos, podemos citar como exemplo dois eixos: Linguagens, códigos e suas tecnologias ficando com nota 515,5 e em Matemática e suas tecnologias com nota 528,1 (Fonte: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019).

Em conversa com os sujeitos partícipes da pesquisa, na Escola AIDA, pudemos perceber que, apesar de a escola ter participado de diversos programas educacionais como o Ensino Médio Inovador e o programa MAIS EDUCAÇÃO, com investimento financeiro, processos de formação docente e salários de professores, a escola não obteve os objetivos desejados na considerada melhoria da qualidade da educação

Para discutir esses processos que envolvem metodologias novas a políticas educacionais de escola em tempo integral e a ressignificação dada a essa política nos diversos contextos, seguiremos com a análise dessa problemática.

4 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: RESSIGNIFICAÇÃO/ATUAÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Neste capítulo, temos como objetivo mostrar elementos que demonstrem a problemática que envolve a ação da política de educação em tempo integral pelos professores. Como fundamento para a análise, apresentamos no capítulo 1 algumas das experiências vividas pelo Brasil nos últimos anos que contribuiu para o entendimento do processo no estado do Rio Grande do Norte e no município de Mossoró/RN.

Assim, estruturamos esse capítulo em quatro seções. A primeira apresenta os fundamentos teóricos, conceitos importantes para a compreensão dos três eixos analisados: o modelo de escola em tempo integral; a implementação do modelo de escola em tempo integral; a relação professor/aluno. Na segunda seção, abordamos a dinâmica e execução do grupo focal em ambas as escolas, a produção e organização dos dados e em seguida faremos a análise seguindo as orientações de Bardi (2011). Na terceira seção, apresentamos a chegada dessa política em ambas as escolas. Analisamos o processo de implementação desse modelo de escola em tempo integral sua dinâmica de atuação. Na quarta seção, abordaremos as interferências causadas nas relações professor/aluno durante processo de implementação dessa modelo de escola em tempo integral e suas implicações na prática.

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa é discutir contextos de produção da política da escola em tempo integral, compreender o modelo de escola em tempo integral nessas duas escolas e analisar o contexto da prática nesses espaços específicos. Entendemos que essa ação pode auxiliar na discussão da política no município de Mossoró-RN, e com vistas a verificar em que medida o processo de atuação dessa política, é reconfigurado e recontextualizando na dinâmica utilizada nas escolas, nos aproximamos do objeto de estudo utilizando como suporte teórico as leituras descentradas de Lopes (2011), Ball (1994), Mainardes (2006) e das aproximações com o ciclo de políticas de Ball, e Bowe (1992)

Assim, buscamos convergir com os sujeitos, alvo da pesquisa, realizando um grupo focal em cada uma das escolas e, a partir dessas interlocuções, produzir dados a serem analisados sob a ótica desse pesquisador, com suporte teórico já estabelecido anteriormente.

Para proceder a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, destacamos os movimentos nas duas escolas, tanto de aceitação, como de resistência da política, apresentamos as disputas políticas nas escolas ocorridas entre 2017 e 2019, motivadas pelas incertezas de caráter pedagógico tanto quanto estruturais. Discutimos o contexto de produção da política da

escola em tempo integral, o modelo dessas escolas e, por fim, analisar o contexto da prática nesses espaços específicos.

Nesse sentido, consideramos o modelo aqui analisado de escola em tempo integral, como um alargamento do tempo de permanência do aluno na escola e como uma mudança metodológica de atuação do professor associado ao um currículo reformulado com novas disciplinas e direcionando todos os esforços no aluno e a sua formação integral.

Realizada a seleção das escolas, passamos a organizar visitas periódicas para conhecer e fomentar laços de confiança entre os sujeitos e, sobretudo, entender a dinâmica de cada escola no processo de implementação do tempo integral. No dia 05 de junho de 2019 tivemos o primeiro contato com a equipe gestora das escolas e apresentamos os objetivos da pesquisa. Na ocasião foi apresentada a proposta de trabalho para toda a equipe escolar, e de como a pesquisa seria desenvolvida. Foi dito a todos como seria a dinâmica do grupo, elencados os passos que deveriam seguir e definidas as datas para a realização dos grupos focais. Foram esses os procedimentos desenvolvidos nas duas escolas. Deixamos claras as questões éticas envolvidas em uma pesquisa e solicitamos a participação dos professores. Foi possível contar com a participação de cinco professores na escola Aida Ramalho e de seis na escola Francisco Antônio de Medeiros.

Em ambas as escolas algumas resistências tiveram que ser superadas, pois alguns professores optaram por não falar durante a realização dos grupos focais, mas gostariam de ficar ali como ouvinte sem nenhuma manifestação. E assim ocorreu. Ainda, durante esse primeiro contato, alguns professores questionaram sobre a relevância dessa pesquisa, o que foi prontamente esclarecido. Esclarecemos que a pesquisa em educação é essencial para a produção do conhecimento na área, e para a discussão e desenvolvimento de novas políticas públicas, pois elas caminham na direção da melhoria do fomento e das discussões que envolvem a formação tanto dos nossos professores, quanto dos estudantes e de modo geral para que se possam acompanhar as mudanças sociais a dinâmica educacional.

No início de 2017, no Estado do Rio Grande do Norte, a secretaria de educação (SEEC/RN), por intermédio de suas DIREC's, passava a convocar os servidores, das escolas escolhidas para o tempo integral, a participarem do processo de formação em Natal/RN. Todo esse processo de formação ficou a cargo do ICE que organizava toda a parte técnica e pedagógica do modelo. Todo esse processo formativo veio junto com um incentivo financeiro para as escolas passassem ao tempo integral, foram organizadas jornadas de três a quatro dias em conjunto entre SEEC e ICE, para a formação dos professores, coordenadores e gestores das escolas, para a atuação e no desenvolvimento das novas metodologias propostas pelo modelo.

A proposta de escola em tempo integral em processo de implementação na Escola Estadual Professora Aida Ramalho, só veio a integrar esse processo formativo em 2018, ano da sua inclusão na política de tempo integral em execução no estado do Rio Grande do Norte. Apresentamos o processo de inclusão dessa escola nessa política, suas resistências até o processo de aceitação pela comunidade escolar, após várias consultas, do modelo de escola em tempo integral. Nas dissonâncias e convergências da política em ambas as escolas, buscaremos compreender, nas falas dos sujeitos, disputas, aproximações medos e incertezas trazidos pelos dados, evidenciadas nas constantes repetições sobre a problemática da estrutura das escolas, as incertezas da continuidade da política e as questões que envolvem a governança estatal a solução dos problemas, principalmente os financeiros.

Nos encontros em cada uma das escolas pesquisadas, foi possível, nas falas perceber três aspectos que se mostraram comum: o problema da estrutura das escolas, o modelo de escola em tempo integral escolhido para o estado do RN, e as dificuldades do processo de implementação.

Na perspectiva de compreender a ressignificação da política pelos sujeitos a partir do ciclo de políticas entendemos que é nos movimentos de articulação dessa política e a sua atuação na escola entre os diversos contextos que ocorre essa mudança de sentido da política. O ponto importante está no processo de reconstrução da política, que ocorre no espectro individual tornando cada contexto propício a mudanças de sentido, e ao mesmo tempo em que demarcam a sua subjetividade, se organiza para uma política única e característica daquele lugar.

Mesmo que essa ressignificação seja transitória, discursiva e com trajetórias diversas em cada um dos contextos, isso ocorre pelas contingências e demandas protagonizadas pelos espaços em que elas atuam. Cabe então, dizer que cada realidade encontrada nas escolas, tende a produzir a sua própria política, ressignificada na medida em que ocorrem as adequações provisórias nas suas próprias realidades sociais, daí a construção de novos sentidos da política.

Nesse sentido buscamos nos aproximar de um sentido dado à política, sentido esse descrito por Ball (2016), de onde se extrai: “É com diversas e complexas maneiras pelas quais um conjunto de políticas educacionais ‘fazem sentido’, são mediadas e batalhadas, e, às vezes, ignoradas ou, em outras palavras, colocadas em ação nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016, p. 14, grifos dos autores).

Assim, quando direcionamos os olhares sobre a política em seu movimento dentro da escola realçamos esse espaço como local de reconstrução, que Ball chama de recontextualização da própria política, pois é nesse espaço que as mudanças ocorrem, são os

professores os grandes protagonistas das adaptações, que ao nosso juízo, transformam e oferecem um novo sentido à política, refazendo e se adaptando a um novo contexto com características próprias e remontadas como todos os argumentos da subjetividade presente naquela local (escola) em um dado momento histórico.

Sobre o tempo integral em discussão, no ambiente em que essa política é proposta, ocorrem todos esses movimentos de inventividade e de mutações, pois cada escola possui aspectos sujeitos a intervenções de toda ordem, sejam materiais, estruturais, pedagógicas, dando um contorno único a política na sua atuação. O fato de essa política ter sido proposta ou imposta pelo estado não quer dizer que ela se traduz em receituário, preferimos dizer que ela se apresenta muito mais como um modelamento a ser conduzido pela na escola e pela escola.

4.1 Análise de dados: apontamentos

As pesquisas de abordagem qualitativa, que buscam determinados conceitos, e fenômenos das ações experienciais dos sujeitos, sofrem constantes modificações no seu processo, advindas da própria dinâmica social. Para tanto, o grupo focal como instrumento de produção de dados, objetiva aqui, nos possibilitar uma percepção maior dos sentimentos e das ideias dos participantes, já que são heterogêneos no seu formato, e constituídos por até seis professores que na produção de suas falas e nos estímulos e nas discussões apareceram os sentidos da política.

Na dinâmica da conversa, o grupo focal como técnica, se apresenta como instrumento que possibilitará o engajamento dos participantes e fomentará, não só as discussões com o mediador, mas com os outros participantes. Caterral e Maclaran (1997) consideram a interação do grupo com o algo produtivo que amplia o espectro de respostas, ativando detalhes de experiências esquecidas e desinibindo os participantes.

O primeiro grupo focal realizado na escola estadual Francisco Antônio de Medeiros, ocorreu no dia de 13 de novembro de 2019, na sala da coordenação com a participação de seis professores que, organizados em círculo e sobre as minhas orientações, deram início às falas. Inicialmente apresentamos os objetivos e as temáticas a serem discutidas e que cada um podia espontaneamente colocar o seu ponto de vista sobre as questões ali propostas, todas elas voltadas para a política de tempo integral e sua atuação na escola. Na direção de cada um dos grupos focais foram discutidas as seguintes proposições nessa ordem: (a) A política do tempo integral; (como os sujeitos significam a política); (b) Com o entende o tempo integral nessa escola? (c) Como você avalia esse modelo de escola? ; (d) Como essa política é modificada

para o contexto da prática na escola? ; (e) O processo de implementação da política na escola, dificuldades e possibilidades; (o papel da secretaria e da DIREC); (f) Como as dificuldades são resolvidas? (Quais as dificuldades mais evidentes, quais as soluções, o que é mais desafiador) (g) O que mudou na sua visão de educação após o processo de formação para a metodologia aplicada ao tempo integral? (O processo formativo); (h) Quais mudanças foram percebidas na dinâmica da escola no processo de implementação do tempo integral?

Realizadas as orientações iniciais tudo ocorreu como combinado sem interrupções, com duração de 48 minutos. Todas as falas foram gravadas com a anuência de todos e posteriormente feita a decupagem para a análise. Já na Escola Estadual professora Aida Ramalho Cortez Pereira, a duração foi de 52 minutos, ocorreu o dia 28 de novembro de 2018, com apenas uma interrupção e com a presença de uma professora que não quis falar, mas gostaria de permanecer na sala, e assim ocorreu.

Importa ressaltar, que em cada grupo focal realizado em ambas as escolas havia um professor que não participou do processo de formação promovido pela secretaria de educação para a atuação nas escolas em tempo integral, mas que já estavam atuando há mais de quatro meses nessas escolas e tudo o que sabiam sobre o modelo de escola em tempo integral foi discutido pela própria escola e nas reuniões semanais das áreas de conhecimento.

Destacamos que na análise das falas utilizamos as siglas FAM para designar a Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Francisco Antônio de Medeiros e AIDA para a Escola Estadual Aida Ramalho Cortez Pereira, objetivando uma melhor organização, além de numerar em ordem crescente em cada uma das falas produzidas nos grupos focais. Na citação das falas dos professores utilizaremos P1 a p6 para os professores do AIDA e p7 a p12 os professores do FAM.

A análise dos dados tem como objetivo compreender, nas falas dos sujeitos as ressignificações dadas a política de tempo integral. A produção dos dados nos grupos focais em ambas as escolas foi organizada de acordo com a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2004), técnica largamente utilizada em pesquisas sociais. Aqui a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens com a intencionalidade a partir das inferências relativas às condições de produção como o recurso dos indicadores (Bardin, 2016).

Empregamos o rigor metodológico da técnica, utilizando sistematicamente três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação (Bardin, 2016)

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicados - desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011, p. 15, grifo do autor).

Na etapa inicial, foi feita a reunião do material a ser trabalhado utilizando a plataforma *google docs*, possibilitando, com isso, sistematizar as falas dos sujeitos e realizar a leitura flutuante para em seguida encontrar os indicadores, e passar a categorização, realizada esse momento passamos as análises. Assim, nos ensina Bardin (2016, p.125):

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Dentro da pré-análise foi possível construir os indicadores, que pela frequência, possibilitou-nos realizar uma série de aproximações temáticas que culminou com a elaboração das categorias intermediárias, e que novamente agrupadas, agora por temáticas conexas, foram construídas as categorias finais. Feito isso, elaboramos conceitos norteadores para cada uma das categorias finais.

Esse primeiro momento possibilitou organizar dentro das falas dos sujeitos pesquisados no grupo focal indicadores repetidos que, quando selecionados, possibilitou um agrupamento de ideias de maneira a contemplar os objetivos pretendidos de compreender o processo de implementação, o modelo de escola em tempo integral e como a política se reconfigura nessa dinâmica. Esse processo está demonstrado no quadro a baixo.

Na segunda etapa, já na exploração do material, foi feita a codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras já anteriormente estabelecidas (Bardin. 2016). Nas categorias finais, agregamos a cada uma delas conceitos norteadores, que se ligavam aos objetivos da pesquisa em pauta, como se vê no quadro a baixo.

Quadro 04 - Leitura flutuante e organização das categorias de análises

Indicadores	Categorias intermediárias	Categorias Finais	Conceitos norteadores	Objetivos da pesquisa

Estrutura -35 Recurso - 12 Sala de aula – 7 Material – 13	Estrutura	O modelo de escola em tempo integral	Proposta pedagógica baseada nos instrumentos pedagógicos construído pelo Instituto de corresponsabilidade educacional em conjunto com a secretaria de educação e cultura do RN	Compreender o modelo de escola em tempo integral nessas duas escolas.
Modelo -23 Tempo integral - 45 Política – 17 Pedagógico – 5 Formação – 17 Questão – 14 DIREC – 12 Estado – 17	Modelo Pedagógico			
Implementação – 4 Forma – 46 Implantado – 4 Proposta – 21 Mudança – 8 Tempo – 60 Fazer – 30 Eu acho, 46 Dinheiro – 13 Diferencial – 6 Diversificada – 11 Contempla – 5	Implementação Formação Diversificada	A implementação na escola	Espaços de embates e discussões entre os sujeitos produtores da política como, a escola, a DIREC, o ICE, e a SEEC, nas relações e produções de sentido a partir das interpretações de cada um desses entes	Discutir contextos de produção da política da escola em tempo integral.
Escola – 135 Professor – 34 Aluno – 97 Aula – 18 Resultado – 8	Realidade Escola Relação	Intensidade das relações entre os alunos e professores	Os sujeitos na sua prática cotidiana, reescrevem elementos da política a partir da sua subjetividade e do seu lugar de atuação nas práticas cotidianas	Analisar o contexto da prática nesses espaços específicos
Intenso – 10 Problema – 41 Educação – 21 Relação – 12 Realidade – 19 Insatisfeito 6				

Fonte: Dados da pesquisa; 2019.

Na última fase, que é a de tratamento dos resultados, inferências e interpretação, tendo a disposição os dados produzidos e agora já vencidas as fases iniciais, esses dados, tomados por esse pesquisador para a realização de operações estatísticas, simples ou até complexas, que possibilitem condensar e pôr em destaque as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2010, p. 127). Feitas as devidas compilações dos dados, essa técnica de análise de conteúdo possibilitou evidenciar as reflexões na direção dos objetivos propostos. Passamos a interpretação desses dados.

4.2 O modelo de escola em tempo integral

A partir do ano de 2017, o Estado do Rio Grande do Norte passa a fazer parte, agora sob orientações do MEC da política do tempo integral. Essa atual política, aponta para diversas questões para os profissionais de educação na medida em que amplia a jornada de trabalho e cria novas relações entre alunos e entre professores.

No Estado do Rio Grande do Norte, o modelo de escola em tempo integral adotado possui algumas características que precisamos inicialmente ser enumerar e que estão presentes nos cadernos de formação dos professores propostos pela SEEC/RN.

Inovações em conteúdo da ação educativa daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, do método sobre como aprender e como ensinar e da gestão dos processos da escola, como o uso do espaço, do tempo, das relações entre as pessoas e do uso de todos os recursos físicos, técnicos e materiais disponíveis. (CADERNO DE FORMAÇÃO, 2015).

Observamos, aqui, que esse modelo não considerou as condições estruturais das nossas escolas, tão pouco realizou uma pesquisa que pudesse extrair elementos para a escolha das escolas, o critério utilizado deveria seguir as orientações da Portaria nº 727 de junho de 2017 do MEC, no seu Art. 6º, o que não foi feito, ainda não ficou claro nem para os professores e equipe escola tão pouco pra comunidade em que a escola está circunscrita. Isso se observa na fala que se segue:

Algumas escolas foram selecionadas para ser, para que o integral fosse implantado nelas; começou o jogo do empurra, empurra, é pra você aí... a escola fazia uma reunião com professores, funcionários e comunidade, e o integral era expulso. Ia para uma segunda escola, a mesma coisa, e nesse jogo de empurra, empurra, surgiu o nome do FAM, porque o nome do FAM? Porque o FAM vinha numa decadência, era uma escola de excelência a décadas atrás, porém, já vinha numa decadência assustadora. Devido aos dois últimos anos que vinha tentando se recuperar o FAM foi lembrado, no finalzinho de 2016, é quando o prazo que as escolas de Mossoró fossem escolhidas para o integral ser implantado, “o” FAM foi escolhido. Ninguém queria, ninguém queria, vamos para “o” FAM que está para fechar, é a última oportunidade do FAM, ou é isso aqui ou provavelmente o ano de 2017 não funciona. (ESCOLA FAM, P12, 2019).

Fica em evidência que a escola, embora perguntada sobre o tempo integral, desconhecia essa proposta totalmente, era a solução para a manutenção do seu funcionamento. A fala é reveladora nesse quesito, e fica demonstrado que a implementação dessa política tinha como motor motivador a força dos documentos legais emitidos pelo MEC.

Nesse processo de implementação da política de tempo integral, interpretar essa política pode ser vista como uma produção discursiva de significação (LOPES; MACEDO,

2011), de onde a composição dos discursos ocorre sempre na tentativa de fixação de sentidos, que são transitórios, contingentes e mutáveis, já que a realidade está sempre em processo de mudança, portanto os sentidos se tornam transitórios.

Em cada uma das escolas pesquisadas encontramos contextos diferentes, com necessidades, também diferentes. Cada uma analisando a política sob sua ótica subjetiva e, portanto, também produtora da própria política.

Quando a política chega às duas escolas em Mossoró-RN, há naquele momento (2017/2018), uma realidade muito difícil que é a degradação das estruturas físicas das escolas, como demonstra a fala do P11 da escola FAM e da P2 da escola AIDA:

A proposta realmente é muito linda, da escola em tempo integral, eu particularmente, eu admiro, mas deixa muito a desejar, é em recurso, em estrutura, porque como é que se prepara uma escola em tempo integral, se você não prepara o espaço? (ESCOLA FAM, P11, 2019).

[...] as orientações pedagógicas são excelentes, agora como eles não têm capacidade de resolver questões estruturais, eles se fixam unicamente na parte pedagógicas, que é a área deles, e meio que eles desvinculam, é isso que passa a sensação pra gente, eles desvinculam a prática pedagógica da necessidade da estrutura vir acompanhada, na minha opinião, por exemplo, prática, sem material para trabalhar, não funciona você fazer uma eletiva, sem material nenhum, um material básico uma cola, uma cartolina, um lápis, um EVA, sem nada também é uma matéria fadada ao fracasso[...] (ESCOLA AIDA, P2, 2019).

Para os que fazem a escola FAM, como destacado pelo professor 11, há uma necessidade de reorganizar fisicamente as escolas que não possuem estrutura para o desenvolvimento do tempo integral. Nesse caso específico, o professor julga necessária a transformação das condições estruturais para o desenvolvimento exitoso da política. Pensamento esse corroborado pelo P2, da escola AIDA que também vê a estrutura um empecilho para funcionamento do tempo integral. Além disso, eles a quem a professora 2 se refere são os servidores das instituições colaboradoras como o ICE, responsáveis apenas pelas questões pedagógicas e de acompanhamento do processo de implementação.

essas escolas vivem outra realidade, claro, né, lógico. Mas assim, qual a ideia das escolas em tempo integral, da educação, não da escola, do ensino em tempo integral. A premissa é a educação integrada, a formação integrada do aluno; daí é que vem a gente percebe é bem perceptível é tudo misturado, daí, é que vem a questão da pedagogia da presença, a pedagogia da presença do Gomes da Costa¹³, ali tem muito de Paulo Freire, tem muito do ensino de

¹³ Antônio Carlos Gomes da Costa, foi um dos responsáveis pela criação do modelo de escola em tempo integral, implementado pelo ICE, sendo referência na construção de todas as metodologias do tempo integral presentes nos

línguas, a questão da afetividade surgiu no ensino de línguas estrangeiras, porque se identificou, que, se o professor não tem afetividade, se ele não tem o mínimo de vínculo afetivo com o aluno, é impossível, e a gente vive isso na prática. (ESCOLA FAM, P10, 2019).

O posicionamento do professor frente ao modelo de tempo integral é colocado aqui como distante da realidade da escola em que trabalha, e em relação às práticas que permitem a formação integral do aluno, destacando o vínculo afetividade como necessário a boa aprendizagem.

Portanto, os questionamentos sobre a tomada de decisões, e das relações de afetividade que se formam entre professores e alunos, nos mostram demandas importantes no processo de compreensão da política e do modelo aqui proposto, e demonstra a complexidade de uma educação integral nas condições em que se encontram as escolas em questão.

Na direção da compreensão do ciclo de políticas e das nossas aproximações, entendemos que a política não pode ser simplesmente hierarquizada, em uma conduta de implementação linear, de onde, e a partir de um órgão de hierarquizante possa sair todas as decisões. No caso da fala do sujeito P10, observamos a produção de sentidos no contexto da prática quando, na interpretação da política, na própria dinâmica da política em ação a escola busca em todo momento um sentido a partir do sujeito e das suas subjetividades, transformando-o e agindo para que ocorra um sentido característico, naquela, e daquela escola.

Assim, conforme apontam Lopes e Macedo (2011) e Mainardes (2006), no contexto da prática, os sujeitos são atuantes e em todas as suas ações devem ser incluídos como produtores de política, já que nesse processo reconstruem a política aderindo aos sentidos que lhe são possíveis naquele contexto histórico de provisório. Na busca de interpretar a política de escola em tempo integral, observamos que a cada leitura e aplicação de diretrizes pedagógicas pelos operadores dessa política que a cada momento tentam em ambas as esferas de representatividade, um novo sentido, e logo, uma constante e rica produção de sentidos da política (LOPES; MACEDO, 2011).

Também entendemos que os sentidos da política são diversos e necessariamente conflitantes, mas nem sempre dissonantes, apenas ocorrem sentidos diversos como demonstram a fala que a seguir:

Eu acho que a gente não tem esse entendimento, né, que a gente precisa sentar enquanto equipe buscar as alternativas, claro que dentro da hierarquia tem problema que só a DIREC resolve, tem as do estado que só a secretaria vai

resolver, mas, eu acho assim, os que são de competência da escola eu acho que mesmo a trancos e barrancos a gente tenta resolver né, a gente tem certa dificuldade né, eu acho que a gente tinha um outro entendimento de escola, que é a hierarquia, alguém mandava e a gente obedecia e a gente conseguiu mudar esse costume, vamos chamar de costume, né (ESCOLA AIDA, P2, 2019).

Parece haver um consenso, em relação à resolução dos problemas que surgem na escola, que esses problemas devem ser resolvidos também pela própria escola, apresentada na fala, merece nossa atenção. Nela, o participante mostra que a compreensão do tempo integral lhe permitiu uma visão de que o funcionamento da escola necessariamente passava por uma hierarquia de comando, que foi quebrada pela dinâmica apresentada pelo tempo integral, forçando os professores à autonomia e à participação na tomada de decisões na solução de problemas sem ter que esperar pelos órgãos da secretaria de educação para uma eventual solução.

Eu acho o seguinte: conhecendo a proposta do tempo integral, na minha opinião, tanto para o professor, quanto para alunos, de forma geral eu encaro como algo muito positiva, no sentido de que o aluno tem a sua jornada ampliada, as disciplinas fundamentais como português, matemática, química, física aumenta a carga horária do aluno, o professor tem uma vantagem excepcional, que é você conseguir ficar em uma só escola ter dedicação exclusiva, a uma só escola, eu acho que isso impacta de forma positiva. (ESCOLA AIDA, P2, 2019).

De maneira geral, podemos destacar na fala do professor o entendimento de que o modelo de escola em tempo integral é aceito em sua quase totalidade, tanto por parte das disciplinas, como também do próprio aluno que permanece mais tempo em contato com o conhecimento nas relações de aprendizagem.

São falas diversas nessa direção de aceitação do modelo, mas ao mesmo tempo de negação das condições da escola para a efetividade do modelo e das condições econômicas dos envolvidos no tempo integral já que a demanda de tempo de trabalho dos professores é dobrada, mas financeiramente isso não ocorrer, prejudicando de forma importante o modelo e suas práticas. O financiamento das escolas é precário, não há, ainda, uma legislação que garanta os salários de acordo com a carga horária trabalhada e não há aporte financeiro contínuo para suprir as necessidades e exigências do modelo pedagógico, como é o caso das eletivas e das aulas práticas, que exigem da escola e dos professores uma gama de materiais para sua execução.

Essa afirmação é extraída das falas de diversos professores como se vê na fala de professor 12, do FAM.

Então, fica insatisfeito o funcionário que aqui está principalmente os que têm um vínculo, porque recebem a sua base salarial porque é de lei, mas aí, quando passa para a hora extra e gratificação, todo mês é uma dor de cabeça, aí a partir do momento que o professor tá insatisfeito, querendo ou não, é um ser humano, então querendo ou não, de alguma forma isso vai afetar o trabalho dele na sala de aula. (ESCOLA FAM, P12, 2019).

A parte diversificada seria um atrativo, seria maior ainda, se a gente tivesse recurso, fizer uma prática só com bombril o semestre todinho não tem como, né? As práticas daqui acontecem na maioria das vezes porque os professores tiram dinheiro do bolso pra comprar um material pra poder dar uma prática, tornar ela relativamente atrativa a eletiva do mesmo jeito também, culminância da eletiva, na maioria das vezes só ocorre porque o professor tira dinheiro do bolso pra fazer, porque não tenha contrapartida do governo quanto a isso, não tem um recurso específico para atividades pedagógicas na escola, se tivesse, acho que ajudaria muito, a parte diversificada como eu disse ela é ruim. (ESCOLA AIDA, P2, 2019).

A proposta do tempo integral é aceita por quase todos das duas escolas, mas em determinado momento ela passa pela negação devido às condições materiais e financeiras em que essas escolas se encontram no momento da efetiva prática do modelo aparecendo os problemas como as questões que envolvem o financeiro demonstrado as falas acima. Daí por diante o processo é de ajuste e de adaptação desse modelo às condições da própria escola.

4.3 A implementação do modelo de escola em tempo integral

Trataremos aqui de identificarmos o processo de implementação o modelo de escola em tempo integral e nas falas dos sujeitos pesquisados, como eles significam a política do tempo integral, na medida em que ocorre o processo de implementação e de como cada uma das falas ressignifica essa política.

A implementação do modelo se revela um grande gargalo para a sua efetivação nas falas dos sujeitos percebemos que o processo conduzido pela secretaria de educação do Estado do Rio Grande do Norte, apresenta muitas falhas e há uma dissonância no seu percurso, pois as reclamações extraídas das falas revelam que, à medida que as diretrizes do modelo vão sendo colocadas, o modelo vai sendo posto em prática, colocando os profissionais envolvidos em teste o tempo todo, pois, lidam com questões, práticas inovadoras e problemas novos que precisam de diferentes olhares e atitudes. Disso decorre a fala da professora.

[...] quando a gente enxerga lá na frente, a gente foi fazer essa formação. Quando a gente vê a propaganda do tempo integral lá na formação é uma coisa; agora, quando a gente começa a aplicar aqui, e vê as dificuldades, aí a gente

fica pelo menos esse é meu pensamento, a gente tem aquela dúvida se esse integral foi uma boa escolha pelos professores e pela escola, porque a gente ainda tá engatinhando, tem muita dificuldade, fica aquela ansiedade se vai dá certo, se não vai, se 2020 a gente vai continuar. A gente ainda tem muita coisa incerta, não tem ainda um conceito formado do que a nossa escolha trouxe pra escola, pra os alunos, pra comunidade (ESCOLA AIDA, P2, 2019).

Fica claro que esse processo de implementação demanda muitas incertezas e ao mesmo tempo possibilita um pensar novo para a escola e suas práticas, sejam elas pedagógicas, administrativas ou financeiras. Na fala acima o professor se posiciona na condição de instrumento desse processo que oscila entre uma ‘aceitação’ de uma proposta inovadora para o nosso estado e incertezas para o futuro, pelas contradições encontradas no processo de condução dessa política por parte dos órgãos estatais.

Ainda nessa direção, e apesar das grandes mudanças ocorridas na escola, sejam elas administrativas ou pedagógicas, o modelo de escola em tempo integral é bem aceito, sobretudo na sua proposta pedagógica o que ocorre é uma preocupação, não com as metodologias empregadas, mas, sobretudo, com as condições para a sua efetivação.

Essas circunstâncias demandam um processo de adaptação que leva tempo, e esse tempo não dado, os processos pedagógicos vieram ao mesmo tempo em que foram postos em prática, sem que houvesse um aprofundamento de todas as questões. As nomenclaturas dos processos pedagógicos eram, por vezes, desconhecidas de todos que estavam nas escolas em tempo integral, como é o caso das palavras protagonismo, acolhimento, tecnologia de gestão educacional, nivelamento, dentro muitas outras.

Já em outra fala, encontramos argumentos de incertezas, quanto ao processo de implementação, e dúvidas surgem a todo o momento, sobre a continuidade ou descontinuidade dessa política. Ocorre aqui uma clara percepção de que o modelo não possui todas as respostas para as demandas da escola, e as dificuldades são de todos os níveis, inclusive aquelas que estão fora do controle da própria escola.

a gente vê a propaganda no integral lá na formação é uma coisa agora quando a gente começa a aplicar aqui e vê as dificuldades aí a gente fica pelo menos esse é meu pensamento a gente tem aquela dúvida se esse integral foi uma boa escola pelos professores pela escola porque a gente ainda tá engatinhando tem muita dificuldade fica aquela ansiedade se vai dá certo se não vai se 2020. (ESCOLA AIDA, P1, 2019).

Nesse relato, o professor observa que a propaganda estatal é uma coisa e a realidade vivida é outra coisa. Ocorre aqui o choque entre as proposições do modelo de escola em tempo integral e a realidade em que vive, deixando claras suas dúvidas acerca desse processo e da sua

implementação. Nessa direção, pode-se entender que o tempo integral deveria ser melhor gerido, e se sua chegada na escola foi realmente uma coisa boa, embora, em outros momentos afirme que a proposta é boa, mas as condições da escola é que não permitem a sua efetivação ao longo do tempo.

Ocorre que, demandar uma política em todo o estado, em um curto espaço de tempo sem condições financeiras, estruturais e humanas, causa, em todos os envolvidos, apreensões justas e as incertezas aparecem a cada novo enfrentamento dos problemas. Um dos gargalos, fartamente dito pelos sujeitos pesquisados, está no fato do processo de formação dos profissionais para a atuação nessas escolas ocorreu de forma precária, tendo em vista que as formações ocorriam na capital do estado e sem as condições financeiras adequadas. O professor financiava a sua ida até a capital para posterior ressarcimento por parte do estado.

Por conseguinte, podem-se observar incongruências entre o desejo estatal pretendido e a realidade encontrada nas escolas. Quando se pretende alargar o tempo de permanência do aluno na escola, juntamente com mudanças profundas em práticas já consolidadas, há de se observar tensionamentos que envolvam essas novas práticas. Isso tudo caminha junto com o processo de acompanhamento por parte da SEEC/RN e das DIREC's, período a período, as quais fazem visitas e cobra dos professores metas e objetivos predefinidos, contribuindo, ainda mais, para o tensionamento das relações dentro da escola e entre a escola e as DIREC's.

Agora querem duzentos (*alunos*), em meados de novembro, e o que que a DIREC e a SEEC têm feito para conseguir esses duzentos alunos? Então cobrar é lindo, mas chegar junto para ajudar, eu não vi não, eu não vi não. (ESCOLA FAM, P8, 2019, grifo nosso).

A escola, por sua vez, mantém esforços para garantir algumas das metas pré-estabelecidas, mas nem sempre é possível, já que na fala do professor, observamos um distanciamento por parte dos órgãos na obtenção de recursos para esse, ou aquele fim. Em última instância, gestores, professores e até alunos culpabilizam o sistema pela carência de recursos, e pelo não cumprimento das metas estabelecidas, além de afirmar que muitos dos avanços ocorridos nesse processo de implementação são conseguidos pelos esforços da equipe escolar.

Eu acho que a gente não tem esse entendimento, né, que a gente precisa sentar enquanto equipe buscar as alternativas. Claro que dentro da hierarquia tem problema que só a DIREC resolve, tem as do estado que só a secretaria vai resolver, mas, eu acho assim, os que são de competência da escola eu acho que mesmo a trancos e barrancos a gente tenta resolver né? A gente tem certa dificuldade; eu acho que a gente tinha um outro entendimento de escola, que

é a hierarquia, alguém mandava e a gente obedecia e a gente conseguiu mudar esse costume. (ESCOLA FAM, P8, 2019).

Nessa fala do professor, encontramos os elementos que os orientam na direção de uma mudança de percepção sobre a escola e que os caminhos são traçados e caminhados por todos e ao mesmo tempo esse traço reforça a ressignificação dada ao próprio modelo e na sua implementação.

4.4 Relações professor-aluno

No transcorrer das falas dos sujeitos, uma questão surge com certa repetição: é a relação, entre professores e alunos, o estreitamento desses laços devido ao alargamento do tempo de convivência; das sete e meia da manhã às cinco e meio da tarde, e por vezes até nas refeições, alunos e professores estão juntos, as questões se tornam muito “intensas” sejam elas, harmoniosas ou não, da mesma maneira “intensas”.

Eu acho que é uma política que tem boas intenções, claro, pra tentar cobrir grandes problemas da educação, mas que ainda não contempla, porque torna a prática do tempo integral muito intensa. Intensa no sentido de todas as práticas serem intensas e parte, por exemplo, que a gente destina para o aluno é intensa e pode ser benéfica, mas a parte que for negativa também é intensa. (ESCOLA FAM, P, 2019).

Assim, transcorrem as relações dentro da escola em tempo integral. Na fala apresentada há uma clara verificação dessas relações, que ora é colocada como benéfica para o ensino aprendizagem, ora é colocada como um problema dentro desse processo. Corroborando com essa ideia, outra fala vem na mesma direção de enfatizar essa característica presente no modelo e afirmar do potencial transformador dessas relações.

É muito intenso, tanto é intenso pro professor, como é intenso por aluno, mas principalmente para aluno, porque nós temos uma maturidade, sonhos, temos ideais, esses alunos não, eles estão em construção, então, é como se fosse um choque, eles estão em uma realidade, e de repente passam a escola em tempo integral e a realidade é outra, a realidade é essa, então, eles não conseguem administrar, e daí, é essa situação, muitos alunos falando em tentando solucionar os problemas com outro. (ESCOLA FAM, P11,2019).

Diante das vozes dos sujeitos participantes, também é possível destacar a preocupação com essas relações de proximidade com os alunos, que na fase da adolescência as situações parecem sempre ocorrerem no limite, daí a fala do professor.

Como é tudo muito intenso, os problemas também são muito intensos. São intensos demais, eu de longe não quero que, sério mesmo, eu em nenhum momento disse que isso é “frescura”. Esses meninos realmente têm problemas e eu temo que eles se agravem aqui, porque a gente passar o dia todo aqui, sabe? E nós sabemos muito bem pela fase que eles passam na adolescência; tudo é propício a intensificar mais ainda, é tudo muito intenso também na adolescência; os problemas também, então eu fico preocupado em relação a isso. (ESCOLA FAM, P10, 2019).

Ao instigarmos de que forma o tempo integral afeta as relações entre os profissionais envolvidos, obtivemos uma série de respostas, e o direcionamento é sempre voltado para esse processo de alargamento do tempo integral e das implicações advindas dessa proximidade como atestam as falas, mas em nenhuma das falas é apontado como negativo para o processo de ensino aprendizagem, quase sempre é apontado como um problema sem resposta ou solução aparente, é mais uma constatação desses fatos do que mesmo um problema. É de fato um questionamento do novo modelo pedagógico que se apresenta para muitos como inovador e ainda desconhecido.

Dentro do processo de formação dos professores para a atuação no tempo integral, são muitos os elementos que se apresentam, tanto das disciplinas como da metodologia, mas esse processo que coloca professores e alunos em uma relação de proximidade, somente no surgimento das questões problema, é que as soluções podem ser construídas, e construídas em conjunto.

Acho que essa política de tempo integral não consegue dar conta disso que ao mesmo tempo oferecer esse benefício (que é deixar o ensino nesse processo de maneira intensa, porque é em tempo integral) e ao mesmo tempo dar conta das problemáticas que vêm juntas. Porque, por exemplo: com a carga horária tão extensa você acaba ficando diante dos problemas psicológicos dos alunos; os professores começam a adquirir problemas também psicológicos. A parte financeira é uma problemática e a política não dá conta. Isso na minha humilde opinião. Ela projetou tudo pra acontecer de maneira integral, mas eu acho que não foi ainda suficiente, não é ainda suficiente pra dar conta das consequências desse formato tem consequência esse formato. (ESCOLA FAM, P10, 2019).

Há nessa fala, uma série de questões; mas destacamos o fato de que, na compreensão da professora, o tempo integral oferece um benefício do alargamento do tempo de permanência do aluno na escola, mas ao mesmo tempo afirma que esse modelo de escola em tempo integral não dá conta dos problemas inerentes a ele. Essa afirmação nos possibilita dizer que há um conflito entre a “aceitação” e a “negação” do modelo de escola em tempo integral. Nessa condição, percebemos que a política não traz todas as respostas, mas dá a oportunidade para que todos os envolvidos nas demandas encontrem os meios necessários para solucioná-los e que todos são parte do problema e da própria solução.

Dentro desse alargamento do tempo de convivências na escola, alunos e professores discutem diuturnamente seus problemas e por vezes, buscam encontrar soluções um no outro. Esse fato relatado pelos professores demonstra essa afirmação:

O nosso aluno não participava do ENEM. Aqui, a gente nem sabia quem ia fazer o ENEM, a gente ficava todo ano aqui batendo. Hoje, a gente sabe que 100% dos nossos alunos fazem a prova do ENEM. No ano passado nós tivemos um percentual hoje não sei dizer, mas tínhamos 97 alunos: trinta e 34 aprovados. Esse ano todos os alunos que fizeram a inscrição, foram fazer prova, isso a gente sabe, porque nós estávamos lá na porta olhando eles chegarem, e saber da relação de quem veio, e de quem não veio, né? Alguém faltou documento, alguém foi pegar, então, é isso que a escola não tinha que hoje tem esse diferencial, eu acho a proposta que é muito boa, eu ponto de vista. (ESCOLA AIDA, P4, 2019).

Diante das vozes dos participantes do grupo focal, notamos que muitos estavam emocionados com a fala dos colegas e que demonstravam claramente uma empatia com aquela situação descrita na fala. Os problemas que aparecem, são logo colocados em discussão e busca-se logo uma resolução se possível pelos próprios membros da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, discutimos o processo de ressignificação do modelo de escola em tempo integral e caminhamos de analisar a problemática que envolve a política de tempo integral em duas escolas de Mossoró/RN. Entendemos a política como construção/desconstrução/reconstrução, que nos embates e convergências, alicerçados pelas demandas e contingências da atuação se materializam no possível em um dado momento histórico. Distanciamos-nos da compreensão de uma política acabada e aplicada. Isso decorre das análises e de mergulharmos no campo de atuação dos sujeitos e de discutir a proposta de escola em tempo integral.

Nessa busca de atingir os objetivos pretendidos, foi possível conhecer o modelo de escola em tempo integral, o seu processo de discussão nas duas escolas. Entendemos, em conformidade com os pensadores citados ao longo da pesquisa, que são nos contextos que a política passa por transformações e ressignificações, uma vez que é na escola que vão se materializando todas essas mudanças.

Assim, durante a pesquisa, em cada capítulo foi possível compreender os movimentos da política na sua atuação nos três contextos. No capítulo 1, foi feito um apanhado de relatos de experiências que nos permitiram o primeiro contato com essa política e destacar o ambiente de disputa, logo nos primeiros contatos com esse modelo de escola em tempo integral. Daí o desejo de compreender com maior profundidade. No capítulo 2, tratamos das diretrizes da política de escola em tempo integral ao longo da história do Brasil, nas suas diversas tentativas, muitas vezes tímidas, de colocar em prática o tempo integral. Ainda, nesse capítulo, foi feito um breve relato da política de escola em tempo integral no nosso estado, demonstrando como as parcerias foram realizadas, para que a SEEC/RN desse conta dessa proposta e, conseqüentemente, o processo de escolha das escolas para integrar essa demanda. No capítulo 3, discorremos sobre o caminho metodológico percorrido bem como a utilização do grupo focal e sua justificativa, além de apresentar as escolas campo de pesquisa.

E, é no capítulo 4, que nos debruçamos sobre os sujeitos pesquisados, utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2016) para a construção dos dados, que a compreensão tanto do modelo de escola em tempo integral, quanto do processo de atuação da política na escola, materializa-se nas falas dos sujeitos, dando a esta pesquisa a condição de realizar a sua análise.

Ao mergulhar nas falas dos sujeitos pesquisados encontramos nelas, as contraposições latentes que demonstraram o processo de construção/desconstrução da política, na medida em que ela é recontextualizada, ao mesmo tempo em que é apresentada na dinâmica diária.

A proposta de escola em tempo integral é desafiadora e objetiva nas suas premissas originárias a formação de um sujeito ético e capaz de realizar escolhas acertadas para a vida social e do mundo do trabalho. Verificamos nos discursos dos professores essa diretriz e as diversas possibilidades de sua efetivação em meio às dificuldades do processo de implementação e, sobretudo, do processo multifacetado da atuação da política frente às demandas insurgentes.

Entendemos, de antemão, que a política reconfigurada em suas dimensões prática e metodológica com todos os seus arranjos institucionais não está livre da reorientação experiencial dos sujeitos de atuação. E, nesse movimento, ficou demonstrado que a recontextualização e a transformação/adaptação da política para os contextos locais, é uma constante durante o processo de atuação da política. Encontramos nessa realidade sempre presente nas demandas e nas suas soluções que quase sempre são realizadas pela escola e pelos professores e sua equipe, realidade essa presente em ambas as escolas pesquisadas. Dando, assim, novas configurações às políticas nas quais a realidade local se amoldura nas condições que se apresentam naquele momento histórico e sobre aquelas demandas, adaptando a política aquele contexto escolar, dando, portanto, novos sentidos.

Lopes (2011) nos apresenta uma série de contribuições sobre a importância do Estado na produção da política, mas, sobretudo, a superação dessa visão unilateral e originária da política que Ball no ciclo de política tenta superar. Reafirmando, assim, essa dicotomia produção/implementação como ideia já superada. Dessa forma, defendemos que não é possível essa esterilidade da política em seu processo de construção de modelos sem a contaminação fecunda das ressignificações realizadas pelos sujeitos, ocorrendo quase sempre em relações de disputa de poder e de espaço, sejam em qual forem os contextos pelos quais se observe. Não consideramos, aqui, nenhum ponto originário da política, mas sim um processo que, por vezes, ocorre de forma racional e consciente, mas também irracional e inconsciente presente nas ações experienciais dos atores sociais envolvidos.

Quando aduzimos a desconstrução da política e sua posterior reconstrução, não estamos falando de destruição ou desconfiguração, mas sim de um processo, que entendemos como factível e inevitável. Trata-se de um movimento de mão dupla, em que ao mesmo tempo modifica-se a política e o próprio sujeito em um processo político e atravessado por sentidos.

Ademais, o presente estudo também aponta as estratégias governamentais na atuação dessa política. A análise do processo de implementação da política em duas escolas estaduais de ensino médio, situadas no município de Mossoró/RN, expõe as exigências de um modelo que pretende a alteração de velhas práticas pedagógicas em nome de um novo modelo de

formação humana para o século XXI, mas também esse processo expõe suas fragilidades em oferecer a comunidade escolar condições mínimas para essas práticas.

Diante dessa realidade evidenciada, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a nova postura pedagógica, aliada às novas disciplinas ofertadas, esbarram nos limites identificados pelos professores pesquisados, na medida em que são insuficientes, ou faltam as condições estruturais e humanas.

A concepção de educação integral apontada pelos professores sujeitos da pesquisa, vivenciada por eles e dentro dos limites e das contradições ali verificadas, guarda, de certo modo, o desejo de seu êxito. Isso é expresso com certa repetição nas falas. E, de outro modo, a reflexão sobre educação, a formação, e a possibilidade de nova proposta pedagógica que tire o professor da sua zona de conforto, é ressaltado como válida e pertinente para a melhoria da considerada qualidade da educação.

Compreende-se que implantar uma política educacional de qualidade, centrar no aluno todo o processo formativo, pretender entregar à sociedade um aluno crítico reflexivo e autônomo não é tarefa fácil. Isso requer aprofundamento conceitual, iniciativa, abertura para o novo e, sobretudo, diálogos constantes.

Conectada com esse ideário de promoção da igualdade e da própria melhoria da condição social dos estudantes atendidos por essa política, sua atuação nas escolas enfrenta interpretações diversas e, por vezes, antagônicas, marcada por tomada de decisões que se manifestam nas disputas de poder, sejam elas explícitas ou implícitas.

Diante dessa investigação, percebe-se que de um lado está o Estado que, regularmente, impõe as medidas, fundamentos e orientações para a atuação da política educacional de escola em tempo integral e, do outro, está a escola, repleta de fragilidades e com características muito arraigadas. Cabe, nesse contexto de disputas, a visão crítica e conciliatória para que ambos possam em diálogos constantes reparar os erros e convergir nos acertos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T; DOMICIANO, C. A. **A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil.** FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v8-79084>>. Acesso em 11 de julho de 2019.

ADRIÃO, T; PINHEIRO. D.A. **Presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras.** Revista Educação e Políticas em Debate - v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012. Disponível em: <www.seer.ufu.br > Início > Arquivos > v. 1 n. 1 (2012)>. Acesso em 19 de julho de 2019.

ADRIÃO, T.; PERONI V. **Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro.** In ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). O público e o privado na educação; interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-166.

AFONSO, A. J. **Escola pública, comunidade e avaliação – Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação.** In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. R.J.:DP&A, 2001.

BACKES. D. S; COLOMÉ. J.S; ERDMANN. R.H; LUNARDI. V.L. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.** O Mundo da Saúde, São Paulo: 2011;35(4):438-439. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br>>. Acesso em 24 de junho de 2019.

BALL, S.- **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade.** Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(2), pp. 03-23.

BALL, S. J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, S; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S; MAGUIRE, J. BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas.** Tradução Janete Bridon. Paraná. UEPG. 2016.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, v. 24, n. 2, p. 97-115, London, 1992.

BARBOSA, R. C. **Aprendizagens e relação no tempo e espaço escolar: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral em São Paulo.** 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18977>>. Acesso em 04 de junho 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo. Edições 70. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011

BERNARDES, S.T.A.; MÁRQUES, F.T.; BATISTA, G.A. **Abordagem qualitativa na pesquisa educacional**: um relato sobre as produções no Triângulo Mineiro. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/25154/15123/>. Acesso em 16 de julho de 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANCO, V. **Desafios para a implantação da Educação Integral**: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. Educ. rev. n°. 45. Curitiba July/Sept. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: abril de 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

_____. **Educação Integral**: Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2010.

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020**. Brasília: Congresso Nacional, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 21 de outubro de 2018.

_____. Senado Federal. Decreto de 14 de maio de 1991. **Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências**. Brasília, DF: 1991b. In: Senado Federal Disponível em: Acesso em: 2 dezembro 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislações>. Acesso em: 31 de mai. 2019.

_____. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 31 mai. 2019.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 02 de julho de 2019.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislações>. Acesso em: 25 de março. 2020.

_____. Ministério da Educação. **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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file>>. Acesso em: 25 de março. 2020.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Educação integral: texto referência para o debate nacional (Série Mais Educação). Brasília.2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2020

CADERNO DE FORMAÇÃO – Ensino Médio- Escola da Escolha. **Proposta teórica metodologia** – 2. Ed. Recife, copyright, ICE. 2016.

_____. Ensino Médio- Escola da Escolha. **Modelo pedagógico.** conceitos – 1. Ed. Recife, copyright, ICE. 2015.

CALDERÓN, A. I.; GUSMÃO. L. K. **Educação em tempo integral.** mapeamento da produção científica brasileira (1988-2011). 2013. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9709_5936.pdf>. acesso em 02 de junho de 2020.

CAVALIERE. A.M. **Anísio Teixeira e a educação integral.** 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>.

CATERALL, M., MACLARAN, P. Focus group data and qualitative analysis programs: coding the moving picture as well as the snapshots. Sociological Research Online, v. 2, n. 1, mar. 1997. Disponível em <http://www.socresonline.org.uk/2/1/6>. Acesso em: 23 de março de 2020.

CASTRO. A; LOPES. R. E. **A escola de tempo integral:** desafios e possibilidades. aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>. Acesso em janeiro de 2019

CECI, M. Caics no estado necessitam de reformas. Tribuna do Norte, Natal, 28 de agosto de 2019. Disponível em: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/caics-no-estado-necessitam-de-reformas/458139>>. Acesso em setembro de 2019

COLARES, M.L.I. **A educação integral como objeto de estudo:** mais que um tempo... além dos espaços. 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadICprontovolume1_Optimized.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

DALL'AGNOL, C.M.; MAGALHÃES, A.M.M.; MANO, G.C.M.; OLSCHOWSKY, A.; SILVA, F.P. **A noção de tarefa nos grupos focais**. Rev. Gaúcha Enferm., Porto Alegre (RS) 2012 mar;33(1):186-90. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/13302>>. Acesso em 25 de junho de 2019

DEL ARCO, D. B. **A formação continuada docente no Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo**: possibilidades e desafios. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157269/delarco_db_me_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em 21 de outubro de 2018

FERREIRA, G. V. **Educação de Tempo Integral em Santarém**: Ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014. Dissertação. Santarém, PA, 2016.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&nrm=isso>. Acesso em 21 de outubro de 2018

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio, 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. Leituras filosóficas.

_____. **Vigiar e Punir**. Nascimento da prisão. Trad.: Raquel Ramalhete. Petrópolis, vazes, 2004.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

FREIRE; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: Inovações em processo. SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, (Educação cidadã, 4). 2009. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em 09 de julho de 2019.

GATTI, B. A. **Grupo focal da pesquisa em ciências sociais e humanas**. série pesquisa em educação v. 10. 2005. p. 8. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod_resource/content/1/GATTI%2C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf>. Acesso em 16 de julho de 2019.

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Pág. 51. <<http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>. Acesso em 13 de março de 2019.

GIGANTE, C. C. **Qual é o “Mais” da Educação?** Uma investigação do Programa Mais Educação como política curricular. 2016 p. 75. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16053>. Acesso em outubro de 2019.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** Paidéia, 2003,12(24), 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em 17 de julho de 2019.

KINALSKI DDF, P CC, Padoin SMM, Neves ET, Kleinubing RE, Cortes LF. **Focus group on qualitative research: experience report.** Rev Bras Enferm [Internet]. 2017;70(2):424-9. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0091>>. Acesso em 25 de junho de 2019

LAKATOS, EVA MARIA. **Fundamentos de metodologia científica.**5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. Pág. 46.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo.** In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo. Cortez. 2011.

_____. **A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 19 - 41, janeiro/abril 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1541/1448>>. Acesso em 21 de julho de 2019.

LOPES, A C. **Discursos nas Políticas de Currículo.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 23 de junho de 2019.

MACHADO. C. **Tempo integral na escola melhora a qualidade?** Rev. on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, SP, Brasil, e-ISSN: 1519-9029. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.22633/rpge.v0i8.9265>>. Acesso em dezembro de 2018.

MAINARDES, J. **Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69. jan/abr. 2006.

_____. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Disponível em Educ. Soc.[online]. 2006, vol.27, n.94, pp.47-69. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>>. Acesso em 18 de abril de 2019.

_____.**Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. 2015. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 16 de julho de 2019

_____.**A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional.** Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 16. agosto de 2018. Disponível em: <<http://10.0.21.4/jpe.v12i0.59217>>. Acesso em 15 de junho de 2020.

MARQUES, S. **Tempo escolar estendido: Análise do Programa Ensino Integral (PEI) da secretaria de estado da educação de São Paulo (SEEP-SP) estão Geraldo Alkmin (2011-2017).**

Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20918/2/Saray%20Marques.pdf>>. Acesso em 21 de outubro de 2018.

MEIRELLES, R. F.; MACHADO, R. N. Y. **A funcionalidade e o desempenho do Portal de Periódicos da CAPES entre pesquisadores das áreas de Comunicação e Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia**. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 12, n. 03, p. 54-64, set/dez 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-99362007000300005>>. Acesso em 12 de outubro de 2019.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009.

_____. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **O PNE e a educação integral**: desafios da escola de tempo completo e formação integral. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, V. 8, n. 15, p. 369-382, jul/dez. 2014. Disponível em: <www.esforce.org.br>. Acesso em 05 de agosto de 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Educação Integral em tempo integral**: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento R. de. **A escola pública de tempo integral**: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 14, maio 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1192>>. Acesso em 12 de agosto de 2019.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. Conselhos municipais de educação em tempos de redefinição do conceito democracia In: SOUZA, D.B. *Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008

PERONI, V.; OLIVEIRA, R.T. C; FERNANDES, M. D.E. **Estado e terceiro setor**: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 de julho de 2019.

PESCE, L; ABREU, C. B. M. **Pesquisa qualitativa**: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/747/520>>. Acesso em 17 de julho de 2019. p. 22-23

SANTANA, S. M. S; ROCHA, S. H. X. R. **A implantação do programa mais educação nas escolas do campo no município de Santarém-Pará**. *A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços / Organizadores Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Débora Cristina Jeffrey e Antônio Carlos Maciel*. - Santarém, Pará, 2018. v.1, 229 fls.: il. P. 122-139. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadICprontovolume1_Optimized.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2019.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Políticas curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar.** Currículo Sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/santos-oliveira.pdf>>. Acesso em 04 de agosto de 2019

SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático.** In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 6. e. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-59

SCHMITZ, H; SOUZA, M. C. R. F. Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 65, p. 552-581, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v27i65.3661>>. Acesso em dezembro de 2018

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER. **SEEC faz formação destinada aos profissionais que irão atuar no Promédio.** Rio Grande do Norte, fev. 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=141118&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia>>. Acesso em junho de 2019.

SOUZA, Adriana M. G. **Tempo Integral e Educação Integral: um estudo sobre a experiência de Nova Iguaçu de 2006 a 2013.** <http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8805>. Acesso em 21 de outubro de 2018.

ZANARDI, T. A. C. **Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar.2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em dezembro de 2018.