

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
MULTIDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS
SEMIÁRIDOS - PPGESA**

SCHIRLEY SILVA SAMPAIO

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO COLÉGIO
DEMOCRÁTICO ESTADUAL PROFESSORA FLORENTINA ALVES
DOS SANTOS (CODEFAS)**

**JUAZEIRO – BA
2021**



SCHIRLEY SILVA SAMPAIO

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO COLÉGIO DEMOCRÁTICO
ESTADUAL PROFESSORA FLORENTINA ALVES DOS SANTOS (CODEFAS)**

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, Campus III, para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Campo Educacional, Cultura Escolar e Currículo.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Gomes Rodrigues.

**JUAZEIRO – BA
2021**

S192e Sampaio, Schirley Silva

A Educação em Tempo Integral no Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves dos Santos (CODEFAS) / Schirley Silva Sampaio. Juazeiro-BA, 2021.

168 fls.: il.

Orientador (a): Prof. Dr. José Roberto Gomes Rodrigues.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2021.

1. Instituição Escolar. 2. Tempo Integral. 3. Educação Integral. 4. Ensino Médio. I. Rodrigues, José Roberto Gomes. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. III. Título.

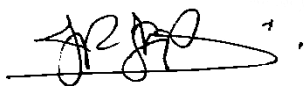
CDD:374.881

FOLHA DE APROVAÇÃO

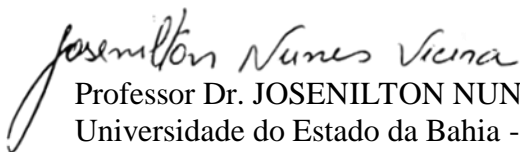
**"A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO COLÉGIO DEMOCRÁTICO
ESTADUAL PROF. FLORENTINA ALVES DOS SANTOS (CODEFAS)"**

SCHIRLEY SILVA SAMPAIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 05 de maio de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor Dr. JOSÉ ROBERTO GOMES RODRIGUES (Orientador)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo - USP



Professor Dr. JOSENILTON NUNES VIEIRA (Examinador Interno)
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Professora Dr.ª SILVIA MARIA LEITE DE ALMEIDA (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Em memória de, meu pai, Valter dos Santos Sampaio, aquele que mais acreditou e investiu em minha carreira profissional.

AGRADECIMENTOS

A gratidão parte de um coração que reconhece que nenhuma conquista é fruto apenas de uma ação individual, mas, de um processo composto por uma pluralidade de sujeitos, que de maneira direta ou indireta, fizeram parte de uma trajetória de dias e noites nas trilhas desse estudo de caso. A todos que estarão relacionados a seguir meu, muito obrigada, e que Deus vos abençoe e vos retribua em abundantes graças, alegria e vitórias. Assim, agradeço:

A Deus, na pessoa do Mestre dos mestres, Jesus Cristo, que em todos os momentos foi a força e o sustento para não desistir da caminhada; derramando seu Espírito Santo, pela intercessão de Nossa Senhora a Virgem Maria, iluminou a inteligência, concedeu a criatividade e a humildade necessária para deixar essa pesquisa ser conduzida por aqueles a quem fora confiada a orientação.

A minha família por todo apoio, especialmente, minha irmã, Wilmara Sampaio, que me acolheu em sua casa, me cedeu o quarto de sua filha Maria, para que pudesse ter toda privacidade para estudar e produzir meus textos. Ela, com quem, muitas vezes, partilhei minhas angústias, incertezas e desabafei meu cansaço e estresse.

Ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, através de meus professores, que em muito contribuíram para produção dessa dissertação com suas aulas e debates.

Ao meu Orientador, Professor Dr. José Roberto Gomes Rodrigues, meu orientador, por seu apoio, por seus questionamentos e por suas contribuições intelectuais, que tornaram esse trabalho digno de credibilidade científica.

Ao Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves dos Santos (CODEFAS), na pessoa do seu Diretor, Professor Charles Jean da Silva Pereira, que, sem reservas, e, com confiança, abriu as portas da instituição para essa pesquisa.

Aos meus colegas da turma de Mestrado 2019, por seu companheirismo e ajuda, tornando o período de aulas mais leve e descontraído.

Aos meus irmãos da Comunidade Católica Shalom e meus colegas de trabalho e profissão por todo incentivo.

Aos membros dessa banca examinadora, Professor Dr. Josenilton Nunes Vieira e a Professora Dra. Sílvia Maria Leite de Almeida, por suas contribuições e sugestões para maior respaldo técnico científico desta pesquisa.

A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber, e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação (Anísio Teixeira, 1947).

RESUMO

A educação integral e em tempo integral constitui uma modalidade de ensino em processo de construção no Brasil. As primeiras iniciativas, datam do início do século passado, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, do qual, destaca-se aqui, a figura do educador baiano, Anísio Teixeira, que em 1950, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, (a Escola Parque), na cidade de Salvador, com uma estrutura física distribuída, no que denominou, de “escola-classe” e “escola-parque”, cujo propósito era proporcionar, particularmente, aos alunos filhos das camadas sociais menos favorecidas, um programa completo; uma forma de escolarização que contribuísse para o despertar das múltiplas capacidade e habilidades, através de vivências práticas. A preocupação com uma proposta pedagógica que proporcione uma educação pública de melhor qualidade e que levasse o estado da Bahia a alcançar melhores resultados em exames, tais como, a Prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), levaram o governo do estado, através da Secretaria da Educação (SEC), a implantar o Programa de Educação Integral (ProEI), em tempo integral, em algumas instituições públicas da rede estadual, de ensino médio. O presente estudo de caso buscou compreender como acontece a educação em tempo integral no Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves dos Santos (CODEFAS), na cidade de Juazeiro, interior do estado da Bahia, identificando assertivas, possibilidades e desafios, para que, a educação em tempo integral, proporcione, de fato, educação integral. Para fundamentar as discussões utilizou-se como referencial teórico autores, tais como, Arroyo (2012); Bourdieu (1989; 2007); Cavaliere (2002; 2007; 2009; 2010); Chapoulie; Briand (1994); Coelho (2009); Gadotti (2009); Gallo (1995); Manacorda (2017); Moll (2012); Rodrigues (2009; 2012); Santomé (1998); Teixeira (1956; 1959); Triviños (2009); Frago (2000); Yin (2001); Yus (2002), dentre outros. Trata-se de um estudo de caso descritivo, numa abordagem qualitativa, em uma proposta de interpretação reflexiva e comparativa dos dados, considerando as provas quantitativas, em suas convergência e divergência; fazendo-se uso dos procedimentos de análise documental; observação sistemática e assistemática; acrescidas das técnicas de entrevista semiestruturadas e questionário. Para análise dos dados foi utilizada a técnica de triangulação. Os resultados da pesquisa desvelam uma instituição escolar de tempo integral, que traz, na perspectiva da educação integral, dentre outras, como assertivas, as relações interpessoais, a parceria com a comunidade local; um corpo administrativo e pedagógico engajado num trabalho com projetos; e o incentivo aos alunos prosseguirem a vida acadêmica no ensino superior; como possibilidades, a reformulação democrática e participativa do Projeto Político Pedagógico (PPP), definindo-se uma concepção de educação integral e a formação continuada dos professores, para atuarem com metodologias ativas; e, como desafios, conseguir a esperada reforma da estrutura física do prédio; a aquisição de novos equipamentos, recursos didáticos e tecnológicos, para realização das atividades pedagógicas de vivências práticas, em ambientes adequados; e a superação de uma política educacional que tem por meta alcançar melhores resultados em exames externos. A instituição escolar obteve, no último IDEB de 2019, resultado acima da média estadual, chegando a igualar a média nacional.

Palavras-chave: Instituição Escolar. Tempo Integral. Educação Integral. Ensino Médio.

ABSTRACT

Full-time education is a teaching modality under construction in Brazil. The first initiatives, date the beginning of the last century, with the Manifesto of Pioneers of Educação Nova in 1932, which stands out here, the figure of the Bahian educator, Anísio Teixeira, who, in 1950, inaugurated the Educational Carneiro Ribeiro Center, (Park School), in the city of Salvador, with a distributed physical structure, in what he called, “school-class” and “school-park”, whose purpose was to provide, in particular, to students from less favored social strata, a complete program; a form of schooling that contributed to the awakening of multiple capacities and skills, through practical experiences. The concern with a pedagogical proposal that provides a better quality public education and that leads the state of Bahia to achieve better results in exams, such as the Basic Education Assessment System (Saeb) and the National High School Exam (ENEM), led the state government, through the Secretariat of Education (SEC), to implement the Comprehensive Education Program (ProEI), full time, in some public institutions of the state, high school system. The present case study sought to understand how full-time education happens at the Democratic State School Professor Florentina Alves dos Santos (CODEFAS), in the city of Juazeiro, in the interior of the state of Bahia, identifying assertions, possibilities and challenges, so that education full time, in fact, provide comprehensive education. To support the discussions, authors, such as, Arroyo (2012); Bourdieu (1989; 2007); Cavaliere (2002; 2007; 2009; 2010); Chapoulie; Briand (1994); Coelho (2009); Gadotti (2009); Gallo (1995); Manacorda (2017); Moll (2012); Rodrigues (2009; 2012); Santomé (1998); Teixeira (1956; 1959); Triviños (2009); Frago (2000); Yin (2001); Yus (2002), among others. It is a descriptive case study, in a qualitative approach, in a proposal for reflective and comparative interpretation of the data, considering the quantitative evidence, in its convergence and divergence; making use of document analysis procedures; systematic and unsystematic observation; plus semi-structured interview techniques and questionnaire. For data analysis, the triangulation technique was used. The results of the research reveal a full-time school institution, which, from the perspective of integral education, among others, brings as assertive, interpersonal relationships, partnership with the local community; an administrative and pedagogical body engaged in project work; and encouraging students to continue their academic life from in higher education; as possibilities, the democratic and participative reformulation of the Pedagogical Political Project (PPP), defining a concept of integral education and the continuing education of teachers, to work with active methodologies; and, as challenges, achieve the expected renovation of the building's physical structure; the acquisition of new equipment, didactic and technological resources, to carry out the pedagogical activities of practical experiences, in appropriate environments; and the overcoming an educational policy that aims to achieve better results in external exams. The school institution obtained, in the last IDEB of 2019, a result above the state average, reaching the national average.

Keywords: School Institution. Full-time. Integral Education. High school.

LISTA ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa Territórios de Identidade – Bahia	71
Figura 2 – Foto da Instituição Escolar CODEFAS	74
Figura 3 – Articulação do ProEI com os Programas e Projetos Estratégicos da SEC.....	84
Figura 4 – Quanto ao maior problema da instituição CODEFAS segundo os alunos	99
Figura 5 – Quanto ao porquê da escolha da disciplina que mais gostam das aulas	101
Figura 6 – Quanto às expectativas dos alunos com o tempo integral: afirmativa 1	102
Figura 7 – Quanto ao tempo integral no CODEFAS para os alunos: afirmativa 1	102
Figura 8 – Quanto às expectativas dos alunos com o tempo integral: afirmativa 2	104
Figura 9 – Quanto ao tempo integral no CODEFAS para os alunos: afirmativa 2	105
Figura 10 – Quanto às expectativas dos alunos com tempo integral: afirmativa 3.....	107
Figura 11 – Quanto à escala de avaliação da Instituição Escolar pelos alunos	109
Figura 12 – Quanto às expectativas dos alunos com o tempo integral: afirmativa 4	116
Figura 13 – Quanto ao tempo integral no CODEFAS para os alunos: afirmativa 3	116
Figura 14 – Quanto às desvantagens do tempo integral segundo os alunos: afirmativa 1.....	117
Figura 15 – Quanto às desvantagens do tempo integral segundo os alunos: afirmativa 2	118
Figura 16 – Quanto às desvantagens do tempo integral segundo os alunos: afirmativa 3	118
Figura 17 – Quanto às desvantagens do tempo integral segundo os alunos: afirmativa 4	119
Figura 18 – Quanto às expectativas dos alunos com o tempo integral: afirmativa 5	119
Figura 19 – Quanto ao que os alunos pensam sobre suas aulas no CODEFAS	121

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CODEFAS – Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves dos Santos
CJCC – Centros Juvenis de Ciência e Cultura
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NTE – Núcleos Territoriais de Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE-BA – Plano Estadual de Educação – Bahia
PME – Programa Mais Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPGESA – Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
ProMI – Programa Ensino Médio Inovador
ProEI – Programa de Educação Integral
SABE – Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC – Secretaria Estadual da Educação
SEMTEC/MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC
SUPEC – Superintendência de Organização e Atendimento da Rede Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 TRILHA METODOLÓGICA	21
2.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	21
2.2 ETAPAS DA PESQUISA	24
3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NA BAHIA: EXPERIÊNCIAS, LEIS, DECRETOS, DIRETRIZES E PROGRAMAS	29
3.1 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL A PARTIR DO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA NO BRASIL.....	29
3.2 REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS FEDERAIS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	33
3.3 O ENSINO MÉDIO NA ATUAL CONJUNTURA DO BRASIL: NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL	37
3.4 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (ProEI) DO ESTADO DA BAHIA E O NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS DIRETRIZES E DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES	41
3.5 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	47
4 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	52
4.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	52
4.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	57
4.2.1 Concepção progressista liberal	57
4.2.2 A concepção libertária socialista	60
4.2.3 A concepção holística	65
5 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR CODEFAS EM SEU CONTEXTO: ANÁLISE DE DOCUMENTOS E OBSERVAÇÃO DA REALIDADE INTERNA	70
5.1 A CIDADE DE JUAZEIRO	70
5.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR CODEFAS: ORIGEM, LOCALIZAÇÃO, ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA, FLUXO DE ALUNOS, CORPO ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO	72
5.3 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEI PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA INSTITUIÇÃO CODEFAS	79

5.4 CODEFAS: AS ATUAIS DIRETRIZES ORIENTADORAS DA SEC PARA O PROEI	80
5.5 A PROPOSTA PEDAGÓGICO DO PPP (2016-2019)	86
5.6 O REGIMENTO INTERNO UNIFICADO	88
5.7 AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES	89
5.8 COTIDIANO DAS AULAS: DAS ROTINAS OBSERVADAS	92
5.9 A MATRIZ CURRICULAR DO PROEI	95
6 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR CODEFAS E OS SUJEITOS: ASSERTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS	97
6.1 AS VOZES DOS SUJEITOS	97
6.1.1 Sobre a instituição escolar	97
6.1.2 Sobre a educação em tempo integral: na perspectiva da educação integral	110
6.2 ASSERTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	123
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A – Roteiro de Observação Sistemática	143
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	144
APÊNDICE C – Modelo de Questionário	145
APÊNDICE D – Dissertações e Teses do Catálogo CAPES sobre Educação Integral em Tempo Integral para o Ensino Médio: revisão de literatura	151
APÊNDICE E – Quadro analítico das concepções educação integral: progressista, liberal e holística	153
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	156
ANEXO B – Matriz Curricular do ProEI	159
ANEXO C – Calendário do Ano Letivo 2020	160
ANEXO D – Matriz <i>Swot</i> da instituição escolar CODEFAS	161
ANEXO E – Ementas das Disciplinas da Parte Diversificada do ProEI	164

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de um estudo de caso sobre a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, e, sua aplicabilidade em turmas do ensino médio, no Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves dos Santos (CODEFAS), na cidade de Juazeiro, interior do estado da Bahia. Discute-se o tempo integral à luz da educação integral, uma vez que, tempo integral não equivale à educação integral, e, educação integral, não pressupõe tempo integral (CAVALIERE, 2007). A instituição escolar CODEFAS oferta, em seu tempo integral, o Programa de Educação Integral (ProEI), implantado pela Secretaria da Educação (SEC), desde 2017. A pesquisa buscou verificar as assertivas, possibilidades e os desafios encontrados no cotidiano da instituição escolar para a execução do Programa.

As motivações que levaram a essa pesquisa remontam à minha história pessoal. Aluna de escola pública durante todo o ensino fundamental, estudei o ensino médio em uma instituição particular, por esforço financeiro de meus pais, uma dona de casa, e, um caminhoneiro, que, tendo apenas o quarto ano primário, acreditava ser a educação o único caminho para a ascensão social. Vivi naquele ambiente, de classe média alta, da cidade, a experiência de ser um dos “excluídos do interior” (BOURDIEU, 2007c, p. 217). Apesar de estar entre eles, estudando na melhor instituição privada da cidade, meus colegas possuíam muitas outras capacidades e habilidades, que faziam com que percebesse que eu sempre estava em desvantagem. Tive consciência, já naquele tempo, que era preciso ir além do que se passava em sala de aula, era preciso ir em busca do que Bourdieu (2007b, p. 71) denominou de “capital cultural”, o qual eu não possuía, mas que passou a ser exigido.

Para tanto, foi preciso mais tempo de dedicação aos estudos para corresponder ao sistema escolar privado, sob pena de reprovação; para, quem sabe, almejar, como meus colegas, adentrar a universidade pública, algo que na época, era ainda mais restrito e destinado a poucos. Segundo Bourdieu (2007a, p. 42), “bons alunos” são aqueles que, por sua melhor condição social, e, por pertencerem a famílias com mais elevado nível cultural, tem mais chance de alcançar resultados positivos no desempenho escolar, sendo esses, os que mais tem chance de chegar ao ensino superior. Percebi, que a educação nas instituições públicas, pelas quais passei, não tinham a mesma qualidade da educação ministrada na instituição privada da qual agora eu fazia parte.

Ingressando para o serviço público como profissional da educação, em 1993, somente em 2012, passei a atuar com o ensino médio, e, em 2018, na instituição que, atualmente, estou lotada, na cidade de Senhor do Bonfim, Bahia, foi implantado o Programa de Educação Integral (ProEI), em tempo integral, para alunos do ensino médio, no qual trabalho com as disciplinas

Filosofia e Humanidade, Sociedade e Cidadania. A partir daí a inquietação com a qualidade do uso desse tempo integral na instituição escolar passou a ser minha maior inquietação. O desejo de proporcionar aos alunos, das camadas sociais menos favorecidas, uma educação pública de qualidade, que lhes conceda uma bagagem cultural, que proporcione o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades e habilidades, em uma formação integral, para além do cognitivo, capacitando-os para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo; ou seja, que lhes possibilite adentrar a sociedade e o mundo do trabalho, em condições de igualdade, fez surgir a motivação para presente pesquisa.

Constatar que os pais das camadas sociais favorecidas economicamente, “complementam o tempo escolar de seus filhos com inúmeras atividades, pagas, no chamado ‘contraturno’” (MOLL, 2012, p. 130), faz acreditar que a educação integral em tempo integral, pode ser, uma via possível, para realização desse desejado propósito; uma forma de dirimir essa desigualdade educacional. Entretanto, é preciso expor à luz da pesquisa científica as assertivas, possibilidades e desafios enfrentados, dentro da instituição escolar pública, para realizar esse empreendimento, tendo em vista, perspectivas de mudanças, que favoreçam essa realidade em nossas escolas públicas.

Aprovada no Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), na cidade de Juazeiro, Bahia. Resolvi construir um projeto de pesquisa que teve por meta investigar como esse tempo integral na instituição escolar vem sendo utilizado e se há de fato educação integral. O presente estudo levou a um levantamento das temáticas abordadas nas pesquisas do PPGESA, onde foi constatado que não havia nenhuma pesquisa sobre educação integral em tempo integral na modalidade do ensino médio, tornando o estudo algo necessário e inovador para o Programa.

Tendo por finalidade buscar trabalhos anteriores sobre o tema educação integral e em tempo integral para o ensino médio, foi realizada uma revisão de literatura das produções acadêmicas. Dissertações de mestrados, teses de doutorado, que tratassem de aspectos relacionados ao objeto de estudo, uma vez que, as experiências anteriores, contribuem para melhores esclarecimentos (FERREIRA, 2002).

As buscas tiveram início no catálogo de teses e dissertações no portal *online* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tomando-se por referência dois descritores, primeiro “educação integral em tempo integral”, foram elencados 70 trabalhos, 42 dissertações e 16 teses; e o segundo descritor “ensino médio em tempo integral”, foram elencados 17 trabalhos, 11 dissertações de mestrado, 5 dissertações de mestrado profissional e nenhuma tese. Foi feito um levantamento dos trabalhos acadêmicos que

mais tivessem aproximação com esta pesquisa, para fins de operações comparativas e discussões. Foram selecionados 07 (sete) trabalhos da Plataforma CAPES, produzidos nos últimos cinco anos, por estarem mais próximos dos objetivos e questionamentos propostos. Sendo, posteriormente, acrescentada uma tese do repositório da Universidade Federal da Bahia, totalizando 8 (oito) trabalhos, 5 (cinco) dissertações e 3 (três) teses. Esses trabalhos foram referenciados no transcorrer desta dissertação e dialogam com os resultados da pesquisa.

Nessas pesquisas anteriores, verificadas em revisão de literatura, foi recorrente a afirmação que educação em tempo integral não é garantia de educação integral; que há uma expressiva necessidade de investimento financeiro em infraestrutura adequada e a necessária aquisição de novos recursos pedagógicos e tecnológicos para as vivências práticas; uma necessária reorganização curricular, superando-se, em particular, o trabalho fragmentado em disciplinas isoladas; investimento em formação continuada e valorização docente; e gestão democrática, para que as propostas de educação integral e em tempo integral sejam melhor sucedidas, conforme os resultados das pesquisas de Almeida (2018); Alves (2018); Dias (2015); Lima (2015); Pinheiro (2018); Ribas (2018); Santos (2018) e Silva (2016).

A educação integral e em tempo integral aparece no cenário brasileiro, de acordo com as pesquisas selecionadas, como uma tentativa de superação entre o dualismo, de um ensino propedêutico, destinado às elites, e, um ensino fragmentado, destinado aos jovens, filhos das camadas sociais menos favorecidas; que a lógica de financiamento está atrelada ao quanto se gasta e não ao que se precisa ser investido para se fazer uma educação integral de qualidade; e, que, o principal foco de algumas dessas instituições tem sido a preparação para exames, tais como, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que calcula o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), essa realidade foi verificada nas pesquisas de Alves (2018); Pinheiro (2018); Santos (2018) e Silva (2016).

Unindo-se, necessidade de respostas, a curiosidade científica, foi construída a seguinte questão de pesquisa: como acontece a educação em tempo integral no Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves dos Santos (CODEFAS), na cidade de Juazeiro, Bahia? A instituição escolar CODEFAS foi escolhida porque é o único colégio público, da rede estadual, na cidade de Juazeiro, que trabalha com o Programa de Educação Integral (ProEI) em tempo integral para alunos do ensino médio.

Para responder à questão de pesquisa foi definido como objetivo geral, compreender como acontece a educação em tempo integral no Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves dos Santos (CODEFAS) na cidade de Juazeiro, Bahia; e definidos quatro

objetivos específicos, sendo eles: descrever a educação integral em seus múltiplos aspectos a partir das concepções que norteiam os programas e as determinações legais para o ensino médio em tempo integral na Bahia; identificar o processo de implantação da educação em tempo integral na instituição escolar; caracterizar a educação em tempo integral na instituição escolar a partir de seu cotidiano pedagógico e organizacional; e construir uma análise interpretativa verificando as assertivas, possibilidades e desafios, da educação em tempo integral, na instituição CODEFAS, na perspectiva da educação integral.

Os objetivos foram alcançados a partir das técnicas de análise documental; observação sistemática e assistemática; entrevistas semiestruturadas e questionário. A análise documental buscou, tanto a legislação federal e estadual que regulamenta esta oferta de ensino, como, os documentos que trazem as diretrizes dos programas do governo federal, tais como, o Mais Educação, do ensino fundamental, e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do ensino médio; e, precisamente, os documentos orientadores do Programa de Educação Integral (ProEI), aplicado pela Secretaria da Educação (SEC), do estado da Bahia; além disso, documentos da instituição escolar, como o Projeto Político Pedagógico (PPP); atas de reunião de planejamento das aulas e projetos, planos de curso; os objetivos e justificativa dos projetos, etc. Entrevistas semiestruturadas, com os sujeitos professores; questionário, aplicado aos sujeitos alunos do 3º ano, das turmas do ensino médio em tempo integral; e a observação sistemática e assistemática das rotinas e aspectos cotidianos da instituição escolar. Os procedimentos, as técnicas utilizadas e seus resultados serão apresentados e interpretados no decorrer do texto dissertativo.

A instituição CODEFAS foi analisada a partir de duas categorias: a instituição escolar e a educação integral em tempo integral. Quanto a categoria instituição escolar, analisada a partir de aspectos como a estrutura, organização administrativa (rotinas, normas e regras); fluxo de alunos; relações entre os agentes; PPP e Regimento Interno. E, a categoria educação integral em tempo integral; o cotidiano das aulas e atividades pedagógicas; o uso do tempo integral, na perspectiva da educação integral, e a matriz curricular. A fala dos sujeitos será considerada em ambas categorias.

A categoria instituição escolar foi abordada a partir dos aspectos apontados por Chapoulie; Briand (1994), considerando a escolarização enquanto fato institucional, na perspectiva de compreender o particular a partir da compreensão do todo; acrescidos dos conceitos de cultura escolar, segundo Viñao Frago (2000), e formas de escolarização, conforme Rodrigues (2009). A cultura escolar enquanto os traços em comum que permanecem e estão presentes em todas as instituições, bem como, aquelas características que são peculiares de cada

instituição escolar com suas culturas escolares próprias; rotinas que lhe definem enquanto instituição escolar e traços de seu cotidiano construídos ao longo da histórias e que lhe caracterizam; assim como, as formas de escolarização que, definidas conforme fins e finalidades de cada contexto histórico, são implantadas na instituição escolar, por agentes e órgãos, hierarquicamente, superiores, e que possui o poder de provocar mudanças institucionais e até mesmo na cultura escolar.

A categoria educação integral em tempo integral aparece nesta pesquisa fundamentada em três concepções, conforme princípios políticos e ideológicos diferentes, e, até mesmo, divergentes. Tratam-se das concepções das quais foram extraídos os conceitos e termos utilizados nos documentos orientadores do ProEI e fundamentam sua proposta pedagógica. A concepção progressista e escolanovista fundamentada em Teixeira (1959); Westbrook; Teixeira (2010); a concepção libertária socialista, fundamentada em Gallo (1995); Marx e Engels (2011); Manacorda (2017); e a concepção holística fundamentada nos estudos de Yus (2002).

O estudo trouxe ainda uma discussão ao que se refere ao uso do tempo integral dos alunos nas unidades escolares equanto melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Considerando que a educação integral seria assim indispensável para dar sentido e operacionalizar esse tempo integral de maneira a contribuir para a qualidade da educação, destinada aos estudantes das camadas sociais menos favorecidas. Deixando-se claro que tempo integral na instituição escolar somente faz sentido se proporcionar educação integral. Quanto a esse aspecto foram tomados por referências autores como Arroyo (2012); Mool (2012); Cavaliere (2002; 2007; 2009); Coelho (1996; 2002; 2009) e Gadotti (2009).

Este trabalho constitui um estudo de caso e buscou compreender a educação em tempo integral em uma instituição pública do ensino médio, numa proposta de análise interpretativa e relacional dos dados, a partir de comparações e reflexões, considerando as provas quantitativas em suas convergências e divergências, em uma abordagem qualitativa através da técnica de triangulação. Este estudo de caso não tem por propósito esgotar em si mesmo, mas acrescentar à temática e contribuir para a discussão sobre a qualidade do tempo integral na instituição escolar na perspectiva da educação integral.

O presente trabalho dissertativo está organizado em Capítulo 1, que se tratou da introdução e mais cinco capítulos e as considerações finais. No Capítulo 2, se encontra a “Trilha Metodológica”, descreve os fundamentos metodológicos e as etapas pelas quais a pesquisa percorreu; os procedimentos e as técnicas que foram aplicadas na formulação desse estudo de caso, tendo por fim, compreender o objeto tempo integral, à luz da educação integral e a escolarização enquanto fato institucional, desde a implantação do Programa de Educação

Integral (ProEI), em 2017, na instituição CODEFAS, até a presente data. Os sujeitos envolvidos; os procedimentos da pesquisa para a coleta dos dados; a abordagem qualitativa, a técnica de triangulação aplicada aos resultados obtidos, tendo por fundamento autores, tais como, Bourdieu (1989); Cellard (2008); Gil (2008); Creswell (2014); Marconi; Lakatos (2003); Triviños (2009); Yin (2001), dentre outros.

O Capítulo 3, intitulado, “Panorama da educação integral e em tempo integral no Brasil e na Bahia: experiências, leis, decretos, diretrizes e programas”, trata de um apanhado geral da análise de documentos e das experiências de educação integral e em tempo integral no Brasil, considerando-se as principais leis, decretos, portarias e programas que regulamentam essa oferta de ensino para a etapa do ensino médio; bem como, as diretrizes e documentos orientadores do Programa de Educação Integral (ProEI) na Bahia; e, por fim, uma discussão acerca da educação em tempo integral na perspectiva da educação integral.

O Capítulo 4, traz uma construção teórica sob o título “A instituição escolar e concepções de educação integral: fundamentos teóricos”; apresenta os fundamentos teóricos e aspectos relevantes sobre a categoria instituição escolar, destacando características e aspectos que visam compreender a escolarização enquanto fato institucional, associada aos conceitos de cultura escolar e forma de escolarização, bem com, traz as concepções de educação integral, progressista, libertária e a holística, em seus diferentes aspectos, tomando por base as ideias de autores que tratam de propostas educacionais, para além da instrução e do desenvolvimento de competências e habilidades, meramente, cognitivas; concebem a educação associada a vivências práticas e a formação do ser em múltiplas habilidades e potencialidades, que servirão de parâmetro para análise da educação em tempo integral na perspectiva da educação integral.

O Capítulo 5, sob o título “A instituição escolar CODEFAS em seu contexto: análise de documentos e observação da realidade interna”, traz os resultados dos dados adquiridos a partir da análise documental e da observação sistemática e assistemática da instituição escolar, num percurso entre o instituído e o vivido. A contextualização da instituição *lócus* da pesquisa, sua localização, sua origem histórica, sua estrutura, organização administrativa, com cargos e funções dos agentes, fluxo de alunos, a atual política educacional para a forma de escolarização do ensino médio em tempo integral na Bahia e o processo de implantação do ProEI, o Projeto Político Pedagógico (PPP), as rotinas, horários, matriz curricular e Regimento Interno. Uma análise relacional dos documentos e observações à luz da revisão de literatura, legislação e dos fundamentos teóricos.

No Capítulo 6 sob o título “A instituição escolar CODEFAS e os sujeitos: assertivas, possibilidades e desafios”; este capítulo traz uma explanação dos dados coletados através das

técnicas de entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos sujeitos membros do corpo administrativo e pedagógico, denominados professores; e do questionário, aplicado aos sujeitos alunos, das turmas de 3º ano do ensino médio em tempo integral; uma análise relacional, reflexiva e comparativa das convergência e divergências entre as vozes dos sujeitos, à luz, também, da revisão de literatura, fundamentos teóricos e dos procedimentos de análise documental e observação, verificando-se, ao final do capítulo, as assertivas, possibilidades e desafios dessa forma de escolarização na cidade de Juazeiro, Bahia.

O resultado da pesquisa constatou que a educação em tempo integral na instituição escolar CODEFAS acontece e se justifica pela aplicabilidade do Programa de Educação Integral (ProEI), da SEC, uma proposta de matriz curricular fragmentada e composta por dezessete disciplinas obrigatórias, verificando-se, na perspectiva da educação integral, assertivas, possibilidades e desafios que serão destacados ao final da triangulação dos dados obtidos.

2 TRILHA METODOLÓGICA

Este Capítulo descreve a trilha metodológica, os fundamentos que nortearam o estudo de caso, bem como, os procedimentos e técnicas usados no trabalho de investigação. Um estudo de caso numa perspectiva reflexiva e relacional, norteado por uma interpretação comparativa dos dados, construída a partir da articulação entre técnicas e procedimentos, numa abordagem qualitativa.

A construção metodológica da referida pesquisa não se prendeu a um método rígido, mas, a uma proposta de complementaridade, através das técnicas e procedimentos, com o propósito de afunilar os dados e promover a análise por triangulação. De acordo com Bourdieu (1989), não se deve confundir rigor com rigidez, para que a capacidade inventiva, criativa e intelectual, fruto de relações, associações e interpretações, não seja prejudicada, pela dureza de um método único e fechado, com limitação de técnicas para coleta de dados. Dessa forma, neste estudo de caso foram aplicados os procedimentos de análise documental, observação sistemática e assistemática; e as técnicas de entrevistas semiestruturadas e questionário.

2.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Antes de iniciar a pesquisa sobre a educação integral em tempo integral numa instituição escolar de ensino médio, foi feito um levantamento no próprio Programa de Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), para verificar a relevância da temática, tanto para, a linha de pesquisa, Campo Educacional, Currículo e Cultura Escolar, como, para o próprio Programa. Até outubro de 2019, no PPGESA, haviam 98 (noventa e oito) dissertações; 47 (quarenta e sete), tiveram como lócus de pesquisa instituições escolares; 54 (cinquenta e quatro) dissertações tiveram como lócus outras instituições, e trataram de temas ligados ao território semiárido, cultura, arte e educação informal.

Quanto aos trabalhos em instituições escolares, 44 (quarenta e quatro) pesquisas foram em instituições públicas; 3 (três) em instituições particulares; 26 (vinte e seis) em escolas, 10 (dez) em colégios de ensino médio regular; apenas 3 (três) trabalhos procuram explicar e estudar a instituição escolar, um deles sobre a gênese histórica do Colégio Dom Bosco, na cidade de Petrolina-PE e outros dois, um sobre cultura escolar militar e o outro sobre cultura escolar montessoriana.

Quanto à temática, educação integral e em tempo integral, apenas 1 (um) trabalho teve como foco o Programa Mais Educação, para o ensino fundamental, onde, em suas considerações finais a autora percebeu a necessidade de novas pesquisas que pudessem discutir o uso do tempo integral à luz da educação integral. Dessa forma foi constatado que no Programa PPGESA não

havia nenhuma pesquisa sobre educação integral e em tempo integral, para o ensino médio, o que gerou ainda mais entusiasmo em levar a pesquisa adiante.

Quanto ao procedimento, trata-se de um estudo de caso sobre uma única instituição escolar, da rede pública estadual, de ensino médio, na cidade de Juazeiro-BA, que aplica o Programa de Educação Integral (ProEI), e em tempo integral, da Secretaria da Educação (SEC). Um estudo de caráter descritivo, que faz associações e o “estabelecimento de relações entre as variáveis” (GIL, 2008, p.28), que buscou acrescentar novos conhecimentos a respeito da temática, em uma abordagem qualitativa, sem desprezar as provas quantitativas, que contribuíram para ressaltar as convergências e divergências dos dados empíricos, através da análise por triangulação. A pesquisa buscou compreender como acontece a educação em tempo integral na instituição escolar, destacando, assertivas, possibilidades e desafios, que norteiam essa realidade, na perspectiva da educação integral.

De acordo com Yin (2001), um estudo de caso único, tem por propósito compreender a realidade objetiva em suas contradições que se manifestam entre o instituído e o vivido. Trata-se de um recorte do objeto desde o processo de implantação, tendo em vista, explicar como isso acontece atualmente. Para Yin (2001), o estudo de caso é ideal para situações onde a questão busca explicar como algo acontece ou funciona, para avaliar, por exemplo, um programa; ou ainda, estudos que envolvem o contemporâneo do objeto em contextos sociais. Outra vantagem, apontada pelo autor, é que o estudo de caso permite trabalhar com uma variedade de evidências.

O estudo de caso é um procedimento metodológico por se poder conjugar, numa mesma pesquisa, uma articulação entre técnicas e estratégias que se complementam e se entrelaçam, para melhor caracterização e descrição do objeto em seu contexto. Para Lüdke; André (2020), um estudo de caso pede considerar o contexto, as circunstâncias do local, sua organização, estrutura, sujeitos envolvidos, o histórico da instituição, buscando retratar o objeto em sua realidade completa. Creswell (2014), confirma que o estudo de caso é uma metodologia de investigação pela qual o pesquisador busca explicar algo contemporâneo da vida real por meio de uma variedade de recursos e procedimentos para melhor compreensão. De acordo com Yin (2001):

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta a análise dos dados (YIN, 2001, p. 32-33).

Tratando-se de um estudo de caso único, haverá que se considerar a dificuldade de transformação de uma realidade específica, com uma variedade de dados, em conclusões

generalizadas. Desse modo, se faz necessário extrair as informações relevantes, afunilando-as, em formato de triângulo para se chegar a uma compreensão geral do objeto. Nesse caso, a generalização é analítica, teórica e não prática; fruto de uma variação de evidências, conforme as técnicas utilizadas, comparando-se a frequência de resultados convergentes e divergentes, tendo por parâmetro outros estudos, para melhor apreensão e compreensão do caso concreto estudado, considerando, também, que as generalizações, foram conquistadas por fontes diferentes e em caráter qualitativo, referenciadas pelos fundamentos teóricos elaborados (YIN, 2001).

O estudo de caso proposto buscou compreender, dentro de uma realidade particular e específica, como acontece a educação em tempo integral, em particular, para turmas de 3º ano do ensino médio, e, como esse tempo integral de escolarização tem sido usado na perspectiva da educação integral, tendo por propósito, estudar o objeto desde seu processo de implantação, para não se confundir com mera exploração, mas, uma descrição e interpretação argumentativa e crítica; buscou caracterizar o cotidiano pedagógico e organizacional da instituição escolar, para compreender o modo como o objeto se apresenta, verificando assertivas, possibilidades e desafios, para que, de fato, haja educação integral (YIN, 2001).

Quanto ao modo de abordagem, optou-se por ser qualitativa, sem deixar de considerar aspectos quantitativos, que **não** se trata de uma lógica estatística, mas, ressaltam as convergências e divergências. Apesar deste estudo de caso, desaguar em uma abordagem qualitativa, de acordo com Yin (2001, p. 34), “pode-se basear o estudo de caso em qualquer mescla de provas quantitativas e qualitativas”, no propósito de melhor descrever o estudo. Uma abordagem qualitativa, acrescida de um método de raciocínio comparativo e crítico reflexivo (BOURDIEU, 1989), considerando a frequência de repetição entre convergências e divergências. A validade do estudo aqui se dá pela diversidade das fontes; por sua conexão na sequência de dados; frequência de repetição das respostas e com os “informantes-chave” (YIN, 2001, p. 57), pessoas que possuem uma relação direta e proximidade com o objeto através de vivências empíricas.

De acordo com Triviños (2009), o que em essência diferencia uma abordagem qualitativa da quantitativa, é o olhar do pesquisador, a sua análise e interpretação sobre as informações coletadas. As técnicas “adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria” (TRIVIÑOS, 2009, p. 137). No presente estudo de caso, as técnicas foram abordadas de maneira qualitativa, comparativa, relacional e reflexiva, considerando a frequência de repetição com qual o objeto foi descrito, os fundamentos teóricos, as observações e a análise de documentos.

2.2 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi organizada e distribuída em oito etapas: levantamento da relevância do tema para o Programa de mestrado e revisão de literatura; a análise e estudo dos documentos e da legislação sobre educação integral e em tempo integral, traçando-se um panorama sobre a realidade do Brasil e da Bahia; estudo e construção dos fundamentos teóricos a respeito das concepções de educação integral que norteiam e inspiram o programa de educação integral do estado da Bahia; a análise de documentos da instituição; observação sistemática e assistemática; entrevistas semiestruturadas; aplicação de questionário, e, pôr fim, a análise e interpretação dos dados. Trata-se de uma articulação de técnicas e estratégias imbricadas, que se sobrepõem.

O levantamento da relevância da temática levou a uma revisão de literatura e ao estudo e a construção dos fundamentos teóricos que contribuíram para nortear as discussões e interpretações, compreendendo-se a distância entre o proposto e o vivido, bem como, fazer comparações e relações, percebendo que, apesar de ser um estudo de caso em uma única instituição, há desafios semelhantes enfrentados por outras instituições e verificados em outras pesquisas.

A pesquisa de campo ocorreu entre 11 de fevereiro a 12 de março de 2020. O período de campo foi marcado pela coleta de dados sobre a instituição escolar, através de documentos internos, onde foi possível, através da coordenação pedagógica, direção e vice-direção, conhecer e analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), projetos interdisciplinares da instituição; fluxo de alunos, dados de aprovação e reprovação, matriz curricular, documentos orientadores do planejamento das aulas e da Jornada Pedagógica 2020, atas de reunião de planejamento, horário das aulas; o Regimento Interno Unificado, ementas das disciplinas do ProEI, calendário letivo 2020, entre outros.

Quanto à análise documental, foram considerados indispensáveis neste estudo, tanto documentos externos federais e estaduais, como documentos internos da instituição. De acordo com Yin (2001) os documentos não devem ser dispensados porque:

Para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Em primeiro lugar, os documentos são úteis na hora de se verificar a grafia correta e os cargos ou nomes de organizações que podem ter sido mencionados na entrevista. Segundo, os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes. Se uma prova documental contradizer algum dado prévio, ao invés de corroborá-lo, o pesquisador do estudo de caso possui razões claras e específicas para pesquisar o tópico de estudo com mais profundidade. Terceiro, é possível se fazer inferências a partir de documentos (YIN, 2001, p. 109).

Os documentos enquanto textos escritos impressos ou virtuais, que se fez uso, são de domínio público, não arquivados, disponíveis a qualquer cidadão e possibilitaram o

conhecimento do objeto desde sua proposta inicial até os dias atuais. Seu uso se fez necessário porque acrescenta o fator tempo na compreensão do contexto e do que se passa na prática atual, implicando em comparações e interpretações com outras informações. O documento constitui uma fonte que não sofre influências do pesquisador, no sentido de que está pronto, não fornece ao pesquisador a chance de intervenções sobre dados do objeto, contudo, há que ser precavido, e buscar fontes com maior grau de confiabilidade (CELLARD, 2008).

Quanto a observação, foi sistemática e assistemática, das rotinas e horários, dos sujeitos, das reuniões de planejamento ou Atividades Complementares (AC's), dos cartazes, murais, uniformes, comportamentos, atividades cotidianas, intervalos de entrada, saída e das refeições, estrutura física, espaços e ambientes do prédio onde funciona o Programa de Educação Integral (ProEI). A observação sistemática, seguiu um roteiro (Apêndice A), por um período de 5h (cinco) horas diárias, em 04 (quatro) dias da semana, com uma carga horária de aproximadamente 20h (trinta horas) semanais, vivenciadas em 05 (cinco) semanas, somando um período de observação de 100h (cem) horas, nos turnos matutinos e/ou vespertinos, incluindo um sábado letivo, que foi a culminância das homenagens ao dia internacional da mulher, totalizando 106h (cento e seis) horas de observação.

A observação assistemática ocorria em momentos de visitas exploratórias, tratando-se de observação simples e espontânea, para que outros aspectos da instituição não passassem despercebidos, sem, contudo, perder o rigor. E, a observação sistemática, seguia um roteiro previamente elaborado de observação, deixando-se claro o que se pretendia investigar, procurando-se manter um certo nível de objetividade, mas, sem excesso de rigidez, onde, o principal foco foram os objetivos da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003). As anotações de campo procuraram descrever o local, as pessoas, as relações e o modo como se comportam no ambiente (GIL, 2008). A observação sistemática focou, de modo particular, nos professores e alunos do 3º ano do ensino médio em tempo integral, no planejamento das atividades pedagógicas, nos aspectos de organização, rotinas, estrutura e relações externas à sala de aula.

O período de observação foi prejudicado e interrompido pela suspensão das aulas devido a pandemia da Covid 19. Essa interrupção não permitiu que fossem feitas as observações da construção e culminância dos projetos, considerados pelos professores um dos grandes diferenciais da instituição CODEFAS, segundo eles, são projetos de caráter interdisciplinar, que envolvem iniciação científica, artes, esporte e cultura, desenvolvidos pela instituição escolar no decorrer do ano letivo, tanto em sala de aula, como em oficinas extracurriculares.

Para o período de observação foi feito uso de um bloco digital com “notas de campo”, (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150), o que possibilitou o registro diário dos fatos, para que

nada se tornasse despercebido, naturalizado ou matéria de esquecimento. Sempre tendo a questão problema e os objetivos como norteadores do trabalho.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, ocorreram durante os horários de ACs, ou entre intervalos das aulas, com os professores das turmas de 3º ano do ensino médio em tempo integral e outros membros do corpo administrativo e pedagógico. As entrevistas foram aplicadas após um período de análise documental e observação, precisamente, em março de 2020, com nove membros do corpo administrativo e pedagógico, de ambos os sexos, que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa, das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Sociais Aplicadas. Os professores que contribuíram com a pesquisa possuem pós-graduação e formação para as disciplinas para as quais estão atuando. São professores com mais de cinco anos atuando na instituição. Sendo que, três deles possuem mais de vinte e dois anos atuando na instituição, e, um deles, ensina há vinte e nove anos na instituição escolar CODEFAS; acompanhou todas as reformas pelas quais a instituição foi enfrentando em sua forma de escolarização. Um dos entrevistados estava concluindo mestrado; dois deles fazem parte do corpo administrativo e pedagógico, os demais são professores das turmas de 3º ano do ensino médio integral.

As entrevistas foram semiestruturadas porque permitiram uma relação dialógica entre pesquisador e entrevistado. Consistindo num roteiro de questões, (Apêndice B), mas, que não se pretendeu rígido em nenhum momento, onde foram acrescentados novos questionamentos e esclarecidas as questões inicialmente elaboradas. As entrevistas possibilitam “obter visões individuais dos entrevistados sobre o tema” (FLICK, 2013, p. 115). Considerando que esse ser individual é social e que se relaciona com o objeto desde sua origem. Os professores entrevistados estão na unidade escolar desde que foi implantada a educação em tempo integral, isso facilitou compreender, na percepção deles, quais avanços e dificuldades estão sendo mais expressivos, em comparação com o ensino regular.

As entrevistas produziram dados cumulativos, porque as respostas foram se sobrepondo, evitando-se perguntas que as respostas fossem apenas sim ou não. O uso do gravador durante a entrevista foi por liberalidade do entrevistado, uma vez que, dos nove entrevistados, três deles, preferiram realizar suas respostas por escrito, enquanto eram questionados, porque acreditavam que iriam se expressar melhor por escrito, os demais não colocaram obstáculo em serem gravadas suas falas.

Estar com os sujeitos que possuíam mais experiência com o objeto de estudo, em particular, com professores que trabalham no Colégio desde o início da implantação da

escolarização em tempo integral, foi fundamental para construção das inferências e interpretações. De acordo com Yin (2001):

Informantes-chave são sempre fundamentais para o sucesso de um estudo de caso. Essas pessoas não apenas fornecem ao pesquisador do estudo percepções e interpretações sobre um assunto, como também podem sugerir fontes nas quais pode-se buscar evidências corroborativas - e pode-se iniciar a busca a essas evidências (YIN, 2001, p. 112).

Quanto aos sujeitos alunos, optou-se pela aplicação de questionário. O questionário consiste numa técnica, que através de questões previamente elaboradas, busca obter informações sobre o objeto de modo a atender os objetivos da pesquisa, buscando-se elaborar questões acessíveis e de fácil compreensão aos sujeitos, devendo ser feito um “pré-teste” (GIL, 2008, p. 134), de maneira que não haja explicações, intervenções ou emissão de juízos de valor, no momento das respostas, por parte de responsável pela pesquisa. O questionário pode ser formulado com questões abertas, de resposta livre; fechadas, com sugestão de respostas alternativas; e dependentes, quando a resposta depende da resposta da questão anterior. Essa técnica deve garantir o anonimato dos participantes (GIL, 2008).

Devido a suspensão das aulas presenciais, por causa da pandemia do Covid 19, o questionário, aplicado com os sujeitos alunos do 3º ano, recebeu ajustes e foi a etapa que mais se prolongou. Durante o período de campo, foram coletados os termos e autorizações, dos alunos que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa, num total de 20 (vinte alunos) de ambos os sexos; foi feito o pré-teste, do qual participaram 13 (treze) alunos voluntários, de ambos os sexos, para verificar possíveis dificuldades com a linguagem empregada nas questões.

Contudo, o questionário somente foi aplicado, posteriormente, de modo virtual devido a suspensão das aulas presenciais. Foi preciso acionar membros da coordenação pedagógica, através de seus contatos pessoais, para conseguir o contato, também pessoal, dos alunos que haviam entregue os termos de livre consentimento dos pais e o termo de assentimento do menor. O fato dos alunos não fazerem uso do *e-mail* institucional, dificultou essa etapa da pesquisa; por fim, somente 13 (treze) alunos, 06 (seis) alunas e 07 (sete) alunos, responderam o questionário *online*.

O questionário, aplicado aos alunos do ensino médio em tempo integral, das turmas do 3º ano do CODEFAS, possuía questões abertas, fechadas e dependentes, sendo que, nas questões fechadas foi concedida a opção do aluno acrescentar outra resposta, podendo expressar sua opinião, caso não encontrasse nenhuma alternativa condizente com seu modo de pensar. O questionário procurou assegurar o anonimato e a não intervenção do pesquisador, uma vez que foi aplicado de modo *online*. Os alunos receberam um *link* em seu *e-mail* ou em seu contato

privado no aplicativo *WhatsApp* que os direcionava para as questões. Por se tratar de uma técnica de auto aplicabilidade, o questionário precisou ser claro e objetivo, com uma linguagem acessível para aqueles aos quais se destinava. O questionário foi respondido por alunos das 4 (quatro) turmas de 3º ano do ensino médio em tempo integral. As quatro turmas somavam, no período da pesquisa, um total de 129 (cento e vinte e nove). Somando-se pré-teste e questionário *online*, 26 (vinte e seis) alunos contribuíram com a pesquisa

Por fim, seguiu-se a análise das informações coletadas. Para interpretação e validação dos dados optou-se pela técnica de triangulação. A triangulação consiste no cruzamento e relações entre as informações obtidas para se chegar a uma teoria a respeito do objeto estudado, procurando-se discutir aspectos convergentes e divergentes, com resultados que possibilitem uma complementaridade a respeito do objeto. O processo de triangulação em pesquisa qualitativa, por trabalhar com mais de uma fonte de evidências confirmatórias, acaba “fornecendo a validação dos achados” (CRESWELL, 2014, p. 198).

Para Triviños (2009), a triangulação se dá pela relação e cruzamento entre; processos e produtos produzidos pelos sujeitos da pesquisa e através das técnicas aplicadas pelo pesquisador, tais como: entrevistas, questionário, etc.; elementos produzidos no meio social que interferem no objeto, como: leis, decretos, dados oficiais, regimentos; e os originados da esfera macro estrutural da conjuntura social, econômica e cultural do sujeito como sistema econômico, relações de poder, classe social, etc.

A análise dos dados por triangulação buscou um procedimento relacional a partir das categorias, instituição escolar e a educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral. Através de um “método comparativo” (BOURDIEU, 1989, p. 33) foi possível se construir um raciocínio relacional e ao mesmo tempo crítico reflexivo e indutivo, compreendendo e descobrindo o objeto em suas singularidades, para que características que são comuns e gerais que o assemelham a outros, não fiquem ocultas na pesquisa. O estudo de caso buscou romper com a concepção rígida de que a pesquisa científica deve estar presa a um único paradigma, o que tornaria esta pesquisa engessada. As comparações e reflexões foram realizadas pela relação entre os dados adquiridos através das técnicas e procedimentos aplicados, revisão de literatura e fundamentos teóricos verificando-se assertivas, possibilidades e desafios entre o proposto e o vivido.

3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NA BAHIA: EXPERIÊNCIAS, LEIS, DECRETOS, DIRETRIZES E PROGRAMAS

O presente Capítulo tem por propósito nortear o leitor sobre a trajetória da educação integral e em tempo integral no Brasil e na Bahia, tomando por marco inicial, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, destacando-se algumas experiências dessa oferta de ensino no país durante o século XX.

O texto ressalta leis, decretos e os principais programas federais e do estado da Bahia, que tratam, ora da educação integral, ora da educação em tempo integral, em propostas como o Programa Mais Educação e Novo Mais Educação para o ensino fundamental, e, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), para o ensino médio; bem como, as iniciativas do governo do estado da Bahia para corresponder às exigências federais do Compromisso Todos pela Educação e o Plano Nacional de Educação II (PNE II, 2014-2024), que levaram a Secretaria da Educação e Cultura (SEC) a implantar o Programa de Educação Integral (ProEI), em instituições estaduais do ensino médio, tendo por objetivo, investir na qualidade desta etapa da educação básica em vista, também, de melhores resultados.

Ao final do capítulo discute-se a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, uma vez que, no âmbito da legislação pública brasileira, os termos são usados ora juntos, ora separados, sendo que, para os autores que escrevem sobre essa temática, a educação em tempo integral somente se explica se for para proporcionar educação integral.

3.1 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL A PARTIR DO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA NO BRASIL

No Brasil, desde o início do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, defendia-se a ideia de que a escola não se resume a um espaço apenas de instrução, de reprodução dos conhecimentos produzidos e, tradicionalmente, considerados essenciais. A educação deveria assegurar a possibilidade de acesso, particularmente, das camadas menos favorecidas, a uma proposta de real democratização do conhecimento, que possibilitasse o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades através das experiências proporcionadas pelos ambientes educativos (COELHO, 2009).

Já naquela época, vinte e seis intelectuais, entre eles, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, dentre outros, que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, defenderam uma educação pública, gratuita e laica, sobretudo, democrática, que possibilitasse formar o sujeito em diversas dimensões

(CAVALIERE, 2010). Esses educadores e intelectuais consideravam o sistema educacional fragmentado e desarticulado, sem fins e propósitos que respondessem às demandas da sociedade da época. De acordo com o Manifesto:

[...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO et al. 1932, p. 188).

Para os educadores do Manifesto era necessário repensar a educação e em particular o papel dos educadores no espaço escolar. Segundo eles, “o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e profundidades da vida humana e da vida social” (AZEVEDO et al, 1932, p. 188). Da mesma forma, a escola deveria ser espaço de diversidade e proporcionar o acesso a todos, sem qualquer forma de segregação. A educação deveria ser destinada a todo indivíduo com o fim de desenvolver suas aptidões naturais. Sendo assim:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o **desenvolvimento natural e integral** do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo (AZEVEDO et al, 1932, p. 191, grifo nosso).

Tratava-se de uma proposta de educação que servisse aos indivíduos em particular e não as classes sociais. A escola deveria ser um meio de formar o indivíduo de forma integral. Este, não receberia uma educação de acordo com sua condição social, mas, uma educação democrática, que levasse em consideração o potencial biológico de cada um, e, não sua condição econômica e social. A luta pela democracia e qualidade da escola pública marca o movimento dos “pioneiros”.

Desde o final do século XIX, já surgiram propostas de mudanças no paradigma educacional. A ideia de que o centro da aprendizagem é o aluno e não o professor, o foco na ciência, numa escolarização pautada na cientificidade e na capacidade de observação dos fenômenos como ferramentas na construção do conhecimento pelo aprendiz. O movimento escolanovista estava em sintonia com as mudanças que pairavam já na sociedade da época e que demandavam uma mão-de-obra produtiva e eficiente. Dessa forma, o “trabalho individual e eficiente tornava-se a base da educação infantil [...]. Deslocando do ‘ouvir’ para ‘ver’, agora o ensino associava ‘ver’ a ‘fazer’” (VIDAL, 2003, p.498). O ensino deveria promover uma integralidade das matérias de estudo e estar ordenado conforme o interesse dos alunos, onde

estes eram desafiados a solucionarem problemas do cotidiano, gerando atitudes (VIDAL, 2003).

Representante do movimento escolanovista na Bahia, “influenciado pelas ideias do norte-americano John Dewey” (CAVALIERE, 2002, p. 251), o educador Anísio Teixeira, constrói seu ideal de educação e funda o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na cidade Salvador, em 1950, a denominada “Escola Parque”. A ideia de Anísio era espalhar qualidade para educação e não quantidade. Sua proposta pedagógica, em linhas gerais, se organizava em duas etapas diárias; “a escola-classe, [...] da instrução” (TEIXEIRA, 1959, p. 82), responsável em fornecer aos alunos o acesso aos conhecimentos essenciais e básicos para sua formação; e a “escola-parque” (TEIXEIRA, 1959, p. 83), com várias atividades sociais, artísticas, educação física e preparação para o trabalho de maneira a lhes proporcionar o despertar de suas múltiplas capacidades, no contra turno. Dessa forma, concebe a educação formal não apenas como mera instrução e simples transmissão de informações, mas um dia letivo completo que proporciona o desenvolvimento de múltiplas capacidades e habilidades (CAVALIERE, 2002).

A inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro se apresenta como um projeto audacioso, considerado por Teixeira como “[...] custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata — como não se pode fazer guerra barata” (TEIXEIRA, 1959, p. 80). Uma proposta inovadora, porque percebia que a escola pública gozava do descrédito nacional, uma vez que, o trabalho pedagógico, na época, era realizado sem organização ou planejamento, em estruturas improvisadas e inadequadas. Considerando apenas o começo das mudanças, tinha a ambição de inaugurar outros nove centros semelhantes na Bahia. Para Teixeira, um sistema educativo forte era uma garantia vital da democracia. Em seu discurso afirma: “a inauguração que, hoje, aqui se faz, alimenta essa esperança e essa ambição. Bem sei que a ambição é desmedida, mas que medida tem a sobrevivência democrática?” (TEIXEIRA, 1959, p. 82).

Anísio Teixeira propôs para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque) um projeto que desejava dar às crianças o seu “dia letivo completo” (TEIXEIRA, 1959, p. 79), porque acreditava que o investimento na educação era uma forma de contribuir para o progresso econômico e os avanços científicos e tecnológicos que o país precisava (COELHO, 2009). Para Anísio Teixeira era preciso dar às crianças mais que se costumava fazer nas escolas de sua época, era preciso ofertar um:

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização, [...] dê saúde e alimento à criança,

visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Outras iniciativas importantes de educação integral e em tempo integral, podem ser destacadas no Brasil, foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, idealizados pelo educador Darcy Ribeiro (1985), onde as atividades escolares e as atividades integrantes e diversificadas faziam parte do currículo. De acordo com Bomeny (2009, p. 109) “Darcy Ribeiro valeu-se inúmeras vezes da argumentação sociológica para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora”. Darcy viveu numa época em que os debates sociológicos giravam em torno do desenvolvimento econômico que possibilitasse a garantia de direitos sociais, políticos e acesso aos benefícios assistenciais (BOMENY, 2009).

Influenciado por Anísio Teixeira, como ele, Darcy Ribeiro defendeu a educação como via para o desenvolvimento do país. Idealizava uma escola pública para todos e em tempo integral, que promovesse a socialização das crianças. “Um Ciep conteria nele mesmo, em sua dinâmica interna, todos os aspectos de assistência social: educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar” (BOMENY, 2009, p. 114).

Bomeny (2009, p. 117) ressalta em seu trabalho que a maior diferença entre a proposta progressista de Anísio Teixeira e a de Darcy Ribeiro era que “um conferindo ao seu projeto um cunho político-sociológico e o outro, Anísio, defendendo gradualmente o modelo pedagógico”, ambos queriam fazer da escola um espaço para além da instrução. Darcy Ribeiro compreendia a escola como espaço privilegiado para a formação cidadã, o acesso a assistência e direitos sociais como forma de amenizar a exclusão social (MAURÍCIO, 2004). Procurou aliar ao tempo integral uma matriz curricular onde todas as atividades eram pedagógicas (COELHO, 2009).

De acordo com Coelho:

Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola (COELHO, 2009, p. 92).

Ainda no Rio de Janeiro, nos anos noventa, final do século XX, foram construídos os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs), cuja política educacional da época, deu a esses espaços um caráter mais assistencialista tendo por objetivo fazer cumprir os direitos sociais definidos na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Com o governo Itamar Franco, passaram a ser denominados Centro de Atenção Integral à Criança (Caics), mas a proposta assistencial se manteve, sofrendo críticas de educadores na época por

ser mais “‘promocional’ e não pedagógico” (GADOTTI, 2009, p. 27), acreditando-se ser uma proposta que visava interesses políticos.

No estado de São Paulo nos anos oitenta, ainda século XX, foi implementado o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), em caráter de educação integral em tempo integral; e, no início do novo milênio, a partir de 2002, surge a experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEUS) também em São Paulo, inspirados nos Cieps, tratava-se de uma proposta de educação integral em tempo integral que procurou buscar parcerias com a comunidade, tratando-se de uma concepção intersetorial. “Os CEUS inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar” (GADOTTI, 2009, p. 29). Buscavam agregar ao espaço educacional o apoio de outras instituições e setores na perspectiva de apoio à formação integral.

Essas experiências em instituições públicas aliadas a programas do início do século XXI, tais como, Mais Educação para o ensino fundamental e Ensino Médio Inovador (ProEMI), para o ensino médio, ambos do governo federal, foram espalhando pelos estados brasileiros no final do século XX e início do século XXI, a proposta de educação integral e em tempo integral, conforme as políticas públicas de cada estado, sob o respaldo legal do Plano Nacional de Educação I (PNE I/2001-2010) e na sequência o Plano Nacional de Educação II (PNE II/2014-2024). São experiências que consideram que mais tempo dentro da instituição escolar é essencial para formação integral do ser humano, em suas diversas dimensões, sendo assim, seriam primícias inseparáveis: educação integral e tempo integral (GADOTTI, 2009).

3.2 REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS FEDERAIS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988, constitui a primeira referência legal ao que se refere a mudanças na democratização e qualidade da educação brasileira. Em seu Art. 205, define a educação como um direito de todos, devendo promover o **pleno desenvolvimento da pessoa**, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em 1996, temos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu artigo 34, referente ao ensino fundamental, já previa a jornada mínima de quatro horas, com a possibilidade de ampliação do tempo de permanência do aluno na instituição escolar, e, de acordo com o Art. 34, § 2º define, que o ensino fundamental deverá, progressivamente, ser ministrado em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

A Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprova o primeiro Plano Nacional da Educação (PNE I – 2001 a 2010), já previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O PNE I traçou como meta a ampliação do tempo de permanência na escola, nessa etapa, apenas para a educação infantil e ensino fundamental. E, em 2007, com a Portaria 27, de 21 de junho de 2007, se estabelece o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), com metas, tendo em vista, a melhoria da educação básica, dentre as quais, a Portaria nº 17, de 24 de abril de 2007, cria o Programa Mais Educação, que tinha por propósito fomentar a educação integral no ensino fundamental.

Posteriormente, o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispõe e regulamenta o Programa Mais Educação, definindo condições para uma educação em tempo integral em âmbito nacional, e no § 1º, inciso IV, afirmava ser um Programa de educação integral, e, tinha como um de seus princípios, valorizar as experiências históricas de educação em tempo integral como inspiradoras da educação integral para o contexto contemporâneo (BRASIL, 2010).

No âmbito do ensino médio, a iniciativa do governo federal foi através da Portaria 971, de 09 de outubro de 2009, que instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que tinha por propósito o incentivo a inovação pedagógica, fortalecendo propostas curriculares inovadoras nos colégios de ensino médio. O Programa visava apoiar as secretarias estaduais de educação ao que se refere a melhoria da qualidade do ensino médio, promovendo a educação científica e humanística; aprimorando a relação teoria e prática; uso de novas tecnologias em metodologias criativas e emancipatórias; combinando uma formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos e experimentais. A proposta inicial do Programa tinha em vista promover inovações metodológicas e curriculares de maneira a atender os interesses dos jovens do ensino médio regular (BRASIL, 2009a).

O ProEMI, em sua proposta original, tratava-se de atividades extracurriculares, mas, com o fim de integrar, a matriz curricular obrigatória, às atividades de iniciação científica; artístico-cultural; de leitura e letramento; mídias e novas tecnologias e mundo do trabalho, através metodologias que promovessem a problematização e incentivo à pesquisa, articulando-se teoria e prática. Tratava-se de uma proposta que tinha por propósito inovações pedagógicas articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de maneira que, atendesse às competências definidas para o ensino médio. Na proposta havia uma preocupação em ampliar o tempo de permanência na escola para se promover linhas de ação com atividades de experiência de inovação curricular, que levasse inovação ao ensino médio (SILVA; JAKIMIL, 2016).

O documento orientador do ProEMI, em 2011, põe ênfase nos dados e indicadores, nos resultados do ensino médio e vai dando novos rumos para o ProEMI; mantém, a necessidade

de ampliação progressiva de tempo de permanência na instituição escolar; a existência de um professor articulador entre o Programa e os demais professores das disciplinas obrigatórias, para contribuir para a integração das atividades e projetos. As linhas de ação são substituídas por macrocampos, que seriam atividades didático-pedagógicas dentro das áreas do conhecimento obrigatórias, para qualificar o currículo escolar. Passando a serem obrigatórios os macrocampos Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e à Pesquisa (SILVA; JAKIMIL, 2016).

Em 2013, na versão final, o documento orientador do ProEMI, troca, reestruturação curricular, por, redesenhos curriculares, e define os três macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e à Pesquisa; Leitura e Letramento. Os demais seriam eletivos a critério de cada escola, devendo cada unidade escolar ofertar no mínimo cinco macrocampos. Mantém a proposta de contribuir para a formação integral; a ampliação de tempo e espaços na instituição escolar, de inovações curriculares e aprofundar os conhecimentos específicos, por necessidade ou interesse dos alunos, com o foco em ações conforme as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e as orientações para as avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); afirmando-se uma proposta de integração curricular entre o Programa e as disciplinas obrigatórias (SILVA; JAKIMIL, 2016). Percebe-se que o ProEMI vai sofrendo alterações cujo propósito é a melhoria dos resultados dos alunos em exames externos, tais como, ENEM e a Prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Em 25 de junho de 2014, foi aprovada a Lei 13.005, que institui o PNE II, que em sua Meta 6 estabelece a oferta de **educação em tempo integral** a ser estendida para todos os níveis da educação básica, com o fim de atingir, até 2024, 50% de todas as escolas públicas do país, atendendo a 25% dos alunos. Em sua Meta 7, o PNE II, define que a qualidade da educação básica será fomentada, de modo a atingir uma média nacional definida e projetada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), devendo o ensino médio, por exemplo, chegar a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 5.2 até 2021 (BRASIL, 2014).

Em 2016, O ProEMI passa a funcionar com Propostas de Redesenho Curricular (PRC) para tempo integral, envolvendo ainda atividades optativas das quais os alunos participam em turno oposto, conforme sua área de interesse dentre os campos oferecidos, seu projeto de vida e sua disponibilidade. Os macrocampos foram substituídos por Campos de Integração Curricular (CIC). São “disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares”

(BRASIL, 2016c, p. 3), de maneira a ampliar o tempo de permanência na unidade escolar na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2016c).

As atividades de CIC são de ação pedagógico-curricular, distribuídas em oito campos, sendo quatro deles obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico (de Língua Portuguesa e Matemática); onde aqui aparece a atual preocupação por melhores resultados nos exames externos; a Iniciação Científica e a Pesquisa; Mundo do Trabalho e Protagonismo Jovem. Devem ser atividades interdisciplinares que promovam a integração dos saberes. Os demais campos devem atender à PRC e as necessidades das unidades escolares. Todas as atividades devem promover a integração curricular com as disciplinas das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2016c).

Em 2016, a Portaria do MEC nº 1.144/2016 institui mudanças para o Programa Mais Educação, que passou a denominar-se Novo Mais Educação; subtrai do Programa a expressão educação integral, mantém a proposta de tempo integral, sendo a jornada ampliada, tendo em vista, principalmente, melhorar a aprendizagem com o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental. O Novo Mais Educação tem, dentre outras finalidades, a ampliação da permanência do aluno na unidade escolar e a melhoria de seus resultados de aprendizagem, apesar de ainda manter suas atividades nos campos de arte, cultura, lazer e esporte (BRASIL, 2016a). Todavia, a preocupação maior é com a aprendizagem, tendo em vista, a preparação dos alunos para melhores resultados, em avaliações externas, tais como, a do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). De acordo com o site do INEP, a avaliação do PISA tem por objetivo fornecer os indicadores para proporcionar discussões e alternativas para a melhoria da qualidade da educação nos países participantes (BRASIL, 2007c).

O Novo Mais Educação, destaca, também, a melhoria dos resultados em exames, como a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou Prova SAEB, promovida pelo INEP. Através dessa avaliação, se mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de todas as instituições escolares do país. Trata-se de um indicador criado pelo governo federal através do INEP desde 2007, para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, através do fluxo escolar (medido pelo Censo Escolar) e da média de desempenho dos alunos na Prova SAEB, que acontecem a cada dois anos (BRASIL, 2016a).

O ProEMI constitui um programa que, assim como o Mais Educação e o atual Novo Mais Educação, contribuíram para ampliar a oferta de ensino em tempo integral nas unidades escolares públicas, em todos os estados do Brasil. São programas do Ministério da Educação

(MEC) que tem em sua matriz teórica legal a perspectiva de contribuir para a educação integral a nível de educação básica. Entretanto, percebe-se nas mudanças sofridas por esses Programas, desde sua proposta inicial, que há uma crescente preocupação com o reforço escolar para as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, explicada pela necessidade de melhores resultados nos exames externos.

Em 16 de fevereiro de 2017, a medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 é convertida na Lei 13.415/2017, que promoveu alterações no texto original da LDBEN. O Art. 24, da LDBEN foi acrescido do § 1º, passou a determinar a ampliação progressiva da carga horária do ensino médio, de 800 (oitocentas horas) para 1400 (mil e quatrocentas horas), não excedendo a 1800 (mil e oitocentas horas), estabelecendo o prazo de cinco anos para serem alcançadas 1000 (mil horas), a partir de 02 de março de 2017. O que torna o ensino médio em tempo integral uma realidade que aos poucos deverá atingir todas as instituições escolares do país.

3.3 O ENSINO MÉDIO NA ATUAL CONJUNTURA DO BRASIL: NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL

De acordo com a LDBEN, Lei 9394/96, em seu Art. 35, inciso I, o ensino médio é um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e deve possibilitar o prosseguimento dos estudos. A preparação para o mundo do trabalho e para o exercício com senso crítico da cidadania; a formação ética; a autonomia intelectual; e a compreensão científico-tecnológica associando-se teoria e prática no ensino das disciplinas, são as principais finalidades estabelecidas para essa etapa da educação básica.

Desde 30 de janeiro de 2012, quando foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 2, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articuladas com as Diretrizes da Educação Básica Nacional, em seu Art. 5º, inciso I, determinava que o ensino médio em todas as suas formas e ofertas deveria fornecer “formação integral do estudante”; e, no inciso VIII, reza “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012, p. 2).

A meta 6 do PNE II (2014-2024), propõe educação em tempo integral para, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, com o propósito de atender 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica, incluindo-se, nesse novo Plano, a etapa do ensino médio. E, em sua Meta 10, estabelece a proposta de fomentar a educação integrada à

profissional, em no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas, articulando formação básica à preparação para o mundo do trabalho.

Entretanto, as mudanças pelas quais essa etapa da educação básica vem passando nos últimos anos, foram alvo de debates, tendo em vista, as críticas de vários educadores ao que se refere às reformas promovidas na LDBEN, através da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Desde o Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013, apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, projeto, que fora na época, questionado, pela falta de diálogo, em sua tramitação, com a sociedade civil, que se organizou no denominado Movimento em Defesa do Ensino Médio e publicou um Manifesto com os principais pontos de discordância (SILVA; BOUTIN, 2018). Esse Manifesto conseguiu promover algumas alterações no projeto original, dentre elas, a “retirada da obrigatoriedade das opções formativas, da jornada em tempo integral, das proposições dos temas transversais e da restrição de idade para o ensino noturno. Mesmo com a alteração do PL, o Movimento temia que as pressões do empresariado mobilizassem os deputados a aprovarem emendas que atendessem aos interesses do setor” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 523).

As discussões foram suspensas devido ao processo e ameaças de *impeachment* da presidente da época. A reforma do ensino médio voltou a ser discutida ao final de 2016 devido à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. O fato da reforma ser implantada por medida provisória gerou revolta de vários setores ligados à educação por seu caráter não democrático. Uma expressão da insatisfação com essa MP nº 746, foi a ocupação de escolas por estudantes contrários à reforma. A desocupação somente ocorreu por pressões de grupos favoráveis à Reforma e por decisão judicial (SILVA; BOUTIN, 2018).

A Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente, é convertida na Lei 13.415/17, que promoveu mudanças do texto original da LDBEN, dentre outras, instituiu a Política de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral. Para Ferretti (2018, p. 25), a reforma foi objeto de críticas em particular “por sua origem autoritária”.

A Lei 13.415/17, tem como foco dois aspectos: a possibilidade de flexibilidade curricular e a ampliação da carga horária para tempo integral. A flexibilidade fica por conta dos itinerários formativos, organizados em diferentes arranjos curriculares, aliados a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) obrigatória para todas as unidades de ensino. A justificativa das mudanças no ensino médio aponta para a baixa qualidade; os índices de evasão e repetência e a necessidade de torná-lo mais atrativo para os jovens. Para Ferretti (2018) o primeiro argumento, é compreensível do ponto de vista de seus parâmetros, uma vez que, toma por referência os índices publicados na mídia, conforme os critérios adotados nos exames, que

na nova Lei, continuam sendo realizados por critérios definidos pelo governo federal, através do MEC. A nova lei determina em seu Art. 35-A, § 6º, que os padrões de desempenho para o ensino médio, e, usados como referência, seguirão a BNCC (BRASIL, 2017).

Todavia, atribuir evasão e repetência, a organização curricular, para o autor, é ignorar vários outros problemas envolvidos, tais como: infraestrutura inadequada, formação e valorização dos professores e a condição social dos alunos, que os obriga, muitas vezes, a adentrarem ao mercado de trabalho mais cedo, dentre outras questões sociais. Para Ferretti (2018), a Lei 13.415/17, coloca a solução dos problemas do ensino médio, na reforma curricular, o que seria absurdo, “apoiando-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular” (FERRETTI, 2018, p. 27).

Outro importante aspecto da Lei a ser analisado é o tempo integral. A nova redação do Art. 24, § 1º, traz uma ampliação progressiva da carga horária do ensino médio de oitocentas horas, em duzentos dias letivos, para mil e quatrocentas horas, em duzentos dias letivos, estabelecendo um prazo de cinco anos para as instituições escolares ofertarem mil horas, a partir de 02 de março de 2017. O tempo integral, para o ensino médio, atende a Meta 6 do PNE II. Para Ferretti (2018), apesar de uma propositura positiva; se forem observados, para seu cumprimento, a infraestrutura das escolas, as condições de trabalho dos professores e alimentação adequada para os alunos, trata-se de “uma meta de difícil execução” (FERRETTI, 2018, p. 28). Para o autor, boa parte dos jovens aos quais se destina o ensino médio adentram o mercado de trabalho formal ou informal para ajudar no orçamento familiar devido a sua condição social, e, o tempo integral, seria um obstáculo, diante da necessidade de trabalhar (FERRETTI, 2018).

A Lei 13.415/2017 acrescentou à LDBEN o Art. 35-A que estabelece a BNCC; o § 5º define que, para o cumprimento da BNCC, a carga horária não deve ultrapassar mil e oitocentas horas, e, no parágrafo 7º, do mesmo artigo, determina que o currículo deverá promover a formação integral, de maneira que, seja adotado, um trabalho pedagógico voltado para a construção, pelo aluno, de um “projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). Com a BNCC, é concluída através da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, do MEC, com a etapa do ensino médio, define em texto um compromisso com a educação integral, vale dizer, não apenas com o tempo integral:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que **a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do

jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018d, p. 14, grifo nosso).

Para a etapa do ensino médio a proposta pleiteia que se respeite as múltiplas culturas juvenis; que acolha as juventudes; uma formação que esteja sintonizada com seus projetos de vida, com a preparação para o mundo do trabalho promovendo competências que tornem os alunos sujeitos ativos, críticos, criativos e responsáveis, relacionando teoria e prática na solução de problemas da sua realidade social, cultural e natural, o que não é sinônimo de profissionalização precoce, mas, uma preparação para lidar com solução de problemas cotidianos, aperfeiçoando-o, enquanto pessoa humana, com a apropriação do conhecimento e da linguagem científica e das tecnologias digitais na produção dos saberes (BRASIL, 2018b). Para Ferretti (2018) a lei está longe de atender as necessidades de mudanças do ensino médio, enfatiza competências cognitivas e socioemocionais e atribui pouca atenção às condições funcionais das escolas da rede pública e a produção social desses diferentes jovens.

O tratamento que conferem à questão educacional, e, à forma pela qual essa atende ou não as necessidades das diferentes juventudes, é muito mais amplo e complexo do que uma reforma curricular precária, preocupada com o número e a distribuição de disciplinas pela matriz curricular (FERRETTI, 2018, p. 13).

A formação técnica e profissional, presente no inciso V, do Art. 36, da LDBEN, está relacionada à preparação para o mundo do trabalho, destacada na BNCC, Ferretti (2018), considera a expressão, “mundo de trabalho”, abrangente, podendo, segundo ele, sugerir diversas interpretações, sendo, a mais comum, a qualificação para atender as demandas do mercado. Contudo, os defensores da BNCC, afirmam que a preparação para o mundo do trabalho está relacionada às competências psíquicas, essenciais diante do atual capitalismo, e, que substituiria a expressão, “qualificação profissional”, de caráter tecnicista (FERRETTI, 2018).

Para Hernandez (2019, p. 3) “como política pública, forma e conteúdo jurídico e ideológico, a Lei 13.415 se expressa no interior de uma totalidade social e defende os interesses da classe empresarial”. Porque, apesar de expressar uma preocupação em preparar os jovens da classe trabalhadora, para o mundo do trabalho, atende a uma lógica de mercado, como afirma o § 6, do Art. 36, da LDBEN, que a inclusão de vivências práticas, deverá acontecer no setor produtivo, através de parcerias, ou, em ambientes de simulação que possibilite a aprendizagem prática (HERNANDES, 2019).

As alterações na LDBEN, promovidas pela Lei 13.415/2017, em particular, ao que se refere à etapa do ensino médio, provocou discussões entre os educadores, ao que se referem aos reais avanços e a forma, não democrática, como a reforma aconteceu, inicialmente, através de

Medida Provisória. E, em particular, com a aprovação do texto, sem considerar reivindicações pleiteadas pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que, dentre outras coisas, não aprovava a fragmentação curricular em itinerários formativos, que implica numa negação de uma formação básica para todos; a admissão de profissionais da educação básica com apenas “notório saber” para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência (LDBEN, Art. 61, inciso IV); e o tempo integral, sem assegurar investimento financeiro nas atuais e precárias condições da maioria das instituições públicas da educação básica (ANPED, 2016).

3.4 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (ProEI) DO ESTADO DA BAHIA E O NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS DIRETRIZES E DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

No estado da Bahia, os marcos contemporâneos que aqueceram o debate sobre a qualidade da educação básica, foi a adesão do estado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, do governo federal, onde fora definido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que deveria ser calculado e verificado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP), combinando, desempenho dos alunos e censo escolar, constantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto, pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar com a Prova Brasil ou Prova Saeb. Esse Decreto define um termo de adesão, e no seu Art. 5º, determina, que a adesão de estados e municípios ao Compromisso de melhoria da educação básica, será expresso no cumprimento da meta de evolução do índice do IDEB (BRASIL, 2007a).

Com a adesão do estado ao Plano de Metas Todos pela Educação, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) estabeleceu dez compromissos para nortear suas ações, dentre elas: a extinção do analfabetismo; fortalecimento da inclusão; o combate a repetência e ao abandono escolar; e **a ampliação do acesso à educação integral**, que se trata do Compromisso 03, tendo em vista, a melhoria da qualidade da educação pública. Esse compromisso determinou, que o acesso à educação integral, se daria com a ampliação dos espaços e tempos de permanência dos alunos na escola; implantação e ampliação do Programa Mais Educação; do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), ambos criados pelo MEC; e a implantação do Programa de Educação Integral (ProEI), criado pela SEC (BAHIA, 2014a); bem como, a criação do Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC), espaços dedicados ao trabalho pedagógico com arte, ciência e tecnologia, em formato de oficinas e cursos, onde os alunos da

rede pública, em turno oposto, se matriculam conforme suas aptidões e área de interesse (BAHIA, 2020b).

O ProEI foi implantado no estado a partir da Portaria nº 249, de 21 de janeiro de 2014, da SEC, constitui um programa de educação integral e em tempo integral, e, propõe, que, para “à formação integral, é necessário garantir o lugar de um **currículo integrado**” (BAHIA, 2014a, p. 21, grifo nosso), com o fim de contribuir para o desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências, preparação para a cidadania e o mundo do trabalho. Contudo, o Programa trabalha com aulas distribuídas disciplinas rígidas que unem um núcleo comum e uma parte diversificada. Todas as disciplinas ou denominados componentes curriculares são de caráter obrigatório (BAHIA, 2020a).

Uma proposta de currículo integrado, conforme Santomé (1998), é contrária a fragmentação curricular, distribuída em disciplinas isoladas, como ocorre no ProEI. O currículo integrado constitui uma abordagem global, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar do ato de conhecer. Uma abordagem do conteúdo conforme as vivências dos problemas cotidianos, com uma metodologia que busca as soluções não de modo isolado, mas, por uma compreensão de modo total. Dessa forma a autora defende uma proposta pedagógica que proporcione vivências práticas que estimule a solução de problemas, com aprendizagens significativas, a partir das experiências anteriores dos alunos e uma integração entre as áreas do conhecimento.

Num currículo integrado há espaço para o protagonismo individual em vista do coletivo, numa perspectiva, para além da interdisciplinaridade, com o enfrentamento de problemas cotidianos não de modo fragmentado e isolado, a partir de apenas uma disciplina. Há uma variedade de práticas educativas; critica-se a “excessiva compartimentação da cultura em matérias, temas, lições e com grande abundância de detalhes simples e pontuais” (SANTOMÉ, 1998, p. 14). Entretanto, apesar do ProEI defender um currículo integrado, está organizado em dezessete disciplinas obrigatórias, distribuídas conforme sua carga horária, em horário de aulas fixas e compartimentadas. Há dessa forma, uma evidente contradição entre a proposta de currículo integrado e a matriz curricular do Programa.

Apesar disso, de acordo com os documentos oficiais, o ProEI constitui uma matriz curricular diversificada, que amplia a jornada de permanência na unidade escolar, perfazendo um tempo integral com carga horária anual de 1600 (mil e seiscentas) horas. O Programa defende e considera um currículo integrado aquele que proporciona atividades interdisciplinares, multidisciplinares e pluriculturais, onde outros espaços e tempos dentro e fora da unidade escolar devem ser tornados espaços de aprendizagem (BAHIA, 2014a).

Compreendemos o currículo integrado como um plano político-pedagógico prático e sistemático que considera os sujeitos sociais em formação e relaciona os conhecimentos historicamente acumulados com as práticas culturais, políticas e sociais dos indivíduos e da comunidade onde a formação se desenvolve. Desse modo, o currículo integrado promove e estimula a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimentos diversos, na organização de experiências curriculares contextualizadas e significativas, na promoção de experiências sociais com temas e situações-problema presentes na sua realidade, aprofundando e alargando a compreensão crítico-reflexiva de si próprios e do seu mundo (BAHIA, 2014a, p. 23-24).

Através desse currículo integrado, o Programa afirma, que se faz necessário um plano político-pedagógico prático e sistemático que considere os sujeitos e seu contexto, enquanto sujeitos sociais. Os conhecimentos acumulados historicamente relacionados às práticas culturais, políticas e sociais, presentes na vida desses sujeitos e da comunidade local a que pertencem, com a participação ativa na construção dos diversos saberes, através da solução de problemas de sua realidade e uma compreensão crítico-reflexiva. E, da mesma forma, o Programa contempla o despertar de múltiplas competências e a formação multidimensional com atividades que integrem as diversas áreas do conhecimento humano (BAHIA, 2014a). Outro aspecto identificado nos documentos orientadores do ProEI é a defesa de uma pedagogia libertária:

A proposta pedagógica do ProEI não está fundada na perspectiva meramente de uma pedagogia “diferenciada”, mas de uma **pedagogia libertária**, não colonizadora, cujos métodos pedagógicos e didáticos utilizados devem expressar princípios filosóficos e políticos de natureza emancipatória de forma a atender aos estudantes nos diferentes níveis em que se encontram, tendo como horizonte a transformação dos sujeitos e da sociedade (BAHIA, 2014a, p. 31, grifo nosso).

A pedagogia libertária tem raízes em teorias socialista de educação, ou seja, compreende a educação como um fenômeno político-social, através de uma emancipação política dos sujeitos; uma proposta que favoreça a autonomia; educar para a liberdade, a responsabilidade, a solidariedade e para a cooperação; educar para o trabalho não de maneira tecnicista, aliando teoria à prática, contribuindo para uma formação crítica que põe fim a alienação política, tendo por fim, a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual; propõe o despertar da criatividade e desenvolvimento de todas as potencialidades singulares de cada indivíduo tendo em vista a harmonia do coletivo (GALLO, 1995). A pedagogia libertária é defendida pela concepção de educação integral libertária socialista, que será vista com mais detalhes no Capítulo 4.

A SEC considera que a educação integral e em tempo integral faz parte do Compromisso Todos pela Educação, assinado pelo estado, como proposta de investimento na qualidade do ensino e aprendizagem; a proteção e desenvolvimento integral de crianças e jovens; corrigir “**os insatisfatórios índices de aprendizagem e desempenho dos estudantes apontados pelas**

avaliações externas” (BAHIA, 2014a, p. 6, grifo nosso), e a necessária inserção de outros projetos de caráter socioeducativos de assistência social, desportiva e cultural, como forma, também, de melhoria dos resultados dos alunos (BAHIA, 2014a). A compreensão de uma educação que contribua para a formação global de sujeitos com consciência reflexiva e questionadora, precisa ser integral, integrada e integradora.

Nessa direção, ancoramos o lastro conceitual de uma educação no seu sentido mais amplo, enquanto prática social, de natureza **integral, integrada e integradora**. Um processo de desenvolvimento humano e social, plural, que considera a multilateralidade, a multidimensionalidade e a multifatorialidade que configura a vida do sujeito, corroborando para a formação de uma pessoa crítica e autônoma do processo de mudança e transformação da realidade sociocultural, econômica e política na qual está inserida (BAHIA, 2014a, p. 13, grifo nosso).

Em suas intenções, o Programa compreende uma educação integral, integrada e integradora e em tempo integral, como aquela que possibilita o desenvolvimento humano em sua multilateralidade, como os aspectos que envolvem sua capacidade de produção, heteronomia e a autonomia; multidimensionalidade, compreendendo-se, capacidades que envolvem o psicológico, físico, cognitivo, o afetivo, o cultural, espiritual, etc.; e o multifatorialidade como os aspectos que envolvem o histórico, o político e social que dizem respeito à comunidade da qual o sujeito está inserido (BAHIA, 2014a).

Por educação integral, aquela que se dará “a partir da ampliação de espaços, tempo e oportunidades educativas dentro e fora dela” (BAHIA, 2014a, p. 15), considerando-se um Programa intersetorial, com o propósito de desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades cognitivas, afetivas, histórico-sociais, culturais artísticas, em caráter familiar, profissional e enquanto ser coletivo; por educação integrada, aquela que promove a participação de toda comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), com experiências educativas que promovam a parceria entre escola e comunidade; por educação integradora, aquela cujo currículo é fruto da articulação entre BNCC e uma parte diversificada; e em tempo integral, considerando que o maior tempo na instituição escolar é uma condição essencial para tornar viável a proposta (BAHIA, 2014a).

De acordo com Gadotti (2009), uma educação integral, integrada, integradora e em tempo integral é aquela não parcial ou fragmentada, que visa proporcionar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, que integra todos os conhecimentos “de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos” (GADOTTI, 2009, p. 98), para tanto, seria necessária uma formação omnilateral em abordagem holística da realidade. Tratando-se de uma articulação entre os saberes científico, técnico, artístico, filosófico, cultural, político,

sociológico, etc. Um tempo integral que possibilite articulação com a comunidade local, os sujeitos da escola, que gere a comunicação, a solidariedade, a sustentabilidade, o respeito à diversidade cultural, o companheirismo e cooperação (GADOTTI, 2009).

O Programa pretende uma formação que agregue tanto aspectos singulares como universais, que integre uma aprendizagem para o exercício da cidadania; possibilitando diferentes saberes em diferentes espaços. Um processo que precisa envolver setores para além do escolar e da sala de aula, onde os estudantes são protagonistas de sua própria formação, contribuindo para o protagonismo juvenil, envolvendo a participação “**intersetorial**” (BAHIA, 2014a, p. 19, grifo nosso). De acordo com Gadotti (2009):

A intersetorialidade é uma lógica de gestão pública da cidade que busca superar a atomização das políticas sociais. Para trabalhar de modo integrado, exige-se o relacionamento de profissionais de diferentes formações, envolvidos num processo comum. A intersetorialidade não está separada dos conceitos e práticas da descentralização, da flexibilidade e do regime de colaboração. A descentralização, para ser eficaz, necessita de integração entre os diferentes setores: saúde, educação, cultura, esporte, lazer, assistência social, trânsito, saneamento, habitação, mobilização, comunicação etc. (GADOTTI, 2009, p. 102).

De acordo com a SEC o ProEI visa promover a ampliação do tempo e espaços escolares, e levar a educação para além da sala de aula, permitindo a participação da comunidade no processo de concretização dessa educação integral, mas no propósito de ampliar as oportunidades de aprendizagens diversas, superando atividades meramente cognitivas. O Programa compromete-se com uma formação que possibilite o desenvolvimento de múltiplas dimensões, para além do cognitivo, formar o psicológico, o subjetivo, afetivo, corporal, artístico, cultural, social, político, etc. Dessa maneira, deixa claro que para haver uma formação integral se faz necessário um currículo integrado e uma ampliação da jornada e de permanência na unidade escolar, o que contradiz a proposta intersetorial (BAHIA, 2014a).

O ProEI constitui uma proposta complexa de educação integral e em tempo integral, que reúne conceitos diferentes, e, até mesmo, contraditórias, reunindo divergentes concepções de educação integral. O Programa tem gerado, segundo os estudos de Santiago; Aneleto; Sacramento (2019, p. 87), uma espécie de “mal estar docente”, justificado, seja porque, seus componentes curriculares ou disciplinas de caráter social, político e cultural, possuem uma proposta ideológica própria, com ementas multidisciplinares; seja porque, os educadores baianos, no geral, não se consideram preparados e formados para esse trabalho pedagógico multidimensional; e ainda, pela constatação de que as unidades escolares estaduais, não possuem espaço físico adequado para um programa de educação integral, “uma vez que o Programa tem como característica a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e

a diversificação dos espaços de aula” (SANTIAGO; ANECLETO; SACRAMENTO, 2019, p. 93); o que implica em necessários investimentos financeiros.

Apesar da SEC declarar ser um programa intersetorial, prioriza a permanência do tempo integral do aluno na unidade escolar. Essas e outras situações, tem provocado esse mal estar. É preciso que fique claro que os possíveis fracassos que geram esse mal estar, não devem ser assumidos apenas pelos professores, uma vez que, o problema está em um sistema que não dialoga com os atores escolares para conhecer suas reais demandas (SANTIAGO; ANECLETO; SACRAMENTO, 2019).

Outro conceito defendido pelo ProEI é ser uma proposta de “educação pública, gratuita e **sistêmica**” (BAHIA, 2014, p. 15, grifo nosso), que contribui para uma formação de “**caráter holístico**, que considera a multidimensionalidade do sujeito e suas relações com fatores históricos, culturais e sociais que configuram sua existência” (BAHIA, 2014a, p. 21, grifo nosso), através da prática de “**metodologias ativas**” (BAHIA, 2020a, p. 19, grifo nosso). A concepção holística de educação integral se fundamenta em uma proposta de currículo integrado, não distribuído em disciplinas, como será apresentado no Capítulo 4. Uma concepção que não se prende a busca de resultados, mas a construção coletiva e relacional dos saberes; não ancorada em livros didáticos com conteúdos pré-determinados, ou a uma matriz curricular com disciplinas definidas e rígidas, mantém um compromisso com uma construção curricular participativa. A proposta holística de educação integral prioriza as relações, as necessidades do contexto e uma educação do espírito transcendente, numa compreensão de mundo sistêmica (YUS, 2002). Dessa forma, há uma contradição entre a matriz curricular do ProEI e a concepção de educação integral holística.

É importante destacar que outro conceito que aparece nos documentos orientadores do ProEI é a formação omnilateral do ser. De acordo com a SEC:

Educação Integral compreende a formação do sujeito em sua integralidade de forma multidimensional, ou seja, nos aspectos cognitivo, afetivo, subjetivo, corporal, intelectual, artístico, político, entre outros e, sobretudo, visando à **formação omnilateral** dos sujeitos (BAHIA, 2020b, p. 21, grifo nosso).

A formação omnilateral, que pertence a uma concepção libertária socialista de educação integral, tem por propósito a superação de uma formação meramente unilateral, que preparava o homem para o mercado de trabalho, mas fazia dele apenas um especialista alienado, separando trabalho intelectual e manual, de acordo com a SEC, por uma “formação integral de pessoas humanas e sociais, sujeitos de direitos capazes de intervir no mundo do trabalho e na sociedade” (BAHIA, 2014a, p. 29). De acordo com o documento orientador do ProEI, uma formação omnilateral, ocorre quando há uma unidade entre teoria e prática, conduzindo a compreensão

crítica do uso da ciência e da técnica e suas consequências para a sociedade; é preparar o jovem para os desafios do mundo do trabalho, não de modo tecnicista, mas, desenvolvendo competências e habilidades que sejam úteis para qualquer profissão (BAHIA, 2014a).

A SEC elegeu o ano 2020 o “Ano Anísio Teixeira”, considerando o educador um marco referencial da educação integral, no Brasil e na Bahia, afirmando que “o debate sobre Educação Integral perpassa as ideias do educador Anísio Teixeira” (BAHIA, 2020, p. 6), nos documentos orientadores aparecem conceitos e termos da concepção progressista, considerando o ProEI uma proposta de educação integral que contribui para a formação multidimensional através de vivências práticas, unindo-se teoria à prática, em espaços adequados destacando a capacidade de que “pensar criticamente é operar uma competência reflexiva e questionadora sobre a realidade” (BAHIA, 2014a, p. 13). A concepção progressista de educação integral será melhor esclarecida no Capítulo 4.

Quanto ao que foi denominado de “Novo Ensino Médio”, na Bahia, terá uma matriz curricular organizada em duas partes. O núcleo comum composto pela BNCC, compondo a formação geral básica e o projeto de vida, comum a todos os estudantes; e uma parte flexível, para escolha de cada estudante, composta pelos itinerários formativos, que terá por propósito o aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento, conforme o interesse do aluno, e, as disciplinas eletivas, com oferta opcional, para ampliação do conhecimento e de acordo com a relevância territorial. Os alunos terão liberdade de percorrer mais de um itinerário e cursar eletivas de outros itinerários conforme sua disponibilidade e oferta da rede estadual. A proposta do novo ensino médio, a princípio, será aplicada em algumas unidades escolares pioneiras (BAHIA, 2020c).

Os itinerários formativos visam contribuir para sua formação integral, assimilar valores universais e desenvolver as diversas capacidades e habilidades. Estão organizados por áreas do conhecimento, formação técnica e profissional e itinerário integrado, esse último combina área do conhecimento, com formação técnica e profissional. De acordo com a proposta definida para o estado da Bahia, os itinerários devem passar pelos eixos estruturantes da educação integral: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo (BAHIA 2020c).

3.5 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

As experiências de educação integral na rede pública, no Brasil, estão associadas ao tempo integral. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, (a Escola Parque) de Anísio Teixeira (1959), tratava-se de uma proposta pedagógica para a rede pública estadual da Bahia, com o objetivo de ofertar às crianças o “dia letivo completo [...] com um programa completo” (TEIXEIRA, 1959, p. 79), como já destacado anteriormente. Dessa forma, a formação completa da criança deveria acontecer em um dia completo, onde recebesse do estado toda uma estrutura de cuidados com a saúde, alimentação e atividades pedagógicas, com vivências teóricas e práticas, de modo a ser educada para uma civilização técnica e industrial complexa e em constante mudanças. Teixeira (1959) associava educação integral ao tempo integral. O autor defendia uma concepção democrática e liberal de formação completa, contudo, “não fez uso da expressão ‘educação integral’, talvez por não considerá-la suficientemente precisa, e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

A Ação Integralista Brasileira (AIB) em 1935, que se tornou partido político, defendia uma concepção de educação integral de caráter moral, cívico e religioso, formando o indivíduo para um estado integral. A educação era considerada como um processo de formar os indivíduos para uma verdade estabelecida para a qual os sujeitos deveriam ser conformados. Essa proposta de educação integral estava mais relacionada a ideia de associar educação e formação religiosa. A expressão educação integral para um homem integral foi largamente usada pelo movimento integralista (CAVALIERE, 2010).

Apesar de não serem expressões sinônimas, “educação integral” e “educação em tempo integral”, aparecem na legislação brasileira, ora uma, ora outro, como realidades que se complementam, e, que, estão, intrinsecamente, relacionadas. A Portaria 1.145/2016 que trata do Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral defende que a proposta pedagógica para o ensino médio em tempo integral, por exemplo, terá como propósito a formação integral e integrada, mas deixa claro, que a política de fomento está destinada ao tempo integral, o que faz Silva; Boutin (2018, p. 525), afirmarem que “o foco está muito mais no tempo ampliado do que na formação integral do ser humano”, uma vez que, o tempo integral, na legislação, precede à formação integral. Há uma proposta de investimento e fomento, que destaca mais o tempo integral dos alunos nas unidades escolares, do que uma real preocupação legal com investimentos na qualidade desse tempo, na perspectiva, de fato, da educação integral (SILVA; BOUTIN, 2018).

De acordo com Gadotti (2009), a instituição escolar deverá sempre ser de educação integral, ainda que não seja de tempo integral. Tratando-se de tempo integral, a instituição

escolar será um espaço que deve oferecer aos alunos oportunidade de diversas aprendizagens, ampliando-se para além do tempo em sala de aula. Deve educar para a cidadania; para criar hábitos de dedicação ao estudo e a pesquisa; alimentares e de higiene; suprir a falta de opções oferecida pela família, através de parcerias com outros setores da comunidade, buscando o potencial educativo do bairro. Para Gadotti a educação integral não se confunde com escolarização, porque o espaço escolar não é o único que proporciona aprendizagens. A aprendizagem deve ser vista a partir de uma proposta holística e de apoio intersetorial. É preciso uma proposta enraizada na comunidade local. A educação integral deve ser um princípio que orienta o currículo, particularmente, quando for em tempo integral.

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras (GADOTTI, 2009, p. 38).

A educação integral e em tempo integral precisa envolver aquilo que está em seu entorno, ultrapassando os muros da escola. É preciso buscar uma qualidade dessa educação, que para Gadotti (2009, p. 51) se trata de uma qualidade “sociocultural”, que somente é possível “quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo” (GADOTTI, 2009, p. 52). Para que haja educação integral em tempo integral, é preciso investimento no uso do tempo e dos espaços escolares, uma vez que é possível se ampliar o tempo na escola, e, ainda assim, não haver educação integral. Para Jaqueline Moll:

Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar (MOLL, 2012, p. 28-29).

Para autoras como Cavaliere (2007), essa ampliação do tempo de permanência em uma instituição escolar somente se faz necessário se esse tempo for para gerar uma educação a partir de experiências, para além da mera instrução escolar, proporcionando atividades de socialização, convivência, partilha, “vivências reflexivas” (CAVALIERE, 2007, p. 1022), a escola precisa possuir um ambiente favorável a aprendizagens significativas onde:

“[...] atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisão, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer novidade no sistema educacional brasileiro” (CAVALIERE, 2007, p. 1023).

À medida que cresceram os investimentos para garantir a universalização e democratização do ensino público, passou-se a se questionar, que o tempo de permanência nas escolas brasileiras, era muito curto para se garantir essa formação plena e de qualidade para os estudantes das classes sociais menos favorecidas. Dessa forma, não possui significado um programa que fizesse o aluno permanecer mais tempo na unidade escolar, e, se esse tempo, não proporcionar educação integral. De acordo com Arroyo (2012, p. 33) “[...] mais uma educação do mesmo tipo de educação. [...] mais uma dose do mesmo seria insuportável”, o que significa dizer, que uma proposta de ampliação de carga horária, ou de tempo integral, numa instituição escolar, somente faz sentido se for para ofertar aos alunos uma formação para além do desenvolvimento apenas cognitivo, por exemplo.

Moll (2012), não concebe a ideia de estender o tempo de permanência do aluno na instituição escolar sem proporcionar aos alunos uma qualidade no uso e aproveitamento desse tempo, tornando-o fecundo e significativo, com uma necessária expansão do espaço físico e investimentos financeiros, que reordene o *modus operandi* do fazer pedagógico cotidiano. Mais qualidade do tempo pedagógico significa investimento em situações que criem oportunidade para os alunos trabalharem e desenvolverem suas múltiplas habilidades e competências, de modo a atender expectativas e desejos de futuro.

De acordo com Arroyo (2012), é muito perceptível e fácil de se constatar que a maioria desses programas de ampliação de carga horária, apesar de suas boas intenções, a ideia de mais educação e de mais tempo na escola, acabam entrando numa lógica tradicional e seletiva, de uma política nacional de avaliação de resultados em exames, que geram “comparações competitivas entre escolas e redes ou por medo e incentivos aos mestres. Bônus, prêmios e castigos” (ARROYO, 2012, p. 34). É preciso crescer na consciência de que esse tempo na escola deve contribuir para o direito de viver a infância e a adolescência, que, será precário, quando precárias forem as condições sociais (ARROYO, 2012).

A ideia de programas e projetos de educação integral e em tempo integral estão na ordem de criar espaços dignos que comportem vivências, que correspondam às lutas sociais por uma educação de qualidade, respostas exigidas do Estado, com o propósito de integrar escola e comunidade, com espaços mais humanizados e tempos melhor vividos, com uma educação com respostas às necessidades sociais, que contribua para o protagonismo jovem e a superação de uma história de segregação cultural e política de interiorização dos setores populares. Para tanto, será necessário “repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espaço, desde a enturmação até a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações”

(ARROYO, 2012, p. 43). Não é possível fazer educação integral dentro de velhas estruturas e rígidas organizações.

Promover educação integral em tempo integral, que para Cavaliere (2009, p. 57), “a cultura de escola de longa duração está em processo de construção na sociedade brasileira”, muito se fundamenta na proposta de promover a qualidade da educação, em particular para as camadas menos favorecidas, por muito se perceber, ao longo da história da educação, que as crianças e jovens das classes economicamente superiores, tem seu tempo estendido com atividades que lhes possibilita e garante uma formação integral, com oportunidades de acesso a um patrimônio cultural, inacessível aos mais pobres, uma vez que, desde logo, suas famílias lhes financiam cursos extras, em turno oposto, com oficinas e aulas particulares, de música, dança, artes, esportes, idiomas, teatro, iniciação científica, etc. Além disso, sempre existiu uma grande distância qualitativa entre a escola particular e a escola pública (CAVALIERE, 2009).

Contudo, o entrave à educação em tempo integral, em particular para os adolescentes e jovens, de baixa renda, é que são, desde muito cedo, atraídos ao mercado de trabalho, muitas vezes informal e ao subemprego, principalmente, nas grandes cidades, como forma de contribuir para o orçamento familiar. Não obstante a legislação protetiva, em destaque os avanços postulados na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 227 e em seus subsequentes incisos que se referem a proteção integral da criança e adolescente; as regulamentações desse direito constitucional no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), especialmente, ao que pesa o Art. 60, que trata da proibição do trabalho infantil, admitindo o trabalho somente a partir dos 14 anos, na condição de aprendiz; ainda há muito que se avançar em termos práticos, uma vez que, tais garantias democráticas, não podem ser apenas formais, é preciso condições substanciais e reais para sua efetivação (CAVALIERE, 2009).

4 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este Capítulo foi dedicado a explicar os fundamentos teóricos que nortearam as discussões apresentadas nos resultados da pesquisa. Trata de compreender a instituição escolar e as concepções de educação integral. A primeira subseção será dedicada ao tema da instituição escolar, considerando a escolarização enquanto fato institucional, apoiando-se nos conceitos de cultura escolar e de formas de escolarização. A segunda subseção traz três concepções de educação integral, presentes no contexto contemporâneo do Brasil, que norteiam e inspiram a legislação e os documentos orientadores do Programa de Educação Integral (ProEI), da Secretaria da Educação (SEC) do estado da Bahia.

A categoria instituição escolar, possibilitou a análise de aspectos e realidades internas, rotinas, determinações legais, fluxo de alunos, relações internas, organização, estrutura e práticas cotidianas. Bem como, destacar aspectos da forma de escolarização e da cultura escolar da instituição em tempo integral que contribuíram para verificar a interação entre instituição e sujeitos.

Quanto às concepções de educação integral, contribuíram para discutir a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, a partir de diferentes princípios filosóficos, políticos e ideológicos; as visões diversas de sociedade e de homem. Destacando-se contradições e divergências entre o proposto e a vivência prática, o instituído *versus* o vivido.

As categorias apresentadas neste Capítulo fundamentam a análise interpretativa, a construção do raciocínio comparativo reflexivo; verificando-se assertivas, possibilidades e desafios da educação em tempo integral, à luz da educação integral, na instituição escolar CODEFAS.

4.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Para caracterizar o tempo integral, foi necessário compreender, através de uma visão de conjunto, a escolarização enquanto um fato institucional, enquanto fruto da interação entre os sujeitos e a instituição, destacando aspectos da cultura escolar e da forma de escolarização para melhor descrição do objeto. Uma visão geral a partir de aspectos internos diferenciais e suas características peculiares. Foi preciso compreender a própria instituição como um todo e seu funcionamento; a instituição enquanto fato; a instituição em si mesma, bem como, como fato regional e local. Sua origem, seus documentos, suas regras, horários, fluxo de alunos, aspectos pedagógicos, características de sua cultura escolar e da forma de escolarização proposta para ensino médio através do ProEI. Enfim, a instituição em seu contexto, enquanto, um fato local,

social e conjuntural. Sua população, sistema político ao qual está subordinada, hierarquia, relações internas e relações de poder, sua diferenciação interna e suas consequências (CHAPOULIE; BRIAND, 1994).

A compreensão da instituição escolar proporcionou observar e destacar aspectos de sua cultura escolar e sua forma de escolarização. Enquanto fato institucional, cada instituição escolar possui uma forma de escolarização que lhe é atribuída, através de determinações legais, de um poder que se impõe e se propõe sobre a instituição, produzindo transformações no decorrer da história da escolarização, em resposta às demandas sociais (CHAPOULIE; BRIAND, 1994). Bem como, verificar que cada instituição possui uma cultura escolar própria com suas práticas e rotinas peculiares, que lhe caracterizam, definem seus hábitos, vivências e interpretações do que é instituído, tornando a instituição escolar distinta de qualquer outra instituição (FRAGO, 2000).

De acordo com Viñao Frago (2000), compreende-se por cultura escolar as atividades e práticas do cotidiano do ambiente escolar, aquilo que somente acontece dentro da instituição escolar, que lhe caracteriza com peculiaridades próprias, que a diferencia de outras instituições sociais. A cultura escolar é o conjunto de teorias e práticas, hábitos, princípios, normas, rotinas, formas fazer e pensar, mentalidades e comportamentos que foram construídos ao longo do tempo que se tornaram tradições; **regulamentos e regras questionados**, mas, que, estrategicamente, foram incorporados, enfim, que se integraram as instituições escolares para nelas interagir e realizar suas atividades diárias e esperadas de seus agentes; práticas persistentes que são institucionalizadas por uma autonomia relativa que lhe permite gerar produtos e uma cultura independente, a exemplo das disciplinas escolares, que são algo típico da cultura escolar. O modo das pessoas agirem dentro do ambiente escolar, bem como, comportamentos e formas de pensamento; as ideias que permeiam o ambiente escolar. E, devido às mudanças e as questões peculiares e concretas, como por exemplo, o uso do tempo e dos espaços escolares, há que se considerar a existências de uma pluralidade de culturas escolares, que resistem e coexistem (VIÑAO FRAGO, 2000).

De acordo com Viñao Frago (2000), não existe apenas uma cultura escolar, mas culturas escolares, porque as instituições sofrem modificações tanto em função de ações internas de seus próprios agentes, como por fatores externos. São características específicas, formas de agir e rotinas que distinguem uma instituição de educação infantil, por exemplo, de outra de ensino fundamental, ou de uma instituição de ensino médio. E, ainda no interior de uma mesma instituição, existem e convivem culturas dos seus agentes. Cada instituição está subdividida em culturas específicas, como a cultura estudantil e a cultura acadêmica; a cultura dos gestores e

agentes das reformas, que difere da cultura dos professores, etc. Mesmo que em caráter normativo haja normas, regulamentos semelhantes, a forma de interpretação de cada cultura escolar institucional será diferente.

Para Viñao Frago (2000), no conceito de cultura escolar estão presentes aspectos da instituição escolar e da educação formal que são comuns a todas as instituições escolares, e, faz com que, o que acontece nesse espaço, sua forma de organização, seu cotidiano e comportamento de seus agentes, independe, da cultura local e geral, da qual faz parte, podendo-se reconhecer uma instituição escolar, por exemplo, em diferentes localidades geográficas e culturas humanas diversas. É logicamente possível se reconhecer uma escola no Japão e uma escola no México, contudo, existem traços característicos no cotidiano de cada instituição que as fazem culturas escolares diferentes.

Outro aspecto essencial da instituição escolar, é sua forma de escolarização, uma vez que cada instituição, que recebe uma oferta de ensino, possui traços típicos de sua forma de escolarização. De acordo com Chapoulie; Briand (1994), em pesquisa sobre o desenvolvimento da escolarização na França, entre 1830 e 1960, analisando o fluxo de alunos, dentro de redes de estabelecimentos francesas, consideram o conceito de forma de escolarização, com o propósito de construir uma compreensão do todo, dar uma visão de conjunto das escolas francesas, destacando as mudanças que cada aspecto da instituição vai sofrendo, ao longo dos anos, em decorrência de sua forma de escolarização e das políticas públicas.

A forma de escolarização como uma categoria de análise indispensável para se compreender a **relação da instituição com o domínio público** e a diferenciação interna das instituições escolares, considerando os fatos de escolarização como fatos institucionais. A forma de escolarização compreendida como algo determinante que dita os rumos das transformações internas, em decorrência das determinações externas, que promovem mudanças no funcionamento das instituições escolares no decorrer da história (CHAPOULIE; BRIAND, 1994).

Chapoulie; Briand (1994) consideram a forma de escolarização como um produto de uma demanda que se constrói a partir da interação entre escola, sua população e com os fatores externos, tais como, classe social, idade, sexo, religião, etc., que exercem poder e influência sobre a instituição. A instituição escolar em suas especificidades e diferenciações, com as exigências funcionais e organizacionais que a submete; a exemplo, dos recursos que lhes são destinados; a maneira como é vista em sua área de localização territorial; a documentação cotidiana produzida por seus agentes, suas produções, interesses e pontos de vista. Para os

autores é preciso compreender a instituição escolar internamente; suas relações e distribuição de poder para melhor compreender suas peculiaridades.

Por forma de escolarização se compreende ainda a expressão que designa características específicas de cada instituição o tipo de estabelecimento ou série de escolarização, por exemplo, instituição de ensino fundamental, ensino médio, ensino superior; suas finalidades e clientela de destino; seus princípios e normas de regulamentação, legalidade e legitimidade. Legalidade aqui como aquilo que é determinado pelos poderes instituídos em suas diversas segmentações e esferas; e legitimidade, como o que realmente se passa em seu cotidiano, o que é assumido, interpretado, vivido e aceito, o que acontece na cultura escolar. A partir da forma de escolarização se compreende disparidades entre políticas públicas e sua interpretação e aplicação dessas nas instituições escolares (CHAPOULIE; BRIAND, 1994).

O conceito de forma de escolarização vai dar uma visão de conjunto das motivações, dos processos de criação das reformas institucionais e vai definir o tipo de organização institucional adequada para acolher essa ou aquela determinada oferta de ensino. Isso envolve, em particular, os recursos financeiros, que serão definidos por atores, que tomam por base experiências anteriores, exemplos estrangeiros, análises globais e desejáveis de serem reproduzidos. Estes são alguns dos aspectos que visam exercer o controle sobre a instituição escolar em um processo que promove e instala uma forma de escolarização (CHAPOULIE; BRIAND, 1994).

Chapoulie; Briand (1995), vão afirmar que dentro das instituições escolares se encontram as formas de escolarização que as diferenciam internamente. As formas de escolarização são definidas pelo interesse de agentes que têm algum domínio sobre a instituição, tais como financeiro, moral, de nomear pessoas para exercerem funções e cargos na mesma, etc.; bem como, pelas finalidades pelas quais a instituição foi criada. Há uma submissão hierárquica administrativa que dita as regras de funcionamento, as finalidades de cada forma de escolarização e cria um jogo competitivo entre as instituições escolares e essa diferenciação interna traz consequências para a concorrência entre os estabelecimentos.

Rodrigues (2009), em sua tese sobre a gênese histórica do atual Colégio Rui Barbosa, na cidade de Juazeiro, interior do estado da Bahia, construiu o conceito plural de formas de escolarização. Sua pesquisa teve por objetivo analisar aspectos sociais, históricos, culturais e políticos, que condicionaram a criação, instalação e desenvolvimento da instituição escolar, para que, se compreenda, sua gênese e seu significado, desencadeando um estudo sobre a história da educação secundária no Brasil, em particular na Bahia, e, particularmente, na cidade

de Juazeiro, nas décadas de quarenta a sessenta, e às reformas oriundas das novas formas de escolarização que foram provocando mudanças na instituição escolar.

Rodrigues (2009), afirma que mais do que classificações ou designações de tipo de ensino; o campo educacional, enquanto fenômeno instituição escolar, é marcado por características de suas formas de escolarização. Elas interferem de maneira direta nas práticas sociais no interior das instituições e na própria dinâmica da sociedade, que, por consequência, muitas vezes, ditam os valores e o *status* social; as formas de escolarização geram a cultura escolar, construindo os fins e finalidades da instituição escolar em determinado contexto social e histórico.

As formas de escolarização em discussão, tais como grau, nível, ramo, educação pós-primário, ensino médio, segundo grau, etc.; do mesmo modo que as concepções, que se acham no campo educacional e escolar, sob tais denominações, sobretudo, as que se referem ao ensino secundário, isto é, dessas formas de escolarização, que não se definem apenas uma designação de um tipo de ensino, grau, nível, ou ramo, e, portanto, da escola como partes segmentadas, mas, como fenômeno e/ou objeto peculiar, com características institucionais, que se apresentam, material e simbolicamente, na relação direta com os agentes e as práticas sociais inseridas na estrutura global da institucionalização do campo educacional, e, por extensão, em relação ao campo social mais amplo. Mais do que classificações, são, verdadeiramente, formas de escolarização (RODRIGUES, 2009, p. 61).

Conceituar as formas de escolarização livra o trabalho de operar de modo fragmentado com as características de cada modalidade de ensino em seu tempo histórico e contexto social, cultural e político, porque não trata suas particularidades como aspectos meramente naturais. As formas de escolarização possuem uma relação intrínseca com as políticas públicas que definem os fins e finalidades do ensino ofertado nas instituições no decurso da história, provocando mudanças na cultura escolar das instituições.

Dessa maneira, as formas de escolarização são objeto e fazem parte da cultura escolar. As formas de escolarização constituem algo que se impõe ou se propõe, à instituição escolar, através de determinações externas daqueles que tem o poder de promover a criação ou as reformas e ofertas de ensino em cada instituição. As formas de escolarização estão contidas e fazem parte da cultura escolar, e, por sua vez, tem possibilidade de fazer mudanças significativas nas culturas escolares. Sendo, desse modo, possível afirmar, que a cultura escolar e as formas de escolarização, são uma construção histórica, para corresponder às demandas sociais, com fins e finalidades próprias para cada instituição escolar.

As formas de escolarização ditaram ao longo da história as culturas escolares, que foram sendo moldadas às exigências da sociedade moderna, com intuito de se adaptarem aos interesses daqueles que tem o poder de determinar os rumos da escolarização, em destaque, vale ressaltar, as influências das decisões das esferas política e econômica, na esfera do campo educacional,

tratando-se de um fenômeno que define características institucionais, dentre outras, com reflexos na sociedade ante as práticas de seus agentes (RODRIGUES, 2018).

4.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

As concepções de educação integral elencadas neste Capítulo têm por propósito esclarecer e fundamentar o trabalho de investigação sobre os regulamentos, portarias e documentos orientadores, que, inspiram e norteiam os conceitos teóricos aplicados ao Programa de Educação Integral (ProEI), da Secretaria da Educação (SEC), do estado da Bahia, tendo em vista, as comparações e análises reflexivas, entre o instituído e o vivido. Constituem um referencial teórico que busca esclarecer o que, de fato, é educação integral, para verificar as assertivas, as possibilidades e os desafios, enfrentados pela instituição escolar CODEFAS, para que o tempo integral proporcione educação integral.

4.2.1 Concepção progressista liberal

A concepção progressista é influenciada pela corrente filosófica do pragmatismo. O movimento pragmático teve origem nos Estados Unidos, no final do século XIX. Seus principais representantes foram os filósofos Charles Peirce, William James, John Dewey e Ferdinand Schiller. O pensamento pragmático se prende a fatos e coisas concretas, considerando conhecimento filosófico verdadeiro aquele que é útil e prático para a sociedade. O pragmatismo não está preso a indagações abstratas mas a realidades concretas, e, ainda, que seja fruto de elucubrações abstratas, o conhecimento precisa se expressar de forma que seja útil para a sociedade, como por exemplo, as ideias teológicas e místicas; tudo pode ser considerado, contanto, que tenham consequências práticas e úteis para a vida social. Trata-se de um pensamento democrático e flexível; um método que tem por finalidade buscar consequências práticas, sem ficar preso apenas à prática (JAMES, 2006).

A concepção progressista de educação se caracteriza por uma aliança entre teoria e prática; uma forma de unir liberdade e democracia. Para John Dewey (1916) a aprendizagem se dá no enfrentamento e na reflexão de situações problemas, de acordo com o interesse de cada um, sem se prender a isso, mas, ir além, ressignificando os conteúdos a luz das experiências anteriores, adquirindo novos saberes. Os conteúdos nunca devem ser impostos, como no modo tradicional, nem, tão pouco, de escolha livre, como afirmavam os românticos, mas, criar situações problemas que exijam dos educandos saídas fundamentadas, tanto em conhecimentos teóricos, como em experiências práticas de caráter científico, histórico ou artístico, para sua solução (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Na proposta pedagógica de Dewey, a preocupação estava com a formação do caráter para a construção de uma conduta moral e de práticas democráticas para a superação do modelo americano que estimulava o individualismo, a competição e inibia condutas sociais e coletivas. Dessa forma, propõe a necessidade da escola se organizar como uma comunidade que se pauta na cooperação mútua, isso faz com que a escola deva ser um espaço de vivência real da vida em sociedade e não simples preparação para a vida. Sua proposta se concentra mais na capacidade do professor de criar um ambiente favorável, do que nos potenciais inatos e anteriores da criança. Percebia na educação um caminho para o progresso e a transformação social (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Dewey compreendia que na escola os alunos deveriam ser levados à construção da aprendizagem útil a partir de vivências concretas. Não um conhecimento utilitário, ou de sentido econômico, mas, para o desenvolvimento social e da pesquisa, uma educação progressista, que contribua para o progresso da humanidade. Os conteúdos clássicos construídos pela humanidade ao longo da história, eram considerados, porém, **sua pedagogia inova, ao que se refere aos métodos de ensinar**. Métodos criativos e dinâmicos, que tinham por propósito proporcionar experiência concreta, para tanto, era necessário um trabalho democrático com a participação ativa dos professores no planejamento (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Westbrook; Teixeira (2010), consideram que na pedagogia de Dewey, à luz da experiência reflexiva, é aquilo que provoca uma mudança, algo que altera o mundo, o ser ou a ambos. **Não algo meramente cognitivo, mas também, cognitivo**. A experiência faz parte da vida e ambas não podem separar-se da aprendizagem. Aprendizagem é vida e experiência. A aprendizagem é fruto de experiências vividas com inteligência e reflexão. Um desdobrar de potenciais internos das diversas faculdades e capacidades humanas. O sentido do aprender vem da praticidade daquilo que se aprende com o exercício das capacidades (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Dessa forma, a escola pública deixaria de preparar o intelectual escolástico, da pedagogia tradicional, que assimila um conhecimento pronto que lhe é transmitido, para preparar o trabalhador, o trabalhador especializado e qualificado para a ciência e tecnologia do seu tempo. Somente a experiência vivida produz um verdadeiro conhecimento. O atraso que se encontrava na educação do Brasil, presa ao tradicionalismo, salvo raras exceções, e, não às necessidades de seu tempo (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

De acordo com Teixeira:

A atividade escolar consiste em "aulas", que os alunos "ouvem", algumas vezes tomando notas, e nos "exames", em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns "trabalhos" para casa e na casa se supõe que o aluno "estuda", — o que corresponde a fixar de memória quanto lhe tenha sido oralmente ensinado nas aulas. Esta pedagogia podia perfeitamente funcionar numa escola da Idade Média. A sua filosofia do conhecimento é a de que o conhecimento é um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas, que se aprendem, compreendendo-as e decorando-as para a reprodução nos exames (TEIXEIRA, 1956, p. 9).

Tratava-se de uma formação tradicional humanista, teórica, com aulas expositivas sobre diversos conteúdos, mas, que, de atividades práticas não tem nada. Teixeira (1956), considerava as escolas públicas de sua época arcaicas, de currículo seletivo; incapazes de fornecer o conhecimento intelectual, o prático, o técnico-profissional e menos ainda a formação geral, e, por força da tradição, são seletivas e classificatórias. “Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser da classe trabalhadora” (TEIXEIRA, 1956, p. 11). Para ele, um sistema educacional atrasado e elitizado destinado a uma classe que manda, mais por prestígio, do que por competência. Uma educação verbal, decorativa e de pouco esforço manual, onde cresce o interesse pelos cursos propedêuticos, preparatórios para os cursos superiores, em detrimento dos técnicos e profissionalizantes, onde o operário é aquele que não foi educado.

O educador propõe uma reforma educacional que transforme o sistema escolar de sessão em curto período, em uma educação de dia inteiro, com enriquecimento das atividades práticas para uma formação de hábitos para uma vida real, **com aulas criativas em ambientes adequados**, onde a escola é uma “miniatura” (TEIXEIRA, 1956, p. 22) da comunidade com suas atividades e necessidades sociais. Um programa escolar articulado com a vida da comunidade. Propõe a regionalização e municipalização para pôr fim aos conteúdos abstratos e distantes da realidade local. Uma escola de horários ampliados, conectada com a realidade local, mais prática do que intelectualista, que possibilitasse a equivalência cultural, que prima pela diversidade, mas, se mantém única em seus objetivos e metas. De acordo com os estudos de Almeida (2018):

Anísio Teixeira (1928) relata sua experiência nos Estados Unidos e destaca quatro pontos observados nas escolas americanas que chamaram a sua atenção: o grande número de edifícios e a infraestrutura dos mesmos; métodos de ensino de caráter prático que permitiam a interação entre professor e aluno; flexibilidade e riqueza dos currículos quanto aos cursos oferecidos; vida estudantil com grande atividade coletiva de caráter variado (ALMEIDA, 2018, p. 180).

Anísio Teixeira juntamente com outros educadores ao projetarem uma concepção progressista escolanovista para educação pública brasileira, fundamenta-se em John Dewey, tinham como propósito um futuro menos desigual e maior oportunidade para os jovens filhos da classe trabalhadora. Uma educação diferenciada que proporciona atividades diferenciadas e diversificadas, em ambientes adequados e devidamente preparados. Uma proposta pedagógica

onde o aluno não vai para escola apenas para ouvir, mas para praticar e criar soluções. A proposta pedagógica de Anísio Teixeira na Bahia ganhou vida com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque) na capital baiana, como foi tratado no Capítulo 3. De acordo com os estudos de Coelho (2009) pode-se afirmar:

[...]essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País (COELHO, 2009, p. 89).

Anísio Teixeira considerava a educação um meio indispensável para o país alcançar o desejado progresso e desenvolvimento, sua ideia era uma educação pública de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento completo das crianças e jovens, com oportunidades democráticas de desenvolvimento das capacidades e habilidades, a partir do potencial biológico e não conforme a condição socioeconômica dos sujeitos. Uma formação do homem culto e apto para a vida e para o trabalho, de maneira a torná-lo hábil em fazer da vida instrução e estudo. Uma escola que possibilitasse aos seus alunos um programa completo, e, ao mesmo tempo, que lhe garantisse saúde e alimentação; condições físicas e de nutrição favoráveis para a aprendizagem (COELHO, 2009).

4.2.2 A concepção libertária socialista

Bakunin e Proudhon, filósofos anarquistas do século XIX, bem como demais socialistas utópicos, consideraram o ensino como via de transformação da sociedade, uma vez que, a emancipação e a libertação das condições opressoras, criadas pelo capitalismo, se dão pela via da consciência. Criticavam a educação pública estatal ofertada aos filhos da classe operária, que contribuía para a manutenção da desigualdade social. Em seus escritos construíram as bases ideológicas e políticas de uma educação integral que atendesse às necessidades da classe trabalhadora. Suas principais reivindicações se firmavam em valores de igualdade, liberdade e autonomia a partir de um pensamento libertário emancipatório. Em seus questionamentos afirmavam que jamais seria possível uma sociedade igualitária e haver uma emancipação política da classe operária se essa continuasse recebendo uma educação inferior à educação burguesa. Uma formação completa e libertária do homem seria não aquela, meramente, cognitiva, mas, uma educação que formasse o sujeito politizado. Segundo Coelho (2009):

“[...] a concepção libertária de educação provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, todas as propostas sintetizadas até aqui objetivam a formação *completa do homem*, para que ele o seja, na plenitude filosófico-social da expressão. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política. Esse fato político evidencia-

se no cunho dado às atividades realizadas. Ao procurar constituir a pedagogia da pergunta, a solidariedade nas tarefas manuais, o espírito coletivo, por meio das atividades esportivas e dos jogos, as atividades mescladas, sem hierarquizações que demonstrassem o predomínio de umas sobre as outras, constituía-se o cidadão emancipado, questionador e construtor de uma história coletiva” (COELHO, 2009, p. 88).

De acordo com Gallo (1995), a concepção libertária compreende a liberdade, não como um aspecto individual, mas social, que demanda uma consciência crítica e reflexiva das ações e da condição social de dominação imposta pelo sistema capitalista. Para eles, o capitalismo é sistema seletivo e excludente; que prega uma moral burguesa. A concepção libertária evidencia uma vivência para a responsabilidade coletiva e uma moral que respeite a liberdade, a diversidade, a vivência da solidariedade e autonomia. Para a concepção libertária, **a educação é uma via para pôr fim às injustiças sociais**, é preciso educar para a liberdade, para superar a alienação, **contribuindo para a emancipação política dos sujeitos**, considerando saber poder, e conhecimento, dominação econômica. A ignorância e a qualidade inferior da educação pública são condições mantenedoras da miséria. A educação ofertada pelo estado às massas não era integral, mas, sim, parte de um conhecimento que servia aos interesses do estado. De acordo com Gallo (1995):

Bakunin concebe as diversas etapas de um sistema da educação social que, ao mesmo tempo, seja veículo de *educação integral* – que transforma indivíduos em pessoas, em homens no sentido completo da palavra –, de uma *instrução pluralista* que dê um conhecimento científico geral e que supere a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual; que encaminhe o indivíduo para uma formação especializada e depois trabalhe essa especialização, ainda na perspectiva de integração entre prática e a reflexão, um misto de planejador e prático; e, por fim, seja um processo em que a pessoa se socialize e vai conquistando a liberdade, de tal modo que, ao sair da escola e integrar-se de vez à sociedade dos adultos, seja mais uma pessoa livre, pronta a zelar por sua própria liberdade e a liberdade dos demais (GALLO, 1995, p. 78, grifos do autor).

Na concepção libertária há uma preocupação com a formação da consciência crítica e política dos alunos, para que, como homens livres, não sejam subjugados a exploração econômica, superando toda alienação; uma educação integral aplicada na esfera produtiva, que promova a superação de trabalho intelectual e manual; promova a igualdade e a liberdade; um trabalhador consciente de seu trabalho e um planejador que domine as técnicas e conheça o processo de produção, promovendo o livre desenvolvimento de todos. Uma educação politécnica, que não reduz o potencial produtivo do trabalhador a uma única especialidade técnica, uma vez que, se esta deixa de existir, esse pode vir a ser desnecessário ao sistema (GALLO, 1995).

De acordo com Gallo (1995), os autores defendiam uma educação politécnica porque o sistema capitalista criou um modelo desigual da forma de trabalho. As funções intelectuais eram

sempre ocupadas por burgueses, enquanto que os trabalhadores, no geral, das classes menos favorecidas, executavam os trabalhos manuais. **A politécnica seria uma compreensão dos múltiplos aspectos que envolvem o processo produtivo**, longe de ser uma formação meramente tecnicista, mas, uma compreensão da realidade complexa. Era preciso tornar o trabalho algo gratificante, e isso seria possível se o trabalhador dominasse todas as etapas da produção; tanto a técnica, como o planejamento, pondo fim ao trabalho alienado. Para isso, a educação não pode ser apenas do intelecto, mas, proporcionar o aprendizado prático, manual e artesanal.

Para realização da aprendizagem politécnica, não basta uma escola comum, é necessário uma *oficina-escola*, onde a manipulação das coisas seja possível, onde aplicação prática dos conhecimentos teóricos seja imediata, e onde do próprio trabalho prático seja possível, chegar-se a formulação e ao entendimento de novos conceitos teóricos (GALLO, 1995, p. 56, grifo do autor).

Marx e Engels não foram indiferentes às concepções ideológicas sobre educação dos socialistas utópicos ou anarquistas, apesar de tecer críticas ao pensamento utópico. Para esses autores interessa destacar que **a divisão do trabalho, é também uma divisão entre o que se aprende e o que se ensina**, dessa forma, o conhecimento e a ciência passam no sistema capitalista a servir ao capital; ao seu jogo de exploração e opressão. A apropriação da ciência, da cultura e dos meios de produção permitem a exploração. Apesar do sistema capitalista ter exigido uma maior qualificação dos trabalhadores e provocado uma diminuição do analfabetismo, estabeleceu uma divisão desigual entre trabalho intelectual e trabalho manual, da mesma forma, uma educação desigual, para as elites e para a classe trabalhadora. O que os autores pretendiam em suas propostas era romper com essa desigualdade. Marx e Engels, criticaram a qualificação da força de trabalho motivada pelos interesses da produção, do desenvolvimento desigual e do mercado. De acordo com Marx e Engels:

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX; ENGELS, 2011, p. 43).

Para Marx e Engels a propriedade privada tornou o homem um ser dominado pelo sistema de mercado, subordinado a uma educação unilateral, desenvolvendo apenas uma de suas potencialidades, portanto, um ser mutilado. A emancipação plena do homem, e, de todos os seus sentidos, convertendo-o em um ser social, somente ocorre através de uma formação omnilateral. De acordo com Marx e Engels, a educação fornecida pelo estado é fragmentada e limitada. Destaca que personagens como Leonardo da Vinci e Maquiavel, se tornaram o que são, porque tiveram a oportunidade de desenvolver diversas de suas capacidades humanas,

afinal, os “heróis daquele tempo ainda não eram escravos da divisão do trabalho” (MARX; ENGELS, 2011, p. 74), o que explica o fato de da Vinci não ser apenas pintor, mas, também, ser matemático, inventor, mecânico, engenheiro, enfim, a esses homens foi possível o desenvolvimento omnilateral de suas capacidades e habilidades, estas, foram sendo trabalhadas a medida de seus interesses, o que mostra o caráter unilateral da educação estatal capitalista.

O capitalismo tornou o homem servo dos interesses do mercado, especialista em algum ofício específico, tendo por fim, maior produtividade. Marx e Engels condenam a exploração do trabalho de crianças e adolescentes, defendendo a tese de que o trabalho realizado por eles somente é admissível se estiver associado à educação. Segundo Marx:

Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia **as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais**. À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos (MARX; ENGELS, 2011, p. 85, grifo nosso).

Para Marx e Engels (2011) a educação completa deve superar a formação unilateral, que faz do trabalhador um sujeito alienado e especialista em produzir mais; para possibilitar o desenvolvimento, tanto dos sentidos, como das aptidões. De acordo com os estudos de Manacorda (2017, p. 88) o “a exigência da omnilateralidade, de desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” é via para a superar essa formação unilateral, para tornar-se, na visão de Marx, um homem total.

Essa omnilateralidade completa dos indivíduos somente seria possível com a totalidade das forças produtivas, dominadas pela associação desses indivíduos em uma sociedade comunista. Em Marx a omnilateralidade aparece associada a produção da fábrica conduzindo a superação do caráter da especialização, fazendo do trabalhador alguém consciente de suas capacidades e relações com os outros. A educação unilateral estaria associada à divisão do trabalho, e, a ruptura entre teoria e prática, entre ciência e trabalho (MANACORDA, 2017).

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade das capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2017, p. 90).

A formação omnilateral seria a forma da classe operária superar a opressão da classe burguesa e aristocrática, pondo fim a destruição intelectual de crianças e adolescentes, que não passam de massa de manobra de produção da mais-valia; que recebem, obrigatoriamente, uma

instrução elementar para servir aos interesses da produção. O ideal socialista une **trabalho e educação** possibilitando a cada cidadão uma cultura técnica múltipla, onde ninguém seria oprimido a estar e se dedicar a uma única função e a educação científica estaria pautada em raízes práticas; nada de conteúdos meramente curriculares sem sentido prático (MANACORDA, 2017).

Marx e Engels concebiam uma educação para uma sociedade comunista; que pudesse pôr fim a diferença de classe; onde todos tivessem oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais; uma educação politécnica, que possibilitasse ao homem uma formação omnilateral e uma visão geral de todo o sistema produtivo; pondo fim, a uma educação unilateral e limitada, que determinava o fim de cada um pelo serviço em que se especializou, dentro da cadeia produtiva, como, se esse homem, não fosse capaz de desenvolver outras potencialidades.

Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões. O resultado é que, necessariamente, desaparecerá toda a diferença de classe. Por isso, a sociedade organizada segundo o modo comunista é incompatível com a existência de classes sociais e oferece diretamente os meios para eliminar tais diferenças de classe (MARX, ENGELS, 2011, p. 136).

Marx e Engels não escreveram nenhum livro dedicado exclusivamente ao tema educação, nem tão pouco uma concepção pedagógica de educação, mas, deixaram alguns trechos escritos de como deveria ser a educação dos filhos da classe operária como parte de suas reivindicações e lutas políticas pelos direitos dos trabalhadores. Ao mesmo tempo em que reivindicavam melhores condições de vida direitos dos trabalhadores, protestavam por uma melhor educação pública, uma vez que, a divisão social do trabalho surge de uma divisão entre o que se ensina e o que se aprende (MANACORDA, 2017). A ciência e o conhecimento são propriedade do capital; onde cresce a separação entre o homem culto e o operário, trabalho manual e trabalho intelectual, cresce a desigualdade social. É preciso uma educação que provoque a emancipação política e social (MARX; ENGELS, 2011).

A concepção libertária defende uma educação igual para todos; a emancipação política e social da classe operária; e uma sociedade comunista, onde todos teriam oportunidades de desenvolverem sentidos e aptidões. Não haveria classes nem separação entre trabalho manual e intelectual; ou, educação da elite e educação proletária. Consideravam a união entre educação e trabalho o futuro da educação, por aliar conhecimento intelectual à habilidade prática. Uma formação politécnica para compensar os entraves criados pelo capitalismo e pela divisão do trabalho, que na educação, tornou impossível um conhecimento mais profundo. Uma educação omnilateral em oposição à educação unilateral fornecida pelo estado.

4.2.3 A concepção holística

A concepção pedagógica holística se encaixa nas correntes contraculturas do pensamento pós-moderno, caracteriza-se por uma educação focada na formação global do ser, buscando a superação de uma formação fragmentada por uma formação interdisciplinar, numa compreensão de mundo a partir do todo. A proposta de educação holística foi, primeiramente, difundida pelo americano R. Miller (1997), quando produziu uma síntese sobre o trabalho de autores liberais, humanistas e românticos, tais como, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, John Dewey, entre outros, que defendiam que a “personalidade global da criança deve ser considerada na educação” (YUS, 2002, p. 16), bem como desenvolvida e trabalhada em suas múltiplas potencialidades (YUS, 2002).

Yus (2002) considera, como Miller (1997), que a educação precisa trabalhar todas as esferas da experiência humana, “não só o intelecto e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas, também, os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano” (YUS, 2002, p. 16). A educação holística visa educar o ser completamente, o que exige uma visão de mundo interconectada e global. Estabelecer conexões entre as coisas e a construção do conhecimento a partir do questionamento, constitui um aspecto central dessa concepção de educação integral (YUS, 2002).

A educação integral holística propõe uma formação do ser em sua totalidade. Para os holísticos a fragmentação econômica trouxe como consequências, a destruição da natureza; uma vida social violenta e individualista; uma visão racionalista e materialista; uma cultura consumista, etc. Esses valores se reproduzem na escola com conhecimentos compartimentados em disciplinas, que formam especialistas desconectados, onde a hierarquia e organização de tempo e espaço são concebidos de maneira fragmentada. A educação holística busca valores como o equilíbrio, inclusão e conexão (YUS, 2002).

Um currículo holístico busca a conexão entre mente e corpo, entre pensamento linear e intuição, mundo físico e transcendente. A abordagem de temas deve ser de maneira interdisciplinar; apostando-se nas relações interpessoais, desenvolve habilidade de relações com a comunidade em torno, de serviço comunitário e a ação social. **O centro da educação holística são as relações:** do sujeito consigo, com o outro, com o mundo, tendo em vista, uma formação global. A relação democrática e não hierárquica entre professor e aluno é outra marca da educação holística (YUS, 2002).

Os holísticos consideram **a educação um envolvimento com o mundo, não se limitando aos currículos tradicionais, livros didáticos ou provas padronizadas.** Aquela que

aproxima os alunos de seu contexto, dando-lhe ciência de seu potencial para empreender mudanças que atendam às novas necessidades; que valoriza a espiritualidade, tendo em vista, a compaixão, e a busca dos valores universais com as mais altas aspirações humanas, em prol do bem coletivo, sem estar preso a um dogma. Acreditam que todo o universo funciona de maneira interligada e que a educação precisa estar atenta a essa comunhão universal, para manter a harmonia, primando pelo respeito à diversidade de formas de viver no planeta. Defende a tese das múltiplas inteligências, Gardner (1995), que exige também múltiplas formas de aprender (YUS, 2002).

De acordo com Yus (2002), a tese das inteligências múltiplas de Gardner (1995), que considerou a inteligência um potencial biológico e psíquico da espécie humana, que não se resume ao raciocínio lógico-matemático ou a capacidade linguística, é considerada na educação holística. As inteligências múltiplas estariam caracterizadas em sete: verbal-linguística, lógico-matemática, visual-espacial, cinético-corporal, musical-rítmico, interpessoal e intrapessoal, e, posteriormente, acrescentou a naturalista. A educação deve, portanto, expor os indivíduos a situações que contribuam para a extração desse potencial inteligente de cada sujeito. Implicando em situações educativas com oportunidade e adequação, ambiente adequado e estimulante, profissionais qualificados, exposição às situações complexas que exijam uso de várias inteligências, avaliações que investiguem a capacidade de resolver problemas e metodologias diversificadas, tudo a partir de um currículo integrado, com atividades diversas que integrem os conteúdos dentro de uma proposta holística (YUS, 2002).

A tese das inteligências múltiplas não diz como se deve ensinar, mas amplia a visão do processo educacional levando a si promover ações que criem oportunidades que potencializam os talentos de cada um. Segundo Yus, Gardner (1999) propõe um modelo de educação centrado no aluno e sua subjetividade, a proposta da educação holística tem como um dos seus princípios “a educação da individualidade” (YUS, 2002, p. 69).

A educação holística propõe o equilíbrio, não apenas entre corpo e mente, mas entre todas as aparentes contradições, entre atividade dentro e fora da sala de aula, entre professor e aluno; entre avaliação e aprendizagem, **deixando de lado a ênfase nos resultados** apenas. Busca desenvolver o sentido da cooperação nas relações interpessoais, estimulando a participação democrática e responsável, tendo em vista, a inclusão de todos, independentemente de sua capacidade intelectual, todos tem o seu lugar. Diferente da escolarização moderna, que busca desenvolver a eficiência e a competição com fins econômicos, na educação holística destaca-se a ação colaborativa. A educação como fruto de um diálogo com o mundo e vida inspirados nas propostas pedagógicas de John Dewey (1938); educação e vida estão

interconectados. Os alunos são livres para construir e reconstruir o conhecimento. **A educação holística exige flexibilidade de horários, conteúdos e espaços**, que podem ser inclusive fora da escola. Para eles o conhecimento é algo dinâmico construído e modificado pelo homem em meio a seu contexto cultural (YUS, 2002).

O equilíbrio leva a inclusão com três propostas pedagógicas que orientam o trabalho pedagógico na perspectiva holística: a **transmissão**, quando se tratam de habilidades específicas adquiridas por imitação e repetição, por exemplo, aprender uma música; **transação**, aprendizagem transacional, é uma proposta metodológica holística que consiste no uso do método científico na busca de solucionar problemas, enfatizando o processo de análise na busca dos resultados; e **transformação**, tem por meta o desenvolvimento global, interligando-se aprendiz e currículo, utiliza-se estratégias como resolução criativa de problemas complexos, a cooperação e a interdisciplinaridade para possibilitar conexões tornando a aprendizagem significativa no aspectos pessoal e comunitário. Por fim, há a **conexão**, com a preocupação de descobrir relações entre as coisas, de maneira crítica, superando o pensamento fragmentado e compartimentado em disciplinas. Num currículo holístico há uma consciência relacional e as habilidades necessárias para transformação dessas relações tendo em vista a harmonia (YUS, 2002).

No documento “Educação 2000: uma perspectiva holística”, apresentado no Oitavo Congresso Internacional dos Educadores Holísticos, que aconteceu em Chicago em 1990, estabelecem-se como princípios da educação holística: a centralidade no estudante; a educação como desenvolvimento do interior para o exterior, a partir da autodescoberta; e, aluno, aquele que aprender a responder perguntas, para que cada um descubra seus próprios talentos e capacidades (YUS, 2002).

A educação holística é personalizada, porque busca trabalhar as multidimensões do ser. **Inteligência e pensamento**, consideram que o único limite da mente humana são aqueles aceitos e reforçados pelo próprio homem. A inteligência é multidimensional e pode ser expressa de várias formas. **Ensino e aprendizagem**, como processo sistêmico e resgate da autoestima e das potencialidades individuais, em um trabalho com temas relevantes para os alunos. **Conhecimento**, que não se encontra apenas nos livros didáticos, mas, também, no contexto. **Currículo**, um meio para incentivar a intuição, imaginação e a criatividade, não está preso a um programa específico mas se constrói de acordo com a relevância, centrado em perguntas não em respostas corretas, adaptado às necessidades individuais mais que as necessidades econômicas (YUS, 2002).

A escola, como organização, um sistema vivo, que substitui a camaradagem pela hierarquia horizontal e as decisões participativas; direção, aquela efetiva, centrada na pessoa, facilitadora das relações entre os membros da comunidade, buscando, também, vias horizontais de administração; conteúdos, reflexões que busquem aprender a aprender, que formem para o altruísmo, a sustentabilidade, o contexto, o conhecimento dos sistemas globais; a avaliação, deve ser cooperativa, prevalecendo a auto-avaliação. **Os estudantes são avaliados pelo seu crescimento em valores e talentos**, não são comparados ou rotulados, visa a formação global da pessoa (YUS, 2002).

A educação holística busca educar para a criatividade, a intuição, o pensamento crítico para a solução de problemas. Valoriza a experiência de cada indivíduo para resolver problemas atuais e do contexto, para isso exige “**métodos ativos**” (YUS, 2002, p. 91), onde os alunos não se comportam como receptores passivos, mas uma educação que valoriza a experiência. De acordo com Yus (2002), a educação holística muito se inspira em John Dewey (1938), ao que refere a ênfase a aprendizagem por experiência, num trabalho cooperativo, articulado com a vivência comunitária, atividades diversas para o desenvolvimento pessoal e social (YUS, 2002).

A experiência, a ciência e a tecnologia a serviço da democracia, que melhor se realiza com uma sociedade bem informada, com senso crítico e participativo, daí uma educação para a independência e para a cooperação. Para tanto, o uso do método científico para a solução de problemas seria essencial para decisões racionais. Dessa forma, de acordo com Yus, (2002, p. 99), Dewey coloca que a experiência “é a primeira meta da atividade humana” e a educação possibilita ver criticamente a partir de novas experiências, a educação deve se basear na solução de problemas.

Uma grande distinção da educação holística dos demais modelos de educação integral consiste na educação do espírito. Não se trata de uma disciplina, mas de uma orientação do ser interior, uma proposta intrapessoal. Como a concepção holística enfatiza a experiência e toda forma de conexão entre os saberes, as conexões entre pessoas, por vezes, gera uma orientação transcendental. Essa orientação não estaria exatamente relacionada a Deus ou a uma religião específica, mas a espiritualidade e a um diálogo místico. A consciência de que tudo está conectado a toda espécie de vida, opondo-se ao antropocentrismo e ao materialismo ocidental (YUS, 2002).

Outro forte aspecto da educação holística está no educar em comunidade, nem o aluno é um ser isolado da sociedade, nem a escola; ambos fazem parte de uma comunidade local, mas também, global. Sendo a sala de aula a primeira comunidade, daí deriva uma aprendizagem cooperativa e em grupo, com uma estrutura metodológica própria da concepção holística, com

distribuição de funções para cada membro. A **cooperação em lugar da competição**, gera reciprocidade em benefício de todos, estimula a comunicação, respeito às diferenças, a tomada de decisão e o pensar coletivamente (YUS, 2002).

A educação holística se inspira, também, de acordo com Yus (2002), em autores como Célestin Freinet (1998), e suas diversas obras, em particular no trabalho em sala de aula enquanto atividade cooperativa; e Paulo Freire (1975) no que se refere à alfabetização social. A educação holística prima por uma educação democrática com a participação de todos e que passa pela responsabilidade, respeito, igualdade, participação, criando situações e ambientes que possibilitem soluções múltiplas e vivências democráticas. Uma educação que considera o desenvolvimento da mente e do corpo, o sujeito enquanto ser local, mas que, também, educa o homem para viver em uma comunidade planetária e global (YUS, 2002).

Um trabalho interdisciplinar que exige ênfase em projetos, **trabalho com temas, horários flexíveis, agrupamento flexível dos estudantes, métodos alternativos de avaliação, fontes diversas de pesquisa, conteúdos relevantes para os alunos, enfim, uma total integração curricular**. São exemplos de instituições escolares que seguem uma tendência holística as Escolas Waldorf do filósofo e educador austríaco Rudolf Steiner e as Escolas Montessorianas, da médica e pedagoga italiana Maria Montessori (YUS, 2002).

Para Coelho (2009), pode-se inferir que todas as concepções de educação integral estão imbuídas em fornecer aos estudantes uma formação completa, para além da formação do cognitivo, entretendo, cada concepção tem um modo diferente de considerar e afirmar o que seria essa formação completa. Não se trata de um pensamento consensual e hegemônico. Existe um dissenso ideológico de visão social, política e de mundo.

No Apêndice E é possível encontrar um quadro comparativo entre as três concepções abordadas neste Capítulo.

5 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR CODEFAS EM SEU CONTEXTO: ANÁLISE DE DOCUMENTOS E OBSERVAÇÃO DA REALIDADE INTERNA

O presente Capítulo trata das informações coletadas sobre a instituição escolar. A escolarização enquanto fato institucional, descrevendo suas características cotidianas e destacando aspectos de sua cultura escolar e da forma de escolarização, tendo em vista, a análise e as dinâmicas de uso do tempo integral na perspectiva da educação integral.

Os estudos procuraram destacar a localização geográfica, a origem histórica e contexto local; em seguida a estrutura física; o processo de implantação do Programa de Educação Integral (ProEI) da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC); a forma de escolarização e a atuais diretrizes da SEC para o ensino médio em tempo integral; a organização administrativa; fluxo de alunos; a matriz curricular; os horários de funcionamento e rotinas; a proposta pedagógica presente no Projeto Político Pedagógico (PPP); o Regimento Interno Unificado; atas de reuniões de planejamento dos professores nos horários de Atividades Complementares (ACs); e dinâmicas cotidianas observadas da cultura escolar.

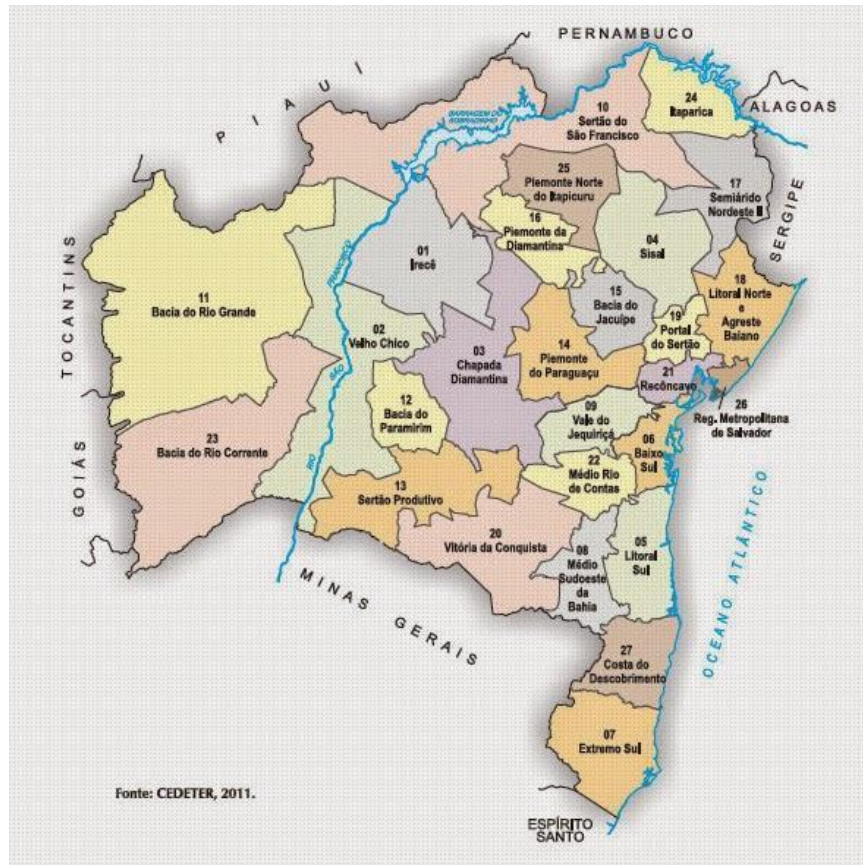
Este Capítulo buscou analisar a instituição CODEFAS considerando documentos internos, diretrizes e documentos orientadores da SEC, disponíveis ao público, bem como, destaca aspectos da observação sistemática e assistemática. Essas estratégias contribuíram para a pesquisa não estar limitada apenas às vozes dos sujeitos e sua relação com o objeto.

5.1 A CIDADE DE JUAZEIRO

A cidade de Juazeiro, localizada ao norte do estado da Bahia, se encontra na microrregião do baixo médio São Francisco. De acordo com dados do IBGE-2018, possui um território cuja extensão chega a 6.721,237 km²; encontra-se situada à margem direita do Rio São Francisco. No último censo do IBGE, realizado em 2010, possuía uma população de 197.965 habitantes, estimada em 2019, em 216.707 habitantes, com densidade demográfica de 30,45 hab./km²; com 96,7% da população, entre 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, em processo de escolarização, com 11.491 alunos matriculados no ensino médio em 2018. Com índice de desenvolvimento humano calculado em 0,677 em 2018 (BRASIL, 2020a).

A cidade se encontra em pleno semiárido do nordeste brasileiro, cortada pela BR 407. Encontra-se numa região privilegiada, com uma distância de 504 km da capital do estado, a cidade de São Salvador. A Vila Nossa Senhora das Grotas de Juazeiro existe desde 1833, e o título de cidade de Juazeiro foi concedido em 1878 (JUAZEIRO, 2020).

Figura 1 – Mapa Territórios de Identidade - Bahia



Fonte: <http://coegemas.blogspot.com/p/territorios-de-identidade-ba.html>

Localizada às margens do Rio São Francisco, no Território de Identidade 10 - Sertão do São Francisco, tem como principal fonte de renda a agricultura irrigada, que teve seu despontar nas décadas de 1970 e 1980, com repercussão internacional; bem como, o comércio local. Atualmente, é um reconhecido polo universitário, turístico e cultural (JUAZEIRO, 2020).

Ao que se refere ao campo educacional, a cidade desde suas origens é marcada por iniciativas de profissionais da educação para que fosse garantida a população da cidade uma educação pública de qualidade. A primeira escola denominada de “primeiras letras” (RODRIGUES, 2018, p. 111) data de 1832. Em 1834, funcionou com trinta alunos, vinte e oito meninos e apenas duas meninas. Os primeiros professores da cidade foram profissionais leigos que davam aulas de primeiras letras em suas casas ou em espaços alugados. Além das escolas isoladas, o primeiro grupo escolar foi inaugurado em 1923, posteriormente denominado, de escolas reunidas, todas abarcavam a forma de escolarização primária, e irão perdurar até os anos setenta do século XX. Somente em 1965 é que a cidade viria a ter professores diplomados. O primeiro professor a dar aulas do curso secundário, que preparava os alunos para ingressarem no curso ginasial, foi o médico Dr. José Inácio da Silva. E, somente, com a fundação do Clube

Comercial da Cidade de Juazeiro em 1893, é que foi criada a primeira escola de alfabetização para adultos, que tinha por propósito prepará-los para a atividade comercial (RODRIGUES, 2018).

Rodrigues (2018), em seu livro sobre a gênese histórica da primeira instituição pública de ensino ginásial/secundário/médio da cidade de Juazeiro, o Ginásio Ruy Barbosa, vem constatar que essa conquista foi fruto da luta e da bravura dos educadores da cidade, que em meados do século XX, empreenderam esforços para que o primeiro colégio de ensino secundário se tornasse uma realidade. Somente em meados dos anos quarenta é que o ensino secundário é ofertado na cidade, com o primeiro colégio particular, o Colégio Juazeiro, destinado aos filhos da elite local, que, posteriormente, passou a se chamar Colégio Edson Ribeiro.

Em 1953, em meio a um cenário de lutas e desbravar de algumas lideranças locais, é que surge a primeira instituição secundária pública da cidade. As lutas foram tão acirradas que ao ser instalado o colégio foi apelidado pela elite de “ginásio dos miseráveis” (RODRIGUES, 2018, p. 155), porque era para lá que iam estudar os jovens das camadas menos favorecidas da cidade. Mantido, inicialmente, por uma Cooperativa, que tinha propósitos bem claros para a escolarização da cidade, entretanto, a instalação do ginásio público não foi por ação dos membros da Cooperativa, mas sim dos próprios professores. Destaca-se a figura do professor Agostinho José Muniz, que promoveu uma espécie de revolução educacional na cidade de Juazeiro, na sua luta pela instalação do Ginásio Ruy Barbosa. Há relatos verbais de que o prédio teria sido cercado por “arame farpado” (RODRIGUES, 2018, p. 187) para impedir sua instalação. Após alguns anos de funcionamento, a instituição passa a ser mantida apenas pelo governo do estado. O que se pretende destacar aqui é o forte papel e a iniciativa de professores para o avançar da educação pública, em particular, do ensino médio, na cidade.

5.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR CODEFAS: ORIGEM, LOCALIZAÇÃO, ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA, FLUXO DE ALUNOS, CORPO ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO

O Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves dos Santos (CODEFAS), recebeu o nome em homenagem à primeira professora leiga, que, voluntariamente, alfabetizava crianças, jovens e adultos do bairro. Construído e inaugurado em 1989, num terreno concedido pela Paróquia de Juazeiro, sendo autorizado o seu funcionamento através do ato de criação nº 4655, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia no dia 19 de julho de 1989, para ofertar

as formas de escolarização do antigo 2º grau; os cursos técnicos de Eletricidade e Desenho e o de Construção Civil, mas, por não haverem profissionais habilitados e equipamentos adequados para as aulas práticas, o prédio permaneceu desativado até o ano de 1990. No ano seguinte, passou a ofertar as formas de escolarização do 2º grau de Formação Geral e o profissionalizante de Técnico em Enfermagem.

Em 1994, passou a ofertar o curso Técnico em Química, com o propósito de preparar profissionais para as indústrias química e farmacêutica. O curso de Técnico em Enfermagem foi extinto em 1998, e o curso Técnico em Química foi extinto em 1999. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CODEFAS, no ano 2000, a instituição passou a funcionar, exclusivamente, com o ensino médio regular (CODEFAS, 2016). Percebe que, como afirma Rodrigues (2009), as mudanças nas formas de escolarização da instituição escolar seguiram as inclinações históricas que atendem aos fins e finalidades das políticas públicas do campo educacional em cada época, e, se relacionam com as demandas de campos como o econômico e social

O CODEFAS possui um edifício sede em área urbana, localizado na Praça Santa Terezinha, s/n, no Bairro Piranga, na cidade de Juazeiro, Bahia; com 4.300m² (quatro mil e trezentos) de área disponível e 1.700m² (mil e setecentos) de área construída; e um prédio anexo, cedido pela Prefeitura de Juazeiro, no povoado de Carnaíba do Sertão, no Colégio Municipal Prof.^a Graciosa Xavier Ramos Gomes, onde funcionam mais 04 (quatro) salas, com 07 (sete) turmas de ensino médio, 04 (quatro) no turno vespertino e 03 (três) no turno noturno, atendendo aos alunos do povoado e da zona rural. No prédio principal estão localizadas as 14 (quatorze) turmas de ensino médio em tempo integral, no diurno, e, mais 4 (quatro) turmas de ensino médio regular no noturno. A presente pesquisa teve como *lócus* o edifício sede localizado na área urbana, na cidade de Juazeiro, Bahia (CODEFAS, 2016).

Trata-se de uma estrutura construída com placas de pré-moldado, edificado com metal, concreto e madeira compensada, o teto é uma laje de concreto e metal, com alguns pontos coberta por material transparente, semelhante ao acrílico, que produz iluminação natural nos corredores. A laje não possui cobertura, o que faz com que o aquecimento nas salas seja ainda maior e haja infiltração nos períodos chuvosos. Há problemas na rede elétrica e hidráulica, que se encontra com necessidades de reparos. A instituição possui um reservatório de água para 10.000 (dez mil) litros, mas, atende com dificuldade a sua demanda diária, exigindo uma necessária economia. A seguir foto da entrada principal da instituição (CODEFAS, 2016).

Figura 2 – Foto da Instituição Escolar CODEFAS



Fonte: <https://pretonobranco.org/2020/08/06/papo-de-quinta-projeto-de-professores-do-codefas-em-juazeiro-discute-temas-da-atuabilidade-junto-aos-alunos-atraves-de-lives-nas-redes-sociais/>

O térreo possui 1700m² de área construída, onde estão localizadas as salas do setor administrativo: direção, sala dos professores com sanitários, secretaria escolar, depósitos, biblioteca, uma sala ampla usada para reuniões, refeitórios com os bebedouros, os 04 (quatro) salas de laboratório que não estão sendo usados por falta de equipamentos, a copa, a cozinha, sala dos instrumentos musicais da fanfarra; uma sala de artes e uma sala de jogos, com escassos recursos; sanitários masculino e feminino, secretaria escolar e o pátio. No térreo há três escadas de acesso ao 1º piso, uma ao centro, no pátio, e outras duas nas extremidades. No 1º piso estão localizadas as 15 (quinze) salas destinadas às aulas e 01 (uma) sala onde são guardados os livros didáticos (CODEFAS, 2016).

Na frente do prédio, na área externa, há uma quadra poliesportiva não coberta, o que dificulta seu uso no horário de aulas devido ao forte calor do semiárido baiano, prejudicando as atividades práticas de Educação Física e de Educação Desportiva, dentre outras. Uma área arborizada que é utilizada para estacionamento, e, também, onde fica a guarita e a portaria da entrada principal. Há um outro portão aos fundos do edifício, mas, com acesso restrito, apenas para funcionários, receber encomendas, liberar alunos em casos especiais, etc. O prédio de aulas é rodeado por grades e separado do estacionamento e da quadra poliesportiva. Os alunos somente saem do prédio de aulas para acesso à quadra ou ao estacionamento, quando

acompanhados por algum professor, ou quando são dispensados, do contrário, ficam circulando apenas no interior do edifício.

Quanto às salas de aula, são iluminadas também por luz natural, uma vez que, não possuem paredes fixas em todos os lados. Possuem uma estrutura de paredes móveis nas laterais, em material de madeira compensada, na frente e atrás do prédio com possibilidade de serem abertas, o que, em tese, facilitaria a ventilação, porém, como se trata de uma região semiárida e de altas temperaturas, o ar que circula é quente, mesmo com o uso de ventiladores o ambiente em sala de aula prevalece quente. A estrutura das salas combina, concreto, metal e pré-moldado em madeira compensada, aquece muito, em particular no turno vespertino, prejudicando o andamento das atividades pedagógicas como veremos a seguir nas entrevistas e questionário aplicados com os sujeitos (CODEFAS, 2016).

O edifício principal localizado na área urbana, possui, nos turnos matutino e vespertino, 14 (quatorze) turmas de ensino médio em tempo integral; sendo, 5 (cinco) turmas de 1º ano com 177 (cento e setenta e sete) alunos; 5 (cinco) turmas de 2º ano com 175 (cento e setenta e cinco) alunos; e 4 (quatro) turmas de 3º ano com 129 (cento e vinte e nove) alunos; perfazendo um total de 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos matriculados em tempo integral, para o Programa de Educação Integral (ProEI) em 2020.

No turno noturno funcionam mais quatro turmas de ensino médio, 1(uma) turma de 1º ano, com 31 (trinta e um) alunos; 1(uma) turma de 2º ano, com 34 (trinta e quatro) alunos e 2(duas) turmas de 3º ano com 58 (cinquenta e oito) alunos, perfazendo um total de 123 (cento e vinte e três) alunos em 2020 (CODEFAS, 2020a).

No prédio anexo, no povoado de Carnaíba do Sertão, no turno vespertino, 2(duas) turmas de 1º ano, com 53 (cinquenta e três) alunos; 1(uma) turma de 2º ano, com 47 (quarenta e sete) alunos e 1(uma) turma de 3º ano, com 28 (vinte e oito) alunos. No noturno, 1(uma) turma de 1º ano com 35 (trinta e cinco) alunos; 1(uma) turma de 2º ano com 20 (vinte) alunos e 1(uma) turma de 3º ano com 23 (vinte e três) alunos; perfazendo um total de 78 (setenta e oito) alunos no prédio anexo. Esses alunos também fazem o ensino médio. A instituição escolar operou, em 2020, com um total de 779 (setecentos e setenta e nove) alunos (CODEFAS, 2020a).

Em 2016, ano anterior à implantação do ensino em tempo integral, a instituição funcionava com um total de 1.457 (mil quatrocentos e cinquenta e sete) alunos. Com a implantação do ProEI em 2017, passou a funcionar com 1.110 (mil centos e dez) alunos, com apenas 208 (duzentos e oito) alunos no ProEI, porque eram apenas as turmas de 1º ano; obtendo, naquele ano, 171 (cento e setenta e um) aprovados, índice de aprovação 77,7%; 37 (trinta e

sete) reprovados, índice de reprovação de 16,9%; e apenas 12 (doze) alunos abandonaram o ProEI naquele ano (CODEFAS, 2020a).

Em 2018, o ProEI já funcionava com 710 (setecentos e dez) alunos em turmas de 1º e 2º ano; sendo 613 (seiscentos e treze) aprovados, índice de aprovação de 85,1%; 97 (noventa e sete) reprovados, com índice de reprovação de 13,5%; e 10 (dez) alunos abandonaram. Em 2019, o ProEI já estava sendo aplicado em todas as turmas do diurno, com um total de 514 (quinhentos e quatorze) alunos. Somando-se ao ensino médio noturno e do prédio anexo um total geral de 858 alunos em 2019. O falecimento da secretária escolar no ano de 2019, fez com os índices de aprovação e reprovação daquele ano ainda não estejam disponíveis nos documentos de fluxo de alunos da coordenação pedagógica (CODEFAS, 2020a).

Atualmente, a instituição opera com um total de 779 (setecentos e setenta e nove) alunos do ensino médio, incluindo prédio anexo e noturno. São 528 (quinhentos e vinte e oito) alunos matriculados no ensino médio em tempo integral; e 251 (duzentos e cinquenta e um) alunos no ensino médio. Há uma diminuição do fluxo total de alunos, mas no ProEI, o número de alunos vem se mantendo estável nos anos de 2019 e 2020. O fluxo de alunos, de maneira geral, diminuiu desde 2016, porque, primeiro, o aluno em tempo integral ocupa vaga em dois turnos, e, segundo, porque houve, de fato, uma diminuição no fluxo de alunos matriculados para o ProEI, em comparação com o ano de 2018. Essa diminuição no número de alunos matriculados no Programa é uma preocupação que aparece na fala de alguns dos entrevistados, apesar de uma certa estabilidade na matrícula entre os anos 2019 e 2020 (CODEFAS, 2020a).

O CODEFAS é uma instituição escolar pública estadual subordinada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), de onde recebe as normas e instruções para seu funcionamento, incluindo o calendário anual de aulas, leis, decretos, portarias, Regimento Interno Unificado, dentre outras determinações. A única exceção é para o calendário anual do prédio anexo, que segue o calendário municipal, pelo fato de se tratarem de alunos do campo e da zona rural e esses alunos dependem do transporte escolar fornecido pelo município.

Os recursos financeiros são disponibilizados tanto pelo governo federal, como pelo governo estadual. Esses recursos são do Fundo de Assistência Educacional (FAED); do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). E, em 2019, a instituição foi contemplada com o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), gestora nacional do Programa, que repassa os valores para as secretarias de educação dos estados. As

secretarias dos estados são responsáveis pela distribuição dos recursos do fomento para as unidades escolares de tempo integral e fazem a prestação de contas ao MEC (CODEFAS, 2016).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, o corpo docente é composto por 49 (quarenta e nove) professores, sendo 42 (quarenta e dois) regentes de classe, 20 (vinte) professores e 22 (vinte e duas) professoras; todos graduados e com pós-graduados; 03 (três) professores e 04 (quatro) professoras com mestrado; 02 (dois) mestrandos; e 01 (uma) professora com doutorado, sendo o corpo docente, considerado pelos sujeitos professores entrevistados, um dos diferenciais da instituição, considero um grupo engajado e comprometido.

De acordo com o PPP, os professores possuem total liberdade para promoverem metodologias diferenciadas e criativas (CODEFAS, 2016). Contudo, as orientações da Semana Pedagógica 2020, apresentou a sugestão de trabalho com “metodologias ativas”, inspiradas na concepção de educação integral holística, como foi visto no Capítulo 4. Trata-se de algo novo, que ainda não possui a adesão da maioria dos professores e requer formação continuada, como será visto na fala dos sujeitos (BAHIA, 2020a).

Os professores possuem dentro de sua carga horária 8 (oito) horas reservadas ao planejamento pedagógico, que acontece na unidade escolar. Na terça-feira se reúnem os professores da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; na quarta-feira os professores da Área de Linguagens e suas Tecnologias; e na quinta-feira, Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Essas atividades são denominadas Atividades Complementares (ACs), sendo quatro horas reservadas para reunião coletiva, por área, e, mais quatro horas para atividades individuais de planejamento da disciplina. Na reunião por área são discutidos os projetos, as determinações da SEC, questões internas pedagógicas e administrativas (CODEFAS, 2020a).

A instituição em sua organização administrativa possui um diretor; dois vice-diretores, no prédio sede; e, apenas um vice-diretor no prédio anexo; dois coordenadores pedagógicos; um professor articulador do ProEI; uma secretária escolar; três auxiliares administrativos; três agentes de segurança patrimonial; uma merendeira; uma nutricionista; e seis agentes de serviços gerais que cuidam da limpeza do prédio (CODEFAS, 2016).

De acordo com o PPP, o CODEFAS possui uma gestão democrática e participativa, eleita pela comunidade escolar, para um mandato de quatro anos, que administra a instituição juntamente com um Colegiado Escolar, composto por membros eleitos, com representantes de todos os segmentos alunos, professores, setores administrativos e pais (CODEFAS, 2016). O Colegiado é um órgão consultivo e deliberativo que auxilia a gestão escolar em situações que

exigem decisão coletiva. A composição do Colegiado é eleita para um mandato de dois anos seguindo as determinações legais da Lei Estadual nº 11.043 de 09 de maio de 2008, que dispõe sobre a finalidade, competência e composição do Colegiado Escolar nas escolas públicas da educação básica do sistema estadual de ensino. O Colegiado Escolar é também responsável pelo acompanhamento da frequência do corpo docente e administrativo, do Censo Escolar, o uso dos recursos financeiros, o cumprimento do PPP e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) dentre tantas outras funções (BAHIA, 2008).

Dentro da proposta de gestão democrática, o PPP estabelece que a gestão deve contribuir para assegurar a participação e apoio da comunidade escolar e do bairro, para o fortalecimento de relações com a sociedade; o apoio aos projetos docentes; buscar a melhoria das questões de infraestrutura; garantir o funcionamento da biblioteca e dos recursos pedagógicos para melhoria do ensino; incentivar a participação dos estudantes nas atividades de esporte, teatro, dança, música, fanfarra, grêmios estudantis e em particular o protagonismo jovem na instituição; e buscar parcerias para melhoria da qualidade do ensino (CODEFAS, 2016).

A instituição CODEFAS possui uma gestão escolar eleita por votos de todos os segmentos da comunidade escolar; bem como um Colegiado Escolar, também eleito, com representantes de todos os segmentos (pais, alunos, funcionários, direção e professores), que constitui órgão consultivo e deliberativo (CODEFAS, 2016). Uma gestão democrática com a participação da comunidade escolar nas decisões aparece como uma necessidade para o bom andamento das instituições de educação em tempo integral destacada nos resultados das pesquisas de Dias (2015); Pinheiro (2018); Silva (2016); Santos (2018).

Quanto a Secretaria Escolar, é responsável pelos registros burocráticos da administração institucional, tais como, atas de reunião do Colegiado Escolar; reuniões administrativas e dos conselhos de classe; e, principalmente, as pastas com dados dos alunos; e a coleta e sistematização de todos os dados de matrícula, com aprovação, reprovação, registro de notas, com a responsabilidade de registrá-los no Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE). É na Secretaria Escolar que os pais se dirigem para entrega de documentos exigidos para matrícula na instituição. Lá se encontram as pastas dos alunos, onde é possível encontrar todo seu histórico escolar dos anos anteriores, comprovante de residência, documentos de identificação pessoal e de seu responsável, atestados médicos de suas ausências justificadas, dentre outras coisas (CODEFAS, 2016).

O bairro onde está localizado o prédio principal da unidade escolar é de classe média baixa. Os alunos que frequentam a instituição escolar são oriundos do bairro Piranga, bem como, de bairros vizinhos e de localidades mais distantes, atraídos para a instituição por

diversas motivações. A relação entre comunidade escolar e comunidade local é favorável e colaborativa como será destacado pelos sujeitos. A instituição é aberta à comunidade oferecendo-lhe projetos de participação e entrosamento, não apenas com reuniões de pais e mestres, mas, também, a escola disponibiliza sala para atividade com os idosos, quadra e campo de areia para atividades esportivas do bairro, dentre outras. Há uma proposta de parceria da gestão com a comunidade em torno, definida no PPP, presente nas falas dos sujeitos e constatado em algumas observações. Por se tratar de uma escola de bairro, o Colégio é espaço de referência para os moradores, onde os mesmos organizam reuniões de associações e atividades esportivas nos finais de semana de acordo com observações e informações verbais.

5.3 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ProEI PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA INSTITUIÇÃO CODEFAS

O ensino médio em tempo integral, no CODEFAS, ocorre com a implantação do Programa de Educação Integral (ProEI) da SEC. O Colégio foi escolhido no final do ano letivo de 2016, como uma das instituições estaduais pioneiras a serem contempladas com o Programa, por uma determinação da própria SEC, através do Núcleo Territorial de Educação (NTE-10), em Juazeiro, que no ano de 2016, selecionou dentre as instituições da rede estadual o CODEFAS. Dessa forma em 2017, a instituição, em seu prédio sede, no diurno, passou a funcionar com ensino médio para as turmas de 2º e 3º anos, e, em tempo integral apenas para as turmas de 1º ano; em 2018, com apenas as turmas de 3º ano com ensino médio, e as turmas de 1º e 2º ano com ensino médio em tempo integral. E, em 2019, a instituição, no diurno, já funcionava com todas as turmas em tempo integral. O turno noturno e o prédio anexo, no distrito de Carnaíba do Sertão, se mantém, até os dias atuais, apenas com ensino médio.

Apesar da comunidade escolar argumentar, em seu PPP, concluído, naquele mesmo ano de 2016, ano anterior a implantação da matriz curricular do ProEI, que a infraestrutura, a rede elétrica e hidráulica da instituição carecia de reformas urgentes e necessárias; que não haviam equipamentos para as aulas práticas de laboratório; que as salas de aula não possuíam uma climatização adequada, devido ao forte calor, uma vez que, se trata de uma região do semiárido brasileiro, com temperaturas altas o ano inteiro, considerado, inclusive, um problema que prejudica as atividades pedagógicas, particularmente, no turno vespertino; que havia a falta de um auditório adequado e mobiliado; a falta de espaços extras para atividades diferenciadas e vivências práticas de esporte, dança, instrumentos musicais, atividades artísticas e culturais; uma problemática que já era vivenciada com as oficinas do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); essa realidade não foi considerada um obstáculo à implantação do ProEI.

A escolha da instituição CODEFAS, para implantação de um programa como o ProEI, que constitui uma proposta que deve promover mudanças significativas na forma de escolarização do ensino médio, foi uma decisão que partiu de uma política educacional, definida em esfera administrativa, hierarquicamente superior, do poder público estadual, e a instituição, precisou aceitar e se adaptar ao desafio. Os problemas de falta de manutenção e estrutura física inadequada das instituições escolares públicas, com necessidades urgentes de ampliação de espaços para atividades diferenciadas e práticas, para uma proposta de educação integral em tempo integral, é uma realidade constatada, também, nas pesquisas de Alves (2018); Lima (2015); Ribas (2018) e Silva (2016).

A implantação do ProEI foi acrescida de uma promessa de reforma das estruturas do prédio sede da instituição para se adequar à proposta de educação integral em tempo integral. Isso criou uma expectativa na comunidade escolar e gerou entusiasmo pelo Programa. Como será constatado nos relatos de entrevistas analisados no Capítulo 6. A primeira turma concluiu em 2019, sem que a instituição recebesse a reforma necessária ou verbas extras para compra de equipamentos, o que faz com que o ProEI esteja funcionando com os problemas já destacados no PPP desde 2016 e que eram vivenciados nas oficinas do ProEMI.

Somente a merenda escolar passou a receber verbas adaptadas à realidade do tempo integral. Nos anos que sucederam a implantação do ProEI em tempo integral, em termos de estrutura, houve apenas a construção de um refeitório, que foi improvisado na frente do prédio de aulas, onde é possível se verificar uma cobertura em material semelhante a acrílico, em verde transparente, que se assemelha aos usados em estufas, onde ficam quatro mesas grandes, com seis lugares cada uma e onde se localizam os bebedouros. Esse espaço adaptado para o “refeitório” é utilizado por um número restrito de alunos, porque além de ser insuficiente para todos, trata-se de um ambiente quente, em particular no horário do almoço. Os demais alunos se distribuem pelos corredores e pátio central. Essa foi, até a presente data, a única mudança estrutural que a instituição recebeu após implantação do ProEI.

5.4 CODEFAS: AS ATUAIS DIRETRIZES ORIENTADORAS DA SEC PARA O ProEI

O Governo do Estado da Bahia, na pessoa do atual secretário da educação, iniciou o ano letivo de 2020 com a Jornada Pedagógica, denominando-o “Ano Anísio Teixeira”, em sua mensagem de boas-vindas, destacou a necessária melhoria das condições de trabalho; a formação continuada dos professores; a compra de mais equipamentos para as instituições escolares; um estudo mais aprofundado sobre as ideias do educador Anísio Teixeira; a ampliação da oferta de instituições de tempo integral e de cursos profissionalizante e o

fortalecimento do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE) (BAHIA, 2020d). A Jornada Pedagógica do novo ano letivo 2020, teve destaque para o trabalho com metodologias ativas com enfoque no protagonismo jovem e a autonomia do estudante; reforço no trabalho de preparação dos alunos através do SABE, para a avaliação nacional do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que define o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada instituição; e a implantação do Novo Ensino Médio em algumas escolas piloto. O CODEFAS se mantém com o ProEI e o ensino médio regular. O Novo Ensino Médio em 2020 não foi aplicado ao CODEFAS (BAHIA, 2020a).

A preocupação do governo baiano em criar o SABE se deve aos resultados por estado na avaliação do IDEB 2015 e 2017. Em 2015, o resultado IDEB Bahia foi de 2.9 e em 2017 o resultado ficou em 2.7, sendo classificado e considerado, por esse parâmetro, o pior resultado do ensino médio do país, na classificação por estado, uma vez que, a média nacional foi de 3.8. A média nacional projetada para o ensino médio, em 2017, era de 4.7, mas nenhum estado conseguiu atingir a meta. A média projetada para Bahia, era de 4.1. Os dados obtidos no último IDEB realizado no país, em 2019, foram divulgados em 15 de setembro de 2020, a média nacional projetada era de 5.0, a média IDEB para o ensino médio ficou em 4.2; Goiás ficou com o melhor resultado por estado, alcançou média de 4.8. Nos resultados por estado, a Bahia atingiu a média no IDEB de 3.5, um aumento de 0.8, em comparação a 2017, mas, sem atingir sua meta projetada de 4.5; passando a frente, somente, dos estados do Amapá e Pará (BRASIL, 2020b).

A SEC considera que os indicadores de resultados são fontes de informação seguras a respeito do trabalho desenvolvido na instituição escolar, que precisam ser considerados no planejamento, para a partir dos resultados do ano anterior se repensar o ano seguinte (BAHIA, 2020a). O CODEFAS em 2017, já funcionou com tempo integral, mas o Colégio não teve seu IDEB calculado porque o número de alunos que se inscreveram para a Prova SAEB foi insuficiente para realização do cálculo do índice, de acordo com as informações do site IDEB. Em 2019, o CODEFAS participou da Prova SAEB, obtendo o resultado de 4.2 no índice do IDEB, **acima da média estadual** de 3.5, aproximou-se da média projetada para o estado da Bahia que foi de 4.5 e se igualou a média nacional geral que foi também de 4.2, para o ensino médio; sendo que, na rede pública a média nacional observada foi de 3.9 e na rede privada a média nacional observada foi de 6.0, fechando a média geral de 4.2 para o ensino médio brasileiro. Dessa forma o CODEFAS obteve um resultado superior à média geral do estado da Bahia (BRASIL, 2020b).

Através do Sistema SABE, a SEC disponibiliza instrumentos avaliativos do desempenho dos alunos com o objetivo de fortalecer o processo avaliativo a partir de indicadores e descritores das dificuldades dos alunos para subsidiar a melhoria da aprendizagem e o planejamento dos professores. O SABE disponibiliza quatro instrumentos: **avaliação diagnóstica**, com conteúdo e habilidades que o aluno já deveriam dominar, trabalhados ou que precisam ser trabalhados; **avaliação de apoio ao estudante**, com exercícios para fortalecer a aprendizagem, considerando os dados obtidos na avaliação diagnóstica; **avaliação formativa**, que fornece mais informações sobre o processo de aprendizagem, para auxiliar na escolha de novas estratégias; e **Prova SABE**, com a mesma metodologia da Prova SAEB, para subsidiar os alunos e professores nos processos exigidos nas avaliações externas, tendo em vista, a melhoria do desempenho (BAHIA, 2021).

O calendário letivo oficial de 2020 do estado (ANEXO C), apresentado no início do ano letivo, trazia as datas de cada mês pré-determinadas para a realização das Provas SABE para as turmas de 1º e 2º ano, e o Simulado para as turmas de 3º ano. Além das atividades avaliativas e provas convencionais da própria instituição. O propósito era preparar os alunos para os exames nacionais e para a Prova SAEB, que acontece a cada dois anos. Essa avaliação nacional do ensino médio é que calcula o Índice do IDEB de cada unidade escolar. Com a Prova SABE é possível identificar as dificuldades dos alunos conforme as questões que erraram. As respostas dos alunos são lançadas no sistema SABE que faz a correção e o diagnóstico, definindo os descritores que precisam ser trabalhados pelos professores com seus alunos, em que eles precisam melhorar.

Apesar das diretrizes e orientações do ProEI da SEC, ter por fundamento uma proposta educação integral e em tempo integral, que promova a formação omnilateral, multidimensional e holística, através de metodologias ativas, em conformidade com uma pedagogia libertária e de um currículo integrado como foi tratado no Capítulo 3, fica claro, que o ProEI é uma proposta complexa, que envolve conceitos contraditórios e concepções ideológicas diversas e até mesmo divergentes de educação integral, e, que na realidade prática, o que tem prevalecido, é uma educação em tempo integral, que investe em medidas para melhoria dos resultados e preparação para exames, tais como, Prova SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com uma cobrança mais acirrada com as competências e habilidades cognitivas da lógica-matemática e da língua portuguesa, através de uma matriz curricular rígida, composta por dezessete disciplinas obrigatórias e um extenso calendários de exames preparatórios, como será confirmado nas falas dos sujeitos.

Essa preocupação com resultados que se expressa na Prova SABE e seus descritores que norteiam o planejamento pedagógico dos professores; um currículo rígido focado em resultados, que prioriza competências e habilidades cognitivas; uma expressiva carência de recursos tecnológicos, didáticos e de equipamentos; uma estrutura física inadequada e ultrapassada, sem espaços para aulas e vivências prática e diferenciadas; são algumas realidades observadas e que são incompatíveis com as características das concepções de educação integral progressista, libertária e holística, como foi visto no Capítulo 4. Apesar do ProEI possuir fundamentos e conceitos teóricos dessas concepções de educação integral, na prática, o que tem sido prioridade é o tempo integral e a preparação para melhores resultados em exames. Essa realidade observada será também constatada nas falas dos sujeitos como será destacado no próximo Capítulo. A preocupação com os resultados em exames, tais como, ENEM e a Prova SAEB, para cálculo do índice do IDEB, aparece nos resultados das pesquisas de Almeida (2018); Alves (2018); Pinheiro (2018); Santos (2018) e Silva (2016).

Educação integral é um conceito que vai além da instrução em tempo integral. A formação do ser em sua integralidade e em aspectos multidimensionais, para além do cognitivo, com foco no protagonismo jovem na solução de problemas, como propõe a concepção progressista, exige ambientes adequados e vivências práticas. Apesar desses conceitos serem destacados nos documentos oficiais do ProEI, há uma verificada falta de investimentos em estrutura e equipamentos adequados para atividades pedagógicas e para as aulas com vivências práticas.

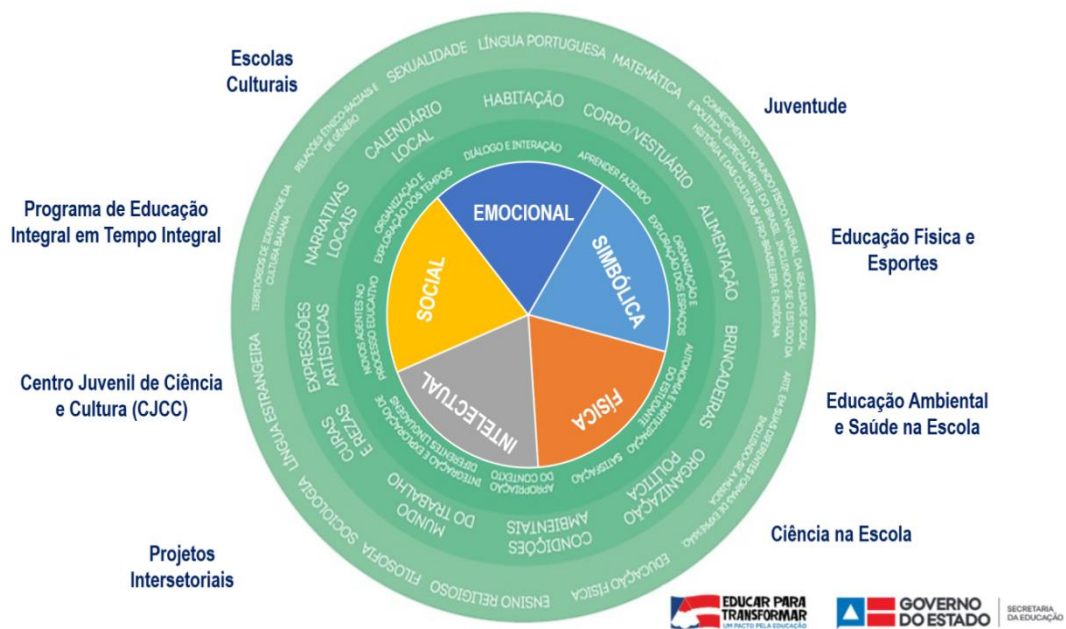
Assim como, apesar de, em tese, o Programa defender uma formação omnilateral, que se trata de um conceito da concepção libertária de educação integral, que tem por fundamento a proposta socialista de unir trabalho e educação, teoria e prática, escola e fábrica, enfim, uma educação para politecnicidade, de modo a superar uma educação fragmentada e meramente técnica, que atende às exigências do mercado e do sistema capitalista (MANACORDA, 2017); na prática cotidiana, observou-se, que, para as turmas de 3º ano do ensino médio integral, **prevalecem** as aulas teóricas em sala de aula e a preparação dos alunos, com um foco particular em exames, como será destacado nas falas dos alunos e professores no Capítulo 6. A escassez de atividades práticas e de uma melhor preparação para o mundo do trabalho aparece nas falas dos sujeitos alunos, como uma das desvantagens da educação em tempo integral na instituição CODEFAS.

Outro aspecto definido pela SEC, é o trabalho pedagógico com “metodologias ativas” (BAHIA, 2020a, p. 19), inspiradas na concepção holística de educação integral. A concepção holística de educação integral tem por fundamento uma matriz curricular flexível e integrada,

não trabalha com disciplinas rígidas e não tem por foco resultados em exames. De acordo com as diretrizes do ProEI, o trabalho com metodologias ativas deve buscar o questionamento em situações problemas, a leitura e o equilíbrio entre teoria e prática, sempre partindo do local para o global. As metodologias ativas devem aproximam-se da linguagem e cultura juvenil, exaltar o protagonismo na solução de problemas cotidianos, sempre iniciando a aula com desafios e questões reflexivas, onde o conhecimento é construído como fruto da descoberta, da investigação, da curiosidade do aluno, enfim, da pesquisa empírica que vai além do trabalho cognitivo. Trata-se de uma proposta nova, apresentada na Jornada Pedagógica 2020, que exigirá formação continuada para que os professores possam compreender e aplicar, uma vez que, até o presente momento, na prática, a maioria dos professores entrevistados ainda não fazem uso de metodologias ativas (BAHIA, 2020a).

A seguir tem-se a disposição em espiral da proposta teórica do ProEI e sua articulação com outros projetos da SEC, tendo por propósito o fortalecimento da educação integral em tempo integral.

Figura 3: Articulação do ProEI com os Programas e Projetos Estratégicos da SEC



Fonte: Diretoria de Educação Integral, SEC, Bahia, 2020b.

Percebe-se que, teoricamente, o ProEI pretende ser uma proposta intersetorial, que sugere às instituições escolares buscarem estar articuladas com outros órgãos e programas educacionais para a concretização da proposta de educação integral em tempo integral.

Entretanto, de acordo com Gadotti (2009), uma proposta intersetorial vai além da sala de aula, e, o estudante, é protagonista do processo de formação, exige da instituição escolar flexibilidade, descentralização das atividades da instituição escolar e um sistema de parceria e colaboração com outras instituições; um trabalho articulado entre instituições diversas. O que se observa na prática é a centralização do processo educacional na instituição escolar e na sala de aula. As atividades com instituições parceiras, quando acontecem, preferencialmente, são realizadas no âmbito da instituição escolar, como foi constatado através de informações verbais, do PPP, das observações e nas reuniões de planejamento, a exemplo de projetos com apoio de universidades locais, Polícia Militar e com profissionais membros da Secretaria Municipal de Saúde, etc., que acontecem dentro da instituição escolar.

Durante a Jornada Pedagógica de 2020, o CODEFAS reservou um dos momentos para trabalhar e discutir sua Análise SWOT 2019 (ANEXO D). Trata-se de uma técnica de avaliação institucional criada pelo americano Albert Humphrey, em 2005, que traduzida para a língua portuguesa, no Brasil, passou a se denominar Análise FOFA. Trata-se de uma sigla que significa, respectivamente, Forças (*Strengths*), Oportunidades (*Opportunities*), Fraquezas (*Weaknesses*) e Ameaças (*Threats*). Constitui numa técnica de planejamento estratégico. Albert Humphrey foi líder de pesquisa na Universidade de Stanford nas décadas de 1960 e 1970 e criou essa técnica de gerenciamento de ações em equipe, tornando-se consultor de mais de 100 (cem) empresas no mundo (VAN VLIET, 2010).

Ao avaliarem a instituição CODEFAS, em 2019, os professores elencaram como fraquezas: a resistência por parte de alguns colegas às propostas inovadoras; essa resistência identificada pela própria comunidade escolar para Viñao Frago (2000) explica muito do fracasso de algumas reformas educacionais que são impostas, sem a participação dos agentes da instituição escolar e reforça a permanência de hábitos e práticas, que fazem com que as mudanças na cultura escolar ocorram apenas quando conseguem a adesão da cultura professoral, como foi tratado no Capítulo 3. Além disso, outras fraquezas institucionais são identificadas como a falta de uma estrutura física adequada para as atividades pedagógicas; a falta de equipamentos e recursos didáticos e escassez de recursos tecnológicos; a climatização das salas; o mobiliário; a localização dos bebedouros no refeitório, próximo aos banheiros; descumprimentos de acordos e combinados do grupo, por alguns professores; a manutenção da limpeza e a grande quantidade de projetos, que, apesar de pontuais, para eles, dispersa o cotidiano das aulas.

Como oportunidades, os professores identificaram a parceria com as universidades, organizações não governamentais, com a comunidade em torno, órgãos públicos de saúde e

com profissionais de várias áreas no Projeto Pró-ENEM que contribuem com projetos no âmbito da instituição escolar. Como ameaças, destacaram, também, a estrutura física do prédio; escassez de equipamentos tecnológicos e seu uso inadequado; a vulnerabilidade social dos jovens; e a proximidade do Colégio de bares que atinge mais o turno noturno.

Consideram como forças da Instituição CODEFAS, um trabalho com projetos que se afirmam serem interdisciplinares; a visibilidade social da instituição nas apresentações externas com a fanfarra, o balé jovem e apresentação de trabalhos de pesquisa em eventos como a Feira de Ciências da Bahia (FECIBA); a equipe (o corpo administrativo e pedagógico); as parcerias com outras instituições; o incentivo ao protagonismo jovem; as relações interpessoais e com a comunidade local. Vale ressaltar que a “Análise FOFA” da instituição, da qual participaram da construção, a maioria dos professores, reforça os resultados das entrevistas semiestruturadas como serão destacadas no Capítulo 6.

5.5 A PROPOSTA PEDAGÓGICO DO PPP (2016-2019)

O atual Projeto Político Pedagógico (PPP 2016-2019), foi construído com a participação dos diversos segmentos representativos, com o propósito de retratar as ações desenvolvidas na instituição, sua missão e função social, sendo elaborado após 27 (vinte e sete) anos de fundação da instituição escolar e em sua apresentação propõe possibilitar formação humana integral aos seus alunos (CODEFAS, 2016).

Enquanto missão, definiu-se formar para cidadania, em vista da transformação de uma sociedade mais justa, com “[...]competências e habilidades **cognitivas** que possibilite às pessoas situar-se no mundo de hoje” (CODEFAS, 2016, p. 5, grifo nosso), para atender o mundo contemporâneo e uso das tecnologias com enfoque no aprende a aprender. Destaque-se aqui a preocupação com as competências e habilidades cognitivas e os resultados, que inclusive, direcionam a prática pedagógica, como se verá a seguir, no tópico dedicado às Atividades Complementares (ACs) de planejamento. Como visão de futuro, primar por uma excelência acadêmica dos alunos “[...]assegurar-lhes o ingresso nas diversas instituições de ensino superior e também no mundo do trabalho”. Há que se destacar que fora observado nas falas dos sujeitos o incentivo aos alunos seguirem a vida acadêmica universitária (CODEFAS, 2016, p. 5).

Para as atividades pedagógicas, os professores dispõem: 09 (nove) televisores; 04 (quatro) retroprojetores; 02 (duas) caixas de som amplificadas grandes para eventos e reuniões e 02 (duas) caixas de som amplificadas menores, para usar nas salas de aula; 03 (três) microfones; 03 (três) micro system, 01 (um) notebook; 25 (vinte e cinco) *chromebooks*. Além disso, possuem instrumentos musicais da banda marcial e instrumentos de uma banda musical

completa básica. Esses instrumentos auxiliam no trabalho com oficinas e nos projetos como a Fanfarra e o Encrespa. O Encrespa é um projeto da instituição que trata da valorização da cultura e musicalidade afrodescendente. O PPP não informa a quantidade de instrumentos musicais disponíveis na instituição. Contudo, o PPP destaca a necessidade de ampliação do acervo de recursos de multimídia e de tecnologia de última geração para melhor realização do trabalho pedagógico, porque ainda é considerado em número insuficiente.

A proposta pedagógica da instituição afirma estar apoiada nos quatro pilares da educação, fundamenta nas ideias de Jacques Delors (1998), bem como, busca unir ideias de autores como, Paulo Freire (1959;1997) ao que se refere à formação para a autonomia do ensinar e aprender como processos inseparáveis; Jean Piaget (1940-1945), como um propósito de teoria interacionista e de respeito aos estágios de desenvolvimento humano, a teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1984); e a teoria das aprendizagens significativas do psicólogo norte-americano Ausubel (1968). O PPP afirma que a instituição a partir de 2016 seguiria uma proposta construtivista de educação, tendo os educadores como mediadores de uma metodologia que crie situações desafiadoras e problematizadas. Dessa forma, a fundamentação teórica do atual PPP não traz os conceitos teóricos presentes no ProEI, nem trata de nenhuma concepção de educação integral, uma vez que, o Programa foi implantado no ano seguinte à sua conclusão, havendo uma necessidade urgente de ser reformulado.

Quanto ao sistema de avaliação, o PPP da instituição estabelece uma proposta processual que considera a aprendizagem do aluno, bem como, seu progresso, aquilo que ele já possui a respeito do que está sendo avaliado e segue as diretrizes da SEC. A SEC defende uma avaliação contínua, cumulativa, onde prevalecem os aspectos qualitativos sobre o quantitativo, com etapas de reorientação e recuperação paralela ao processo. Considerando aspectos qualitativos a frequência, pontualidade e participação em atividades, comportamento disciplinar, enfim, o aluno em suas particularidades e quantitativo os resultados obtidos nas atividades avaliativas. O sistema de avaliação interna define que os 10 (dez) pontos sejam distribuídos em atividades diversas; sendo 2 (dois) pontos para avaliação qualitativa do aluno; 3 (três) pontos reservados para as atividades de sala de aula; e 5 (cinco) pontos destinados à prova da unidade. A soma dos resultados resulta na média da unidade que não deve ser inferior a 5 (cinco) pontos. Quanto ao desempenho nas atividades avaliativas do SABE, são acrescidas na avaliação do qualitativo do aluno, como atividade extra (CODEFAS, 2016).

A instituição busca realizar projetos que se afirmam interdisciplinares, e que acontecem de modo pontual em determinados períodos do ano letivo, sendo eles: Festival de Arte e Cultura do CODEFAS (FACDEFAS), que tem por objetivo compreender e utilizar a linguagem, a

percepção e a sensibilidades nas produções artísticas e desenvolvimento de senso crítico; CODEFAS em Exposição (CODEXP), que se trata de uma feira de ciências; CODEFAS Faz (CODEFAZ), projeto que trabalha com atitudes de valorização, respeito, estima, autoconfiança para o progresso na escola, no trabalho e na vida social, em particular com os alunos do noturno; PRÓ-ENEM – “Aulões” preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Projeto de Leitura, que visa estimular o hábito da leitura, dentre outras ações. O Colégio possui ainda uma banda musical, uma banda marcial e o Projeto Encrespa de valorização da beleza e musicalidade afrodescendente, como já foi destacado. Os projetos visam o desenvolvimento de talentos e aptidões artísticas, musical, esportiva, de formação humana e afetiva, além dos aspectos cognitivos que são prioritários (CODEFAS, 2016).

Uma das pautas das Atividades Complementares dos professores para o ano de 2020, estava sendo a necessidade de revisão do PPP, uma vez que, o mesmo foi concluído um ano antes da implantação da matriz curricular do ProEI. O que implica dizer, que toda a realidade de metas e objetivos, precisam ser revisitadas devido às mudanças que o Programa exige. O fato do PPP ser anterior à implantação do ProEI, faz com que esteja desarticulado das propostas do Programa. A revisão do PPP estava prevista para acontecer no decorrer de todo o ano letivo de 2020. Entretanto, com a suspensão das aulas presenciais, devido a pandemia da Covid 19, fez com que essa meta fosse adiada para 2021.

5.6 O REGIMENTO INTERNO UNIFICADO

Em 2011, o Governo do Estado da Bahia, através da Portaria 5872, de 15 de julho de 2011, aprovou o Regimento Escolar das unidades do Sistema Público Estadual de Ensino. O documento traz dentre outras coisas os princípios, finalidades e objetivos da educação pública estadual. Dentre os princípios está a gratuidade, o pluralismo, a gestão democrática, a garantia do padrão de qualidade e a valorização do profissional. Dentre as finalidades estão proporcionar ao estudante a apropriação do conhecimento que lhe garanta o desenvolvimento pessoal, meios para exercício da condição cidadã na sociedade e no mundo do trabalho (BAHIA, 2011).

Quanto à organização administrativa das unidades escolares, o Regimento Interno Unificado determina a existência de órgãos colegiados, executivos, técnicos-pedagógicos e serviços administrativos. Dos órgãos colegiados da instituição escolar, fazem parte o Colegiado Escolar e o Conselho de Classe; e dos órgãos executivos, a Direção, Secretaria Escolar e o Caixa Escolar; dos órgãos técnicos-pedagógicos, a Coordenação Pedagógica; além dos serviços administrativos de biblioteca, quadra esportiva, alimentação escolar, laboratórios, controle patrimonial, limpeza, segurança, manutenção e conservação. Dentre esses órgãos internos das

instituições escolares estaduais, destaca-se o Colegiado Escolar, tratando-se de um órgão consultivo, deliberativo, avaliativo, mobilizador dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros, é composto por todos os segmentos da comunidade escolar e local. Sendo o órgão de decisões em caráter de recurso dentro da instituição escolar (BAHIA, 2008).

O Regimento Interno Unificado traz todas as deliberações e funções de todos os órgãos que fazem parte da estrutura interna das instituições escolares do estado da Bahia. O que compete a cada órgão e as funções de cada um de seus respectivos agentes. O Regimento traz como determinação, que toda instituição escolar do estado, deve construir seu PPP, sendo esse, indispensável para organização e funcionamento das unidades escolares, devendo ser elaborado com a participação dos professores, coordenação, articulação de área, Colegiado Escolar, conforme as orientações da SEC. O Regimento trata, ainda, da proposta curricular, seus fundamentos, dentro do nível da educação básica, em seu respectivo sistema regular de ensino, e, atualmente, sistema integral, dentro das etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e suas respectivas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial, profissional, do campo, indígena, quilombola e à distância (BAHIA, 2008).

O Regimento Interno Unificado regulamenta ainda o sistema de avaliação institucional e da aprendizagem; a progressão de um ano para o outro, a classificação, a recuperação dos estudos, as regras de convivência escolar, direitos e deveres do corpo docente e discente, dos servidores administrativos e dos pais ou responsáveis. Além disso, o Regimento trata de todas as medidas educativas para a punição do ato de indisciplina ou ato infracional, no âmbito da instituição escolar; da composição do Grêmio Estudantil e da Associação de Pais e Mestres. Por ser um documento válido para todas as instituições escolares de estado, as informações mais particulares sobre a instituição CODEFAS se encontram no PPP, atas de reuniões, Matriz *Swot* e outros. Entretanto, o estudo do Regimento Interno Unificado trouxe respaldo para justificar e fazer compreender práticas da cultura escolar (BAHIA, 2008).

5.7 AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES (ACs)

O PPP define as ACs, como momentos de planejamento, mas também, de repensar o fazer pedagógico, redirecionar as práticas pedagógicas tomando por parâmetros os resultados das avaliações internas e externas, estruturando um plano de intervenção pedagógica que leva a instituição a refletir sobre suas ações e como colocar em práticas as novas ações.

[...] análise da avaliação institucional e avaliação externa, ação que possibilita a reflexão, retomada e/ou redirecionamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas a cada ano letivo, desde o planejamento dos projetos, currículo e conteúdos dos componentes das áreas do conhecimento, até a reestruturação do plano

de intervenção pedagógica que permite a necessidade de aperfeiçoar o processo ensino aprendizagem e a proficiência dos nossos educandos (CODEFAS, 2016, p. 7, grifo nosso).

A preocupação com os resultados em exames e avaliações surge como um parâmetro para redirecionar e repensar a prática pedagógica da instituição, de modo a possibilitar um acompanhamento dos resultados dos alunos para eventuais intervenções. Trata-se de uma cobrança institucional fruto de uma política educacional, que se estabelece através de órgão administrativo hierarquicamente superior, que interfere e influencia a prática pedagógica. Contudo, para Viñao Frago (2000) há uma autonomia relativa, que faz com que cada instituição escolar construa uma interpretação a seu modo das exigências e determinações dos agentes externos, traduzida nas diversas culturas escolares. A preocupação com resultados em exames, todavia, é algo expressivo na cultura escolar tradicional, que resiste ao tempo e às inovações pedagógicas, que, por mais que os professores procurem fazer um trabalho pontual com projetos e afirmarem ser esses projetos interdisciplinares, no cotidiano, permanecem e prevalecem as aulas expositivas em sala de aula distribuídas em disciplinas isoladas.

Quanto ao planejamento, os professores, além de sua carga horária em sala de aula, possuem 8h de atividades complementares, dedicadas ao planejamento e formação continuada. Os horários das ACs são distribuídos em dois momentos; no turno matutino, os professores, juntamente com a equipe pedagógica, planejam e discutem temáticas de interesse geral de cada área do conhecimento. No caso específico do ano 2020, haveriam os momentos para a revisão do PPP; formular e planejar o cronograma dos projetos interdisciplinares; planejar a adesão ao “Projeto Mova-se” em parceria com a Polícia Militar da Bahia e Projeto “CODEFAS Abraça as Juventudes”, que seriam os novos projetos para o ano letivo de 2020. Contudo, a pandemia da Covid 19 provocou a suspensão de todas as atividades planejadas para o ano de 2020. No turno vespertino, o planejamento é individual, cada professor se dedica a preparar suas aulas por disciplinas (CODEFAS, 2020a).

Além disso, a parte da manhã está reservada para momentos de estudo e formação. Iniciaram o ano letivo 2020 buscando estudar e compreender as metodologias ativas, que são a nova proposta da SEC para o ProEI. Os professores que lecionam no prédio anexo, em Carnaíba do Sertão, apesar de atuarem em uma realidade com alunos do campo, fazem o planejamento na sede em Juazeiro, mas, o planejamento deles recebe as devidas adaptações para atender as especificidades do contexto. Em todas as ACs, a coordenação pedagógica antes de iniciar os trabalhos faz um momento de acolhida e sensibilização com vídeos; dinâmicas que trabalham

o bem estar, a estima e a humanização do grupo, o que na cultura escolar costuma se chamar de “Momento Bom Dia”, para em seguida apresentar a pauta de reunião (CODEFAS, 2020a).

O início do ano letivo de 2020, ficou marcado com as discussões sobre o aplicativo “Escolado”, que se trata de adaptação ao diário eletrônico; o trabalho com metodologias ativas e o planejamento dos projetos interdisciplinares. Alguns professores expressaram nas reuniões dificuldades em aderir e aceitar o sistema eletrônico de registro de aulas e avaliações porque apesar das aulas já terem iniciado, o aplicativo Escolado ainda não estava funcionando regularmente, o que gerou preocupação de alguns. Dessa forma, na primeira unidade ficou acordado que até tudo ser ajustado, os registros seriam feitos ainda de maneira convencional no diário impresso.

As reuniões de ACs são registradas em ata, acontecem por área do conhecimento, em dias diferentes e a presença dos professores é obrigatória, sob pena de falta injustificada, haver desconto em folha de pagamento. O planejamento por área do conhecimento acontece na sala dos professores, havendo a necessidade de interrupção no intervalo das aulas, quando os demais professores, que estão nas salas de aula, descem para descanso e lanche no intervalo.

Na sala dos professores é disponibilizada uma pasta onde os professores podem agendar o uso de equipamentos e em outros espaços, fora da sala de aula, como laboratórios, sala de biblioteca, mas, esses espaços são pouco utilizados, e no caso dos laboratórios, não são utilizados devido à falta de equipamentos. Os professores podem agendar com a coordenação pedagógica, em pasta específica, equipamentos como projetor, caixa de som amplificada, e TV com entrada para *pendrive*. Esses equipamentos costumam ser usados na própria sala de aula ou por agendamento na sala mais ampla que funciona como auditório, apesar de não possuir mobiliário adequado. É também para a Coordenação Pedagógica que os professores enviam suas atividades e avaliações que, após corrigidas, são levadas para imprimir em uma gráfica, uma vez que o Colégio não possui uma máquina copiadora que atenda suas demandas.

Para fortalecimento da proposta de educação integral, o planejamento das atividades leva em consideração e busca apoio em outras instituições da sociedade, como uma maneira de promover uma parceria intersetorial. Contudo, essa parceria aparece ainda de modo pontual, ou seja, apenas em alguns momentos específicos. Possui parcerias com universidades públicas como Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Estadual de Pernambuco (UPE), Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Petrolina (FACAPE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e universidades particulares como a Anhanguera, Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU); além da, Ronda Escolar da Polícia Militar, da Unidade de Saúde Básica do Bairro e da Pastoral do Idoso. Essas instituições

desenvolvem projetos no âmbito da instituição escolar, durante o ano letivo, não apenas com alunos, mas também, com os pais dos alunos (CODEFAS, 2020b).

5.8 COTIDIANO DAS AULAS: DAS ROTINAS OBSERVADAS

Os alunos possuem uma carga horária diária de 9 (nove) horas/aula, com frequência obrigatória em todas as disciplinas. Eles passam o dia na sala de aula, porque não há outra alternativa, a limitação de espaços e a falta de equipamentos, torna a sala de aula o local por excelência de todas as atividades pedagógicas, conforme observação e dados coletados em relatos de entrevistas e questionário. Destaque-se, mais uma vez, que são salas não climatizadas, o que nos dias mais quentes, do clima semiárido, praticamente, o ano inteiro, o calor é excessivo, principalmente, no turno vespertino, prejudica o trabalho pedagógico, de acordo com a opinião de alguns professores em relatos de entrevistas, como será visto no Capítulo 6.

Ao que se refere às rotinas de sala de aula, não foi possível verificar diferença entre uma instituição de ensino médio de tempo integral e uma outra instituição de ensino médio, exceto, pela quantidade de aulas e de tempo de permanência do aluno em sala de aula e o número de intervalos para as refeições. Não foi possível observar na cultura escolar situações, movimentos, hábitos e práticas que diferenciam essa instituição escolar de outras instituições escolares de ensino médio, a exemplo de armários individuais, para guardar o material escolar e os equipamentos para as aulas práticas; vestiários para troca de roupas; e espaços para as aulas e vivências práticas. O que para Arroyo (2012) constitui uma preocupação, porque ofertar mais escola, mais tempo de permanência na instituição escolar, para o mesmo tipo de ensino pode se tornar algo insuportável.

O ProEI, comparando-se à proposta de Anísio Teixeira (1959) para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), não apresenta avanços ao que se refere a educação integral; há na prática, uma escola-classe, sem a escola-parque; o dia completo do aluno se resume, cotidianamente, à classe, exceção para os dias que são de culminância dos projetos, que, entretanto, são momentos pontuais, acontecem em determinadas épocas do ano letivo, e, consistem em sínteses das atividades produzidas em sala de aula, durante às unidades letivas, e, que, no caso do CODEFAS, até mesmo a exposição e culminância dos projetos, de modo geral, acaba acontecendo nas salas de aula e num pequeno pátio, por falta de quadra coberta e de um auditório com mobiliários e estrutura adequada que comporte a comunidade escolar, a exemplo da culminância do projeto em homenagem ao dia internacional da mulher, que foi observado durante esta pesquisa. O pátio constitui um espaço insuficiente para comportar todos os alunos, sem um palco para facilitar a visibilidade das apresentações; onde,

alunos, funcionários e professores, ficavam nas “pontas dos pés” para assistirem as apresentações. As demais exposições foram nas salas de aula mesmo.

Outra atividade diferenciada, que foi observada durante a pesquisa, foi preparada pelos professores de Língua Portuguesa denominada “invasão poética”, em homenagem ao dia nacional da poesia (14 de março). As apresentações faziam um percurso itinerante de sala em sala, onde aqueles alunos que declamaram as poesias iam se revezando e repetindo o ato em todas as salas, o que é dinâmico, animado, mas, acaba sendo mais cansativo. A instituição não dispõe de auditório adequado e mobiliado, que comporte todos os alunos, ou uma quadra coberta em condições para as apresentações artísticas dos alunos. Apesar de haver um desejo de planejar atividades diferenciadas, há uma realidade estrutural que dificulta a realização. Como será relatado nas falas dos sujeitos no Capítulo 6.

Os alunos entram às 7h30min; às 9h45min tem o primeiro intervalo, para o lanche da manhã. Alguns alunos ficam na fila para receberem o lanche fornecido pela instituição, outros preferem comprar lanche vendido através do portão dos fundos, em vendedores ambulantes, que ficam na calçada do lado de fora. Após o lanche não se percebe muita sujeira e logo a equipe de limpeza faz a manutenção. Retornam às aulas e somente descem para o pátio para o intervalo do almoço. O segundo intervalo corresponde ao almoço, que acontece entre 11h30min às 12h30min.

Nem todos ficam para almoçar na instituição, no geral, metade do total de alunos preferem almoçar em casa, havendo uma variação diária no número de alunos que ficam para o almoço, tanto que, todos os dias, um dos funcionários vai às salas de aula perguntar quem vai ficar para o almoço, para que as funcionárias da equipe de cozinha façam o almoço em quantidade suficiente para atender a todos. Os que não ficam para o almoço moram nas imediações do Colégio, e, devem retornar para às aulas do turno vespertino até às 13h30min, com tolerância para adentrar o pátio até às 13h35min. Alguns alunos mesmo morando próximo preferem almoçar no Colégio, para não enfrentarem o forte calor e o cansaço de ir em casa e retornar, de acordo com informações verbais dos próprios alunos.

Todas as salas de aulas possuem mobiliários com o mesmo sistema de organização, com carteiras enfileiradas, a mesa do professor à frente junto com o quadro branco. Todos os alunos comparecem à sala de aula utilizando uniforme padronizado com o escudo da instituição escolar CODEFAS. Trata-se de um uniforme único e exclusivo, contudo, os alunos podem fazer uso do uniforme padrão fornecido pela SEC. Alguns professores costumam usar uma camisa com escudo do Colégio e a logomarca dos 30 anos da instituição. No cotidiano tinha sempre algum professor com essa camisa. A maioria usa uma pasta para colocar seu material de aulas, que

receberam na Jornada Pedagógica 2020, também, com a logomarca da instituição.

São cinco aulas pela manhã e quatro aulas à tarde. No turno vespertino são duas aulas, um terceiro intervalo, às 15h, para o outro lanche da tarde, e mais duas aulas, concluindo-se assim seu dia letivo. As aulas aconteceram, durante o período observado, sempre na sala de aula. É lá onde tudo é produzido, planejado e realizado junto com os alunos. É na sala de aula que são executadas as aulas teóricas e boa parte das poucas atividades práticas possíveis. A infraestrutura da instituição constitui um entrave, destacado pelos sujeitos, não favorece para que atividades diferenciadas aconteçam fora da sala de aula em ambientes e infraestrutura mais adequados.

O prédio possui três salas laboratórios, sem equipamentos e necessitando de reforma; uma sala mais ampla no térreo que se planeja ajustar para auditório, mas, possui colunas de sustentação do prédio que atrapalha a visibilidade; e uma quadra poliesportiva, mas que não é coberta, o que impossibilita o uso durante o horário regular de aulas, devido ao sol e forte calor. Faz-se urgente a aquisição de novos equipamentos para que realmente os laboratórios funcionem em boas condições; o atual espaço, denominado de auditório, é mais usado para ensaios da oficina do balé jovem, que ocorre através de um trabalho com voluntariado, e, com alguns alunos interessados. Esse mesmo espaço é ainda improvisado para reuniões entre pais e mestres e outras, é um local com pouca e inadequada ventilação.

Quanto às atividades musicais, artísticas e esportivas, são praticadas em horário extra, e somente os alunos interessados e por particular aptidão, se dedicam a essas atividades, tais como tocar na fanfarra, participar da banda musical ou do balé jovem, atividades esportivas para as competições. Eles treinam e ensaiam, fora do turno integral de aulas, porque são consideradas atividades extracurriculares, uma vez que, o seu dia letivo é na classe. O que aparece aqui como mais um contraditório para uma proposta de educação integral.

Nos dias de eventos ou de culminância dos projetos costuma-se usar além das salas de aula, o pátio. No pátio é possível encontrar frases que incentivam a estima por si mesmo e valorização do espaço. Há um banner com as regras de boa convivência, que devem ser seguidas por todos os alunos; e na sala dos professores um outro banner que traz as regras de boa convivência para os professores e funcionários. Mesmo diante das dificuldades, alunos e professores se empenham em promover eventos artísticos e culturais, mesmo com uma estrutura física inadequada. Percebeu-se que acontecem atividades diferenciadas em meio às adversidades da estrutura física, entretanto, são raras e ocasionais.

Na sala da direção estão uma considerável quantidade de troféus que o CODEFAS recebeu em modalidades esportivas e de eventos culturais e artísticos. E, é possível

encontrarmos uma cópia da Constituição Federal, do Estatuto do Idoso e do Código de Defesa do Consumidor (CDC). É perceptível um apreço no cumprimento de regras e acordos dentro da cultura escolar e de obediência às determinações legais, em particular nas falas cotidianas. Na instituição prevalece uma hierarquia vertical, onde é perceptível verificar quem são as autoridades superiores, mas, nas reuniões, sempre prevaleceram os diálogos e todos são ouvidos.

É preciso destacar algo que chamou atenção nas observações, um favorável comportamento disciplinar dos alunos. É muito raro encontrar alunos fora da sala de aula, exceto para ir pegar água, ir ao sanitário ou nos horários de intervalo. A instituição possui um sistema de monitoramento por câmeras que auxilia na segurança e controle disciplinar. Esse sistema fica acessível na sala da gestão. A questão disciplinar será melhor discutida no próximo Capítulo, considerando-se a fala dos sujeitos. Há uma presença expressiva no cotidiano da gestão administrativa. Os alunos costumam pedir autorização para entrar na sala dos professores e demais salas do setor administrativo, não costumam deixar o pátio ou refeitório sujo após as três refeições. A disciplina dos alunos expressa uma presença e atuação da gestão escolar, que de acordo com relatos de entrevistas, toda a equipe faz um trabalho de conscientização e de valorização da instituição, que, segundo o corpo administrativo e pedagógico, se tornou uma referência para o bairro. Pessoas que estudaram no Colégio e que hoje fazem questão que seus filhos sejam matriculados.

5.9 A MATRIZ CURRICULAR DO PROEI

Em 2017, o CODEFAS passou a trabalhar com duas matrizes curriculares, a do ensino médio regular e a matriz curricular do ProEI, que se implantou naquele ano apenas nas turmas dos alunos matriculados no 1º ano. Atualmente, no prédio principal se trabalha no diurno a matriz curricular do ProEI para ensino médio em tempo integral; no noturno e no prédio anexo em Carnaíba do Sertão a matriz curricular do ensino médio.

A matriz curricular do ProEI, (Anexo B), possui dezessete disciplinas, distribuídas em nove aulas semanais. O núcleo básico, em comunhão com a BNCC, para o ensino médio, congrega as competências e habilidades indispensáveis para todos os alunos desenvolverem na educação básica. Afirmando-se o desenvolvimento como cidadãos, a preparação para o mundo do trabalho e contribuindo para a educação integral. Esse núcleo básico é composto por: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Inglesa, Educação Física, Artes ou Educação Artística, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

A parte diversificada da matriz curricular é composta por disciplinas específicas do Programa com ementas, (ver Anexo E), que tem por propósito, de acordo com a SEC, o **equilíbrio entre teoria e prática**. São elas: Humanidade, Sociedade e Cidadania, com temas sociais, de cidadania relevantes para a formação humana integral; Linguagens Artísticas, como propósito de desenvolver a percepção, a imaginação, a observação e o raciocínio, formando não apenas artistas, mas, o gosto pelas diversas manifestações de arte; Iniciação Científica, com trabalhos que integrem teoria e prática, estudo e pesquisa de campo, com o propósito de produzir ciência na educação básica; Educação Desportiva tem por propósito o trabalho com a consciência corporal, o movimento, a compreensão da relação entre o corpo e emoções, entre indivíduo e o mundo, trabalha relações interpessoais e intrapessoais e importância de atitudes e hábitos saudáveis; e Práticas Integradoras, deve ter sua ementa construída de acordo com seu território de identidade regional; visa a construção do projeto de vida e a preparação do aluno para lidar com a comunicação, a tecnologia e o mundo do trabalho. Essa disciplina ou componente curricular busca incentivar e trabalhar com competências e habilidades intrapessoais, interpessoais, socioafetivas e o protagonismo. O projeto de vida segue um roteiro específico, no 1º ano, Projeto de Vida I, com o tema: escola e família, roteiro: memórias e sonhos; no 2º ano, Projeto de Vida II, o tema: comunidade, roteiro: integrando-se a comunidade; e no 3º ano, Projeto de Vida III, tema: trabalho e sociedade, roteiro: carreira acadêmica e produtividade (CODEFAS, 2020b).

De acordo com os documentos do ProEI, a parte diversificada vem somar ao núcleo comum e tem por prioridade o trabalho com diversas competências e habilidades que devem ultrapassar o desempenho meramente cognitivo, responsáveis em articular com o núcleo comum as atividades práticas e aplicadas ao cotidiano, com uma proposta de metodologias ativas (CODEFAS, 2020a). Entretanto, no Capítulo 6, será possível verificar nas falas dos sujeitos alunos, que na realidade acabam sendo mais disciplinas e mais conteúdo teórico para estudar. As disciplinas do ProEI sendo de frequência obrigatórias, os alunos são avaliados e podem inclusive, não sendo aprovados, fazerem exames de recuperação ao final do ano letivo.

A SEC propõe uma educação integral investindo apenas em ampliação da matriz curricular e em tempo integral, de acordo com os estudos de Ferretti (2018), as reformas, tendo em vista a melhoria do ensino médio, se restringem a mudanças nas matrizes curriculares e ampliação do tempo, são medidas que, na prática, ainda não garantem qualidade. Os problemas com reformulação curricular e falta recursos tecnológicos e pedagógicos para aulas práticas em espaços adequados, é resultado constatado nas pesquisas de Almeida (2018); Alves (2018); Dias (2015); Lima (2015); Ribas (2018) e Santos (2018).

6 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR CODEFAS E OS SUJEITOS: ASSERTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Neste Capítulo encontramos a relação dos sujeitos com o objeto, as divergências e convergências entre o instituído e o vivido, a partir da frequência de repetição das respostas; fazendo comparações e reflexões à luz dos fundamentos teóricos formulados, da revisão de literatura, dos documentos e das observações.

Trata-se do Capítulo que traz a realidade empírica dos fatos a partir da fala dos sujeitos, descreve aspectos da instituição escolar, sua cultura escolar e a maneira como essa forma de escolarização para o ensino médio em tempo integral tem sido vivenciada; caracterizando o CODEFAS a partir das contribuições dos sujeitos; para que se possa, por fim, verificar as assertivas, possibilidades e desafios da educação em tempo integral na perspectiva da educação integral.

6.1 AS VOZES DOS SUJEITOS

6.1.1 Sobre a instituição escolar

De acordo com o que foi constatado no documento PPP e nas observações de campo, a estrutura física do prédio, onde funciona o Programa de Educação Integral (ProEI) em tempo integral, não favorece as atividades pedagógicas e práticas. Ainda assim, mesmo diante dessa realidade, o CODEFAS foi uma das instituições públicas do estado escolhidas para aplicação do ProEI. De acordo com um dos professores entrevistados, que esteve na reunião realizada no Núcleo Territorial de Educação (NTE-10), durante o processo para implantação do Programa:

A escola foi convidada para uma reunião no NTE-10, a direção da escola e o representante do Colegiado Escolar. Nós fomos para lá, e a então gestora do núcleo, disse que nós estaríamos recebendo essa proposta. Nós colocamos nosso ponto de vista, sobre a estrutura, a gente não achava adequado; colocamos que a nossa comunidade os alunos têm a cultura de trabalhar próprio, nós colocamos toda a situação, mas, ainda assim, houve a insistência, e escola teria que ser implantada aqui... A gente conversou, mostrou outras opções onde poderia ser implantada, mas, não teve acordo, a escola que foi escolhida e que queriam que fosse implantada era essa (PROFESSOR E, relato de entrevista, 2020).

Apesar da estrutura física ter sido sinalizada como um entrave ao trabalho com o ProEI em tempo integral, questão que já era percebida desde o trabalho com o ProEMI, esse argumento não foi considerado. O CODEFAS havia sido escolhido para o desafio de implantação do novo Programa. Para o Professor D, a proposta de tempo integral, veio junto com uma promessa de reforma da estrutura física do prédio, o que motivou a equipe. A adesão e implantação do ProEI traria investimentos financeiros para a instituição escolar. Reforma, que até a presente data, ainda se encontra na esfera da promessa. Dessa forma, mesmo com uma

estrutura reconhecidamente desfavorável, a força de um poder administrativo, hierarquicamente superior, produz transformações, levando a comunidade a se adaptar e aderir a tais mudanças.

Vejamos o que diz o Professor D:

A escola foi pioneira, porém, não oferecia estrutura adequada. Havia em Juazeiro escola com estrutura mais adequada, mas, foi com promessa de melhorar a estrutura física da escola. Estamos indo para o quarto ano de ensino integral e os benefícios que chegaram são praticamente irrisórios. Estamos praticamente ainda com a estrutura da mesma forma que foi implantado (PROFESSOR D, relato de entrevista, 2020).

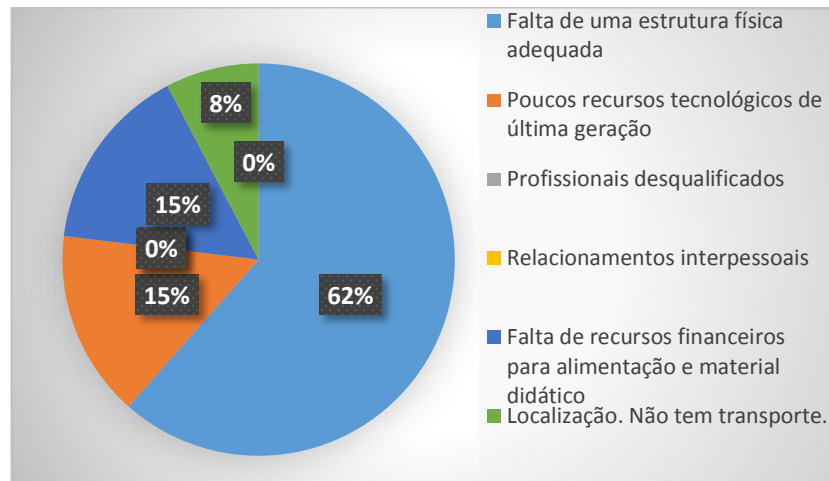
A proposta de educação integral teve a adesão de todos os segmentos da instituição, deveria haver a implantação de novos mecanismos físicos e pedagógicos. Havia a promessa de reforma das instalações do prédio (PROFESSORA A, relato de entrevista, 2020)

Mesmo diante de um prédio com uma estrutura física considerada inadequada, para o trabalho em tempo integral, devido às condições precárias e à limitação de espaços, para 34%, dos professores entrevistados, a implantação do ProEI, no CODEFAS, se explica, pelo fato que a instituição costuma corresponder às demandas da SEC, ao que se refere ao trabalho com projetos, que se afirmam ser interdisciplinares, e o próprio trabalho com o ProEMI, que já acontecia, ou seja, para esses professores, o CODEFAS, possui uma equipe engajada no trabalho com projetos, o que traz respaldo para o Colégio junto ao NTE-10; contudo, 33% deles, afirmaram que se tratou de simples adesão e pioneirismo à uma proposta da SEC, foram escolhidos e aceitaram o desafio; para outros 22%, o Colégio foi escolhido por causa de sua localização geográfica na cidade e por agregar alunos de vários bairros próximos e até mais distantes; 11% não souberam responder. De acordo com Professor D:

Não é porque estou puxando a sardinha para meu lado, mas nós temos um bom corpo docente, a direção competente, porém, o que difere é que é uma escola muito voltada para meio cultural. Ela se sobressai, principalmente, em eventos, desfiles, alguns trabalhos voltados para dança, teatro, projetos. Esses projetos são muito bem feitos. Vem dando certo, não tudo certo, porque perfeito só Deus, mas, vem dando mais ou menos certo, dá pra ter esse diferencial (PROFESSOR D, relato de entrevista, 2020).

Para 45% dos professores, a estrutura física do prédio é considerada ultrapassada; para 22%, ela deixa muito a desejar para as atividades pedagógicas; 11% considera uma estrutura precária; mais 11%, a considera incompatível com o trabalho em tempo integral e outros 11%, consideram não boa para o clima semiárido. Os professores foram unânimes ao avaliarem as condições da estrutura física do prédio da instituição escolar, atribuindo sempre qualidades negativas. As atividades pedagógicas estão limitadas à sala de aula por falta de uma estrutura física adequada. Os demais espaços da instituição urgem por reformas e equipamentos. Para 62%, dos alunos que responderam o questionário, o maior problema de seu Colégio é a estrutura física. Vejamos a Figura 4.

Figura 4 – Quanto ao maior problema da instituição CODEFAS segundo os alunos



Fonte: Elaboração da Autora, 2020

A construção de espaços adequados para que o tempo integral proporcione atividades diversificadas e diferenciadas, que contribuam para a educação integral, já era algo sinalizado por autores como Teixeira (1959). A implantação de programas de educação integral em estruturas consideradas incompatíveis, com poucos espaços para atividades práticas é um problema que vem se repetindo e foi apontado nas pesquisas sobre essa temática, como as de Alves (2018); Lima (2015); Ribas (2018) e Silva (2016). Trata-se de um entrave que requer soluções, como foi visto no Capítulo 5. De acordo com a Professora D:

É **incompatível** nossa estrutura física com o programa de educação integral. Porque não nos dá essa possibilidade de acolher bem os meninos, em coisas bem simples, no formato das aulas, a gente não tem uma sala para os componentes da parte diversificada; o professor quer fazer uma aula com música, com alongamento, aeróbica, por exemplo, em Educação Desportiva; aula de Linguagens Artísticas com as oficinas, é um pouco complicado. A gente faz, com a nossa ousadia, a gente faz, porque a gente quer ver acontecer. O corpo de professores é muito engajado, comprometido, e isso nos ajuda muito nesse processo de realização das atividades. Mas a gente vê que há um pouco de desestímulo porque o professor planeja, a gente faz e aí na hora cadê o espaço? A gente é muito improviso, muito improviso, e isso vai cansando, então a estrutura nos deixa a desejar muito (PROFESSORA D, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

De acordo com os professores entrevistados, cerca de 89% consideram a estrutura física do prédio o maior desafio para o trabalho pedagógico na instituição escolar, uma vez que, esse problema, traz diversas consequências para o cotidiano, impondo limites às ações pedagógicas e ao rendimento dos alunos. Para outros 45% dos entrevistados, a estrutura física atrapalha o bom andamento das aulas, interferindo, inclusive, no desempenho dos alunos, em particular, no turno vespertino, por causa do excessivo calor. Para as Professoras B e C:

A questão da estrutura, do calor na sala de aula. Os ventiladores foi uma tentativa de amenizar a situação, mas fazem muito barulho, a gente não consegue falar, precisa

desligar, e, é algo assim, um **entrave** mesmo. A direção tem tentado resolver, mas, é algo que não depende muito da direção da escola. Eles tentam fazer o possível (PROFESSORA B, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

A estrutura física. A gente tá otimista na perspectiva dessa mudança, uma quadra coberta, a climatização da escola. A gente é muito sofrida, mas aí, a vontade de ensinar e aprender acho que supera (PROFESSORA C, relato de entrevista, 2020).

A pesquisa precisou encontrar respostas para o fato do CODEFAS, apesar das dificuldades e desafios de uma estrutura física desfavorável, ainda assim, conseguir manter estável o número de alunos matriculados no ProEI. De acordo com 45% dos professores entrevistados, o trabalho com projetos constitui uma marca e o diferencial da cultura escolar do CODEFAS, e, é isso que atrai seus alunos e traz renome para a instituição. Não apenas os projetos criados pela própria instituição tais como, o FACDEFAS, CODEFAZ, CODEXP e o Encrespa, mas, também, a adesão e destaque nos projetos da própria SEC.

De acordo com informações verbais, e informações contidas no *site* oficial, a SEC, anualmente, promove competições e incentivo a projetos, a exemplo dos Projetos Estruturantes, que se configuram em competição entre alunos da rede pública, distribuída em etapas e eliminatórias internas, regionais e as finais, com competição nas diversas expressões artísticas, tais como: na literatura, o Tempo de Artes Literárias (TAL); na música, o Festival Anual da Canção (FACE) e Encontro de Canto e Coral (Encante); artes plásticas, Artes Visuais Estudantis (AVE); na fotografia, a Educação Patrimonial e Artística (EPA); em vídeos, Produção de Vídeos Estudantis (Prove); e, na área do esporte e jogos, os Jogos Estudantis da Rede Pública (JERP), dentre outros. O CODEFAS, segundo os entrevistados, costuma participar e conseguir premiações nessas competições. São esses troféus que ficam expostos na sala da direção, como foi destacado no Capítulo 5. Para a Professora B e o Professor B, não são somente os projetos, em si, que atraem os alunos, mas o acolhimento:

A acolhida, a identidade, o aluno se identifica com a escola, a parte cultural, os profissionais da casa. A gente consegue envolver os alunos, a própria comunidade, os trabalhos, os projetos. O grande diferencial é o FACDEFAS, que a gente vai trabalhando o ano inteiro, todos os outros projetos ficam dentro desses projetos macros, que são, o FACDEFAS, CODEXP e Feira de Ciências (PROFESSORA B, relato de entrevista, 2020).

Trabalhei em escolas particulares, e em outras escolas públicas, mas, o que eu vejo no CODEFAS é o acolhimento que é típico da direção. Esse é o quarto gestor que eu trabalho aqui. São pessoas que tiveram o mesmo alinhamento. Aqui não existe distinção entre aluno pobre, negro, branco, não existe diferenciação por causa do gênero, aqui todos são acolhidos com a mesma intensidade (PROFESSOR B, relato de entrevista, 2020).

Para outros 33% dos professores entrevistados, os alunos permanecem estudando no CODEFAS, em tempo integral, porque há um acolhimento democrático do corpo administrativo e pedagógico; e, para 22%, é a qualidade do próprio corpo docente que faz a

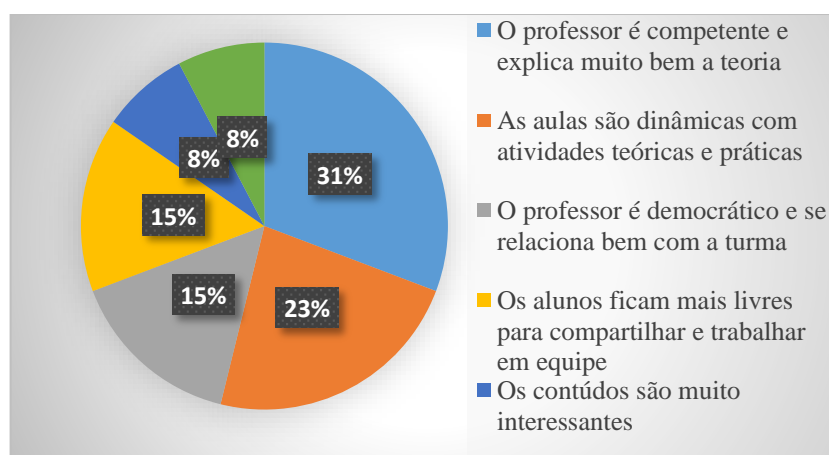
diferença na instituição; todos os professores são especialistas, sete com mestrado, dois mestrandos e um professor doutor. Contudo, se percebe nas falas, que não se trata apenas da titulação, mas, do engajamento e da unidade da equipe na realização desses projetos, bem como, das relações interpessoais entre eles e com os próprios alunos.

Os professores afirmam fazerem um trabalho diferenciado, que incentivam o protagonismo jovem, esse trabalho, e, essa qualidade pedagógica da equipe, foi reconhecida em conversas informais com os alunos nos intervalos, entretanto, o que é destacado pelos alunos é o fato dos professores lhes prepararem melhor para os exames, como veremos a seguir. Para a Professora D, são as duas coisas, o trabalho com os projetos e a qualidade das aulas são o diferencial do CODEFAS e o que atrai seus alunos para o tempo integral:

Nós temos uma cara muito de cultura, os meninos se engajam muito nessa parte cultural, esportiva, mas, não deixamos a desejar na produção do conhecimento. A gente visa muito isso. Eu acredito que a gente busca esse equilíbrio, fazer e acontecer o cultural, onde o menino possa extravasar, mas, também, a produção do conhecimento acontece. A gente trabalha com os projetos, quer dizer um ensaio, eu acredito que falta muito pra gente chegar onde quer, mas, a gente já vê muita coisa (PROFESSORA D, relato de entrevista, 2020).

Percebe-se, em sua fala, que há uma distinção entre trabalho com projetos e produção do conhecimento em sala de aula. Os projetos são assim, atividades pontuais, atividades “para extravasar”, sair da rotina; acontecem em determinados momentos, durante o ano letivo, não se trata de uma pedagogia de projetos no cotidiano. Contudo, quando os alunos destacam e aprovam o trabalho dos professores, se refere a qualidade das aulas teóricas e expositivas. De acordo com 31% dos alunos questionados, ao escolherem a disciplina que mais gostam, afirmam que o motivo é o fato do professor ser competente e explicar muito bem a teoria. Vejamos a Figura 5.

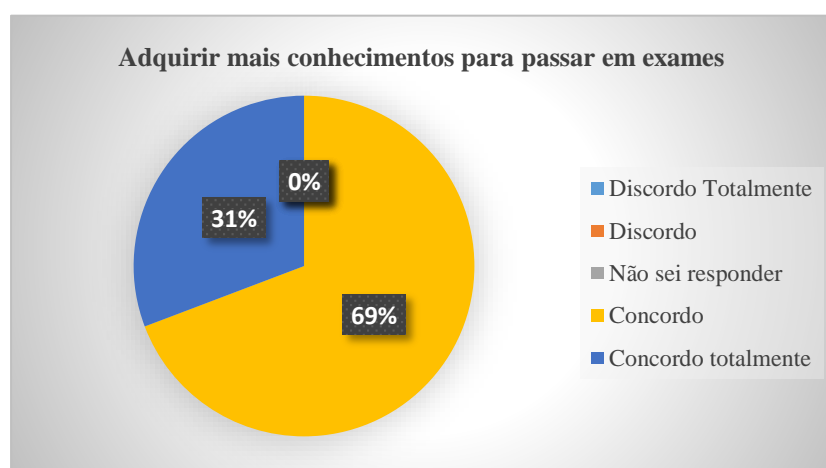
Figura 5 – Quanto ao porquê da escolha da disciplina que mais gostam das aulas



Fonte: Elaboração da Autora, 2020

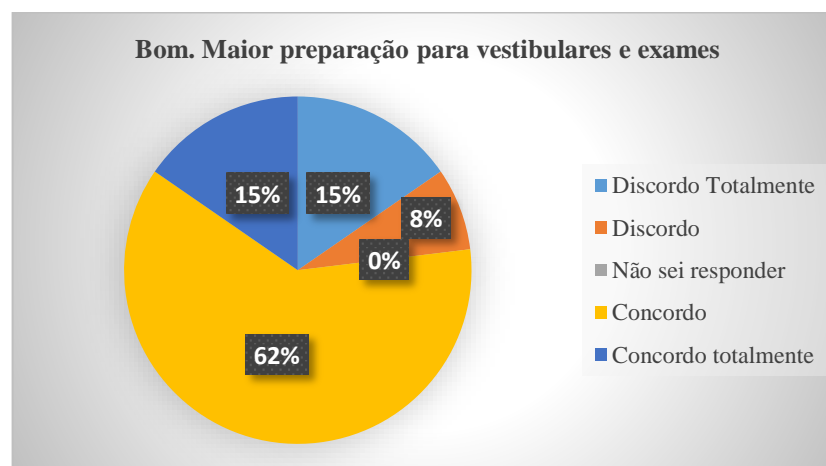
Entre as expectativas dos alunos para a escolher estudar em tempo integral na instituição, a Afirmativa 1 trouxe unanimidade em seu resultado: 69% dos alunos questionados, concordam com a afirmação que **escolheram o CODEFAS, para estudar em tempo integral, para adquirir mais conhecimento para passar em exames**; e outros 31% dos alunos, concordam totalmente, com essa afirmação. Dessa forma, 100% dos alunos do 3º ano do ensino médio integral, que responderam o questionário, concordam ou concordam totalmente, que escolheram a instituição escolar CODEFAS, em tempo integral, para adquirir mais conhecimento para serem aprovados em exames. Vejamos as Figuras 6 e 7, primeiro, ao serem questionados sobre suas expectativas e em seguida sobre suas vivências.

Figura 6 – Quanto às expectativas dos alunos com tempo integral: afirmativa 1



Fonte: Elaboração da Autora, 2020

Figura 7 – Quanto ao tempo integral no CODEFAS para os alunos: afirmativa 1



Fonte: Elaboração da Autora, 2020

Apesar de prevalecer as aulas teóricas e quase tudo ser produzido e construído nas salas de aula, a maioria dos alunos consideram isso bom porque se sentem mais preparados para vestibulares e outros exames. O CODEFAS, apesar de possuir uma expressão artística, esportiva e cultural, que se configura em troféus e premiações expostas na sala da direção, o fato de prevalecerem as aulas expositivas e teóricas, faz com que haja uma divergência, entre a fala dos alunos e dos professores. Os projetos são atividades pontuais; dessas competições e oficinas de arte, esporte, dança, instrumento musical, jogos e balé jovem, que os prepara para as competições estudantis, participam somente os alunos que inscrevem nessas atividades, que são extracurriculares, são aqueles alunos que se interessam por aptidão; e, que se dispõe a permanecer para os treinos e ensaios fora do horário das atividades curriculares. Um trabalho que envolve professores, funcionários e a comunidade local, principalmente, em regime de voluntariado.

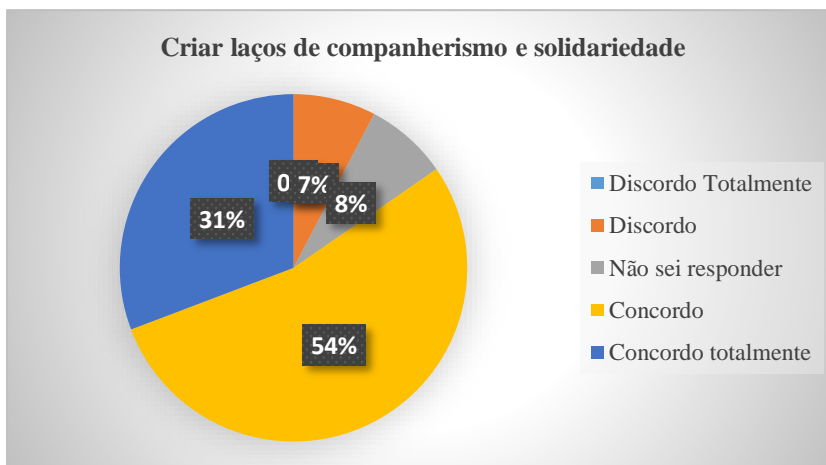
O trabalho voluntário de funcionários, professores e de pessoas da comunidade, em atividades extracurriculares, no intervalo do almoço e no final do segundo turno, tais como, os ensaios com a banda marcial (fanfarra) e banda musical; os projetos de pesquisa para a feira de ciências; os ensaios do balé jovem; os treinos em diversas modalidades esportivas, contribuem para essas premiações nas competições estudantis. A maioria dos alunos participa da culminância dos denominados projetos interdisciplinares da instituição com as apresentações e exposições dos trabalhos produzidos em sala de aula no decorrer das unidades letivas, em todas as áreas do conhecimento, conforme um tema proposto, ou os conteúdos estudados. Esse aluno seduzido e atuante nessas atividades extracurriculares, artísticas, esportivas e culturais não são a maioria. As atividades produzidas para os projetos são consideradas avaliativas e são atribuídas notas que são somadas à sua média da unidade, de acordo com informações verbais, PPP e observação das atividades de planejamento.

Outro aspecto a ser destacado da instituição escolar, são as relações interpessoais, classificadas por 45% dos professores entrevistados, como boas e amistosas, e, por 44%, como muito boas. Afirmam que conseguiram construir uma espécie de família institucional, o que denominam na cultura escolar de **“Família CODEFAS”**; 11% afirma ser uma equipe coesa, comprometida, e, de diálogo democrático. Nas observações foi perceptível que o tempo integral tornou essa convivência ainda mais estreita entre professores; entre professores e gestão; entre professores e alunos; e alunos entre si; alguns almoçam juntos e compartilham o lanche que trazem de casa, essa é uma cena comum nos intervalos. De acordo com 45% dos professores entrevistados, o ProEI trouxe uma maior interação da equipe, o crescimento dos laços afetivos e das relações interpessoais positivas entre os membros da equipe com os alunos; e entre os

próprios alunos. Em sua pesquisa Pinheiro (2018) e de Alves (2018) destacaram, que o tempo integral, foi considerado uma premissa que intensificou e contribuiu para melhoria das relações interpessoais e tornou a escola um espaço mais acolhedor.

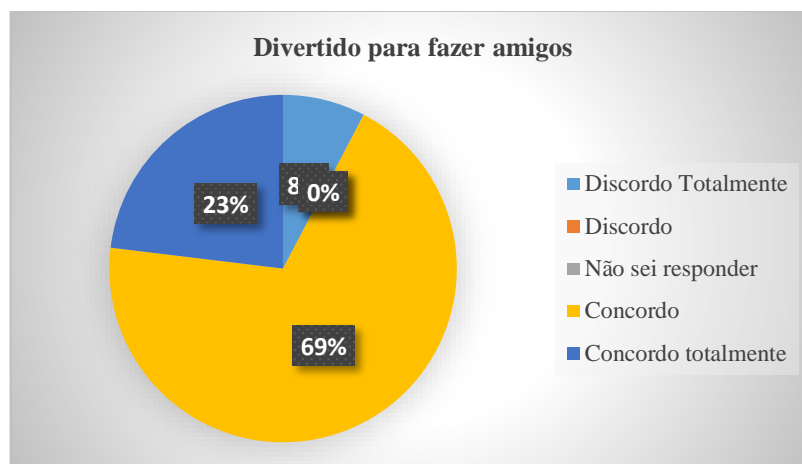
De acordo com 69% dos alunos questionados, concordam que o tempo integral é divertido para fazer amigos e 23% concordam totalmente com essa afirmativa; 54% dos alunos concordam que o tempo integral proporciona criar laços de companheirismo e solidariedade, e, 31%, concordam totalmente com essa afirmativa. Para a Aluna E, estudar no CODEFAS “**é uma ótima experiência, aprendemos muito a trabalhar em equipe e formamos verdadeiros amigos lá**” (ALUNA E, Questionário, 2020, grifo nosso). A premissa do tempo integral de convivência, que promove uma maior intensidade das relações interpessoais, como foi sinalizado pelos professores, também, foi verificado, em outras pesquisas, como a de Pinheiro (2018) e a de Alves (2018), que constataram, inclusive, que o tempo integral contribui para melhorar a disciplina escolar. Vejamos as Figuras 8 e 9, comparando-se expectativa às experiências vivenciadas.

Figura 8 – Quanto às expectativas dos alunos com o tempo integral: afirmativa 2



Fonte: Elaboração da Autora, 2020

Figura 9 – Quanto ao tempo integral no CODEFAS para os alunos: afirmativa 2



Fonte: Elaboração da Autora, 2020

A instituição escolar conquistou uma melhoria do comportamento disciplinar, e, segundo os professores, o tempo integral contribuiu para ajudar ainda mais. Para 45% dos professores entrevistados, o tempo integral contribuiu para melhorar as relações, inclusive entre os próprios alunos, porque há mais tempo para convivência. Afirmam que existe um trabalho de conscientização sobre a disciplina que foi sendo construído há longo prazo, que passa pelo trabalho de valorização dos sujeitos. Mas, também, por uma equipe coesa e uma gestão presente de maneira incisiva, que monitora, inclusive por câmeras, todos os espaços, e, que chama para uma conversa no primeiro problema. Trata-se de um conjunto de fatores que contribuem e explicam a disciplina dos alunos na instituição CODEFAS.

Todos esses fatores são apontados pelos professores entrevistados para explicar, por exemplo, o fato de não se ver alunos pelos corredores, durante as aulas; o pátio não ficar tão sujo após intervalos; os alunos só entrarem nas salas de professores, secretaria e direção somente se autorizados; alunos seguirem para as salas ao tocar a sirene, etc. Para 22% dos professores, o fato de serem mais matérias e conteúdos para estudar, mais aulas e exigir dedicação exclusiva dos alunos, o ProEI em tempo integral atrai alunos mais interessados pelos estudos; afirmam que o Programa em si, por ser mais exigente, acaba por atrair alunos mais focados em estudar para obter melhores resultados, e isso já seria um fator que contribui para a disciplina. Não apenas questões afetivas e de relacionamento explicariam a mudança de comportamento percebida entre os alunos.

Quanto aos alunos, ao serem questionados sobre o comportamento disciplinar, dentro da instituição, numa escala de 0 (zero), para nada disciplinados, e 10 (dez), para muito disciplinados; 31% atribuíram nota 8 (oito) e 15% atribuíram nota 10 (dez), 8% atribuíram nota

7 (sete), outros 8% atribuiu nota 6 (seis); as demais respostas foram pulverizadas dentro da escala. 61% dos alunos classificaram sua disciplina no CODEFAS entre boa e muito boa; consideram-se alunos disciplinados ou muito disciplinados. Ao explicarem o porquê, a maioria afirma não se veem muitos problemas, alguns alunos são educados e seguem as regras, outros, nem tanto, “nem todos são anjos, existem exceções” (ALUNO G, Questionário, 2020). Para a Aluna H, “em sua maioria, não vejo problema, a nível de regras ou de convivência, porém, acredito que alguns não se dão muito bem com elas às vezes” (ALUNA H, Questionário, 2020).

A temática disciplina escolar, por se tratar de algo complexo, que envolve premissas diversas, não será detalhada nesta pesquisa, deve ser objeto de um estudo específico. Todavia, aparece aqui sinalizada, por ser um aspecto que chamou atenção nas observações de campo do cotidiano da instituição escolar CODEFAS. Há que se considerar que existe uma cobrança verbal; funcionários que guardam todos os portões e grades que limitam o acesso e controlam entrada e saída, das salas de aula, direção, coordenação, secretaria, sala dos professores, prédio de aulas e pátio; e, há um monitoramento do prédio por câmeras, que cria um observatório vigilante, de um poder que possui um olhar hierarquicamente superior, que pode punir as infrações. Michel Foucault (1987), em sua obra “Vigiar e Punir”, destacou que há meios sutis e eficazes para se alcançar a disciplina ou adestramento dos corpos, a exemplo da hierarquia vertical e as punições dos comportamentos inadequados ao que é normatizado; bem como, a combinação de hierarquia e sanção que se expressa, especialmente, através dos exames, que classificam e rotulam segundo aptidões e comportamentos (FOUCAULT, 1987). Vale ressaltar, entretanto, que a disciplina escolar contribui para o bom andamento das atividades pedagógicas, desde que, esteja associada ao diálogo democrático. De acordo com os professores entrevistados, o CODEFAS consegue manter a disciplina dos alunos por um trabalho de conscientização e diálogo.

Outra realidade observada foi a preocupação em trabalhar com os alunos a educação para o respeito e valorização da instituição escolar, bem como, o respeito e valorização do outro, em suas diferenças. Esse trabalho de conscientização está presente em frases pintadas nas paredes, banners no pátio e sala de professores, e, é cobrado de forma enfática, nas falas dos professores e gestão. Para o Professor B e a Professora B, a melhoria da disciplina é fruto de um trabalho de conscientização:

Mostrando para o aluno que a escola, também, é dele, que ele faz parte da escola. A chamada conscientização. Mesmo aqueles que estão chegando, eles são contagiados por aqueles que permanecem. Então, aí você chegou, no 1º ano, você é novato aqui, mas você está vendo aquele que é do 2º e 3º fazendo determinadas situações, então, obviamente eu (aluno) me preocupo. Claro que você vai ter uma peça que vai dezoar

aquilo dali, mas é algo que você pode direcionar (PROFESSOR B, relato de entrevista, 2020).

Acredito que é um trabalho de longo prazo, é um trabalho de respeito de ambas as partes. Eu observo isso, quando eles chegam aqui eles já sabem que a escola é assim. Então quando eles chegam aqui eles já entram entendendo que eles precisam também entrar. Existe sim um trabalho de estima, dessa identidade CODEFAS e eles gostam da escola. A escola pra eles é status, então isso ajuda também a eles preservarem a cuidar dessa imagem, que eles serão bem vistos fora da escola com essa imagem. Que há a conscientização, entre todos. Todo início de ano a gente entra na sala falando sobre isso, sobre as normas da escola, sobre o respeito, é apresentada a escola para eles. São feitos os acordos. Tudo isso contribui para que haja essa disciplina. A gente trabalha nessa perspectiva de que todos falem a mesma língua (PROFESSORA B, relato de entrevista, 2020).

De acordo com a opinião dos entrevistados, outro aspecto que deve ser destacado da instituição escolar, é a sua relação com a comunidade local. 50% dos professores entrevistados consideram a relação com a comunidade local colaborativa, de parceria e amistosa, onde a comunidade e suas associações chegam a fazer uso dos espaços da instituição; e outros 50% dos professores, consideram a comunidade participativa. A comunidade opina e participa com frequência, seja através de sua representação no Colegiado Escolar, seja nas reuniões de pais e mestres, seja ainda, nos próprios projetos e atividades pedagógicas desenvolvidos durante o ano letivo, que costumam envolver a comunidade local. 46% dos alunos, concordam, que escolheram o CODEFAS para estudar em tempo integral com o propósito e expectativa de vivenciar ações solidárias para ajudar a comunidade, 8% concordaram totalmente com essa afirmação, 8% discordam dessa afirmação e 38% não souberam opinar sobre essa afirmativa. Vejamos a Figura 10.

Figura 10 – Quanto às expectativas dos alunos com tempo integral: afirmativa 3



Fonte: Elaboração da Autora, 2020

Durante o período de observação, foi possível verificar que todas as quartas-feiras acontecem dentro do espaço do Colégio oficinas de arte, atividades de corpo e lúdicas, além de lanche para idosos do bairro. Segundo conversa informal, com uma das idosas, esse tipo de atividade acontece sempre, ela demonstrou em sua fala muita satisfação e alegria por poder participar. De acordo com o Professor E e o Professor B:

Eu costumo dizer que não existe uma escola mais aberta do que essa. **É uma escola que não tem nem muros, ela é toda aberta!** No bairro do Piranga nós não temos um prédio para a associação de moradores, então, onde é que eles utilizam para fazer as reuniões, aqui na escola; você não tem associação de pais e mestres, vem pra escola, associação da terceira idade, vem pra escola; os rapazes que jogam bola, os coroas do bairro jogam bola onde? Dentro da escola. Então, a escola está aberta; associação dos caminhoneiros e “freteiros” dentro da escola. A escola é sede pra tudo! Eu tenho certeza que a escola é referência para o bairro, até pela história mesmo do bairro, a contribuição que essa escola trouxe, o quanto que esse bairro cresceu a partir da vinda dessa escola pra cá (PROFESSOR E, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

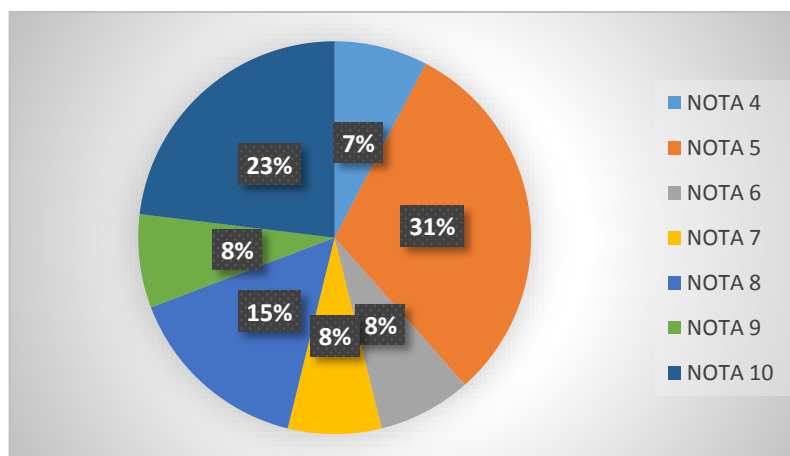
O Colégio as relações são boas, é aberto para receber a comunidade. A escola tem um Colegiado já é uma maneira da comunidade entender o projeto da escola. E todos os projetos alavancados aqui na escola eles tem a preocupação de trabalhar com temas que sejam pertinentes a problemas sociais da comunidade (PROFESSOR B, relato de entrevista, 2020).

O Colégio, na opinião dos professores, é uma referência para o bairro, há uma parceria entre instituição escolar e comunidade local, são filhos, e netos de alunos anteriores, que estão estudando hoje no Colégio, porque a família faz o possível para conseguir uma vaga. Essa informação foi confirmada, em conversas informais, com alguns alunos, durante o intervalo do almoço. O fato do CODEFAS ser um colégio de bairro, faz com que a comunidade cuide e faça uso de seus espaços, em particular nos finais de semana, por exemplo, para reuniões das associações, nos campeonatos amadores de futebol, organizados pela associação dos moradores, dentre outras atividades. Essa é uma característica importante e marcante da cultura escolar e explica muito o fato de, mesmo com sua estrutura física ultrapassada, há uma demonstração de apreço pelo Colégio, compartilhada nas falas de alunos, professores e funcionários; na camisa e pasta, com seus materiais didáticos, que os professores costumam usar para dar suas aulas, com a logomarca dos 30 anos da instituição escolar; e no tempo de serviço que a maioria possui na instituição; todos os entrevistados possuíam mais de cinco anos de serviço no Colégio, outros, com mais de vinte anos de serviço na instituição e não tem vontade de ser removido para outro colégio da rede estadual.

Os alunos, ao avaliarem o CODEFAS, numa escala de 0 (zero), para muito ruim, e 10 (dez), para muito bom, 31% dos alunos atribuíram nota 5; 15% nota 8; e 23%, atribuíram nota 10. A maioria dos alunos fazem uma avaliação positiva do Colégio entre bom e muito bom,

apesar dos problemas com estrutura e do cansaço com o excesso de aulas teóricas como será destacado na próxima subseção. Vejamos a Figura 11.

Figura 11 – Quanto à escala de avaliação da Instituição Escolar pelos alunos



Fonte: Elaboração da Autora, 2020

Os alunos possuem, além do uniforme padrão fornecido, gratuitamente, pela SEC, um outro uniforme, com uma logomarca da própria instituição, considerado por eles, em conversas informais, um uniforme mais bonito, e, que vale a pena comprar e fazer uso. Isso os diferencia dos alunos das outras instituições públicas da rede estadual. Em uma conversa informal com um grupo de alunos, durante o intervalo do almoço, esses afirmavam que estavam gostando do CODEFAS e que era mais organizado que o colégio anterior onde estudavam.

Durante as observações das Atividades Complementares (ACs) de planejamento, foi possível perceber que a organização hierárquica dentro da instituição escolar é vertical. Trata-se de uma proposta de gestão democrática, que prima pelo diálogo, composta por gestores eleitos pela comunidade, mas, que fica claro o papel institucional de todos e o respeito para com todas as autoridades superiores. É possível identificar que há decisões construídas em comum acordo, a partir de relações dialógicas, mas, que há situações, em que as determinações são apenas acolhidas, porque definidas por um poder maior, representado pela gestão. Por exemplo, o “Escolado”, que consiste num diário eletrônico a ser usado a partir do ano letivo de 2020. Ficou claro que é algo determinado por um poder maior e que todos devem acatar; mesmo alguns professores demonstrando resistência nas reuniões de ACs.

Apesar de desestruturar a acomodação de alguns, a adesão precisa acontecer; a sociedade é digital e a educação precisa acompanhar isso, de acordo com Professor E. Todavia, a gestão procurou ouvir todos, e, ao considerar as inquietações e dificuldades, fez uma proposta

de acordo, naquele momento, para a primeira unidade; iriam funcionar os dois sistemas, o diário eletrônico e o diário físico tradicional, até que todos os problemas fossem sanados. Contudo, sempre fica claro, nas falas, que existe uma hierarquia superior que deve ser considerada e obedecida. Isso vale para alunos, funcionários e professores.

Em suma, o CODEFAS é um colégio público, considerado por seus professores referência para o bairro, que comporta alunos da classe média baixa; que sofre as mazelas de uma estrutura física ultrapassada e incompatível para o trabalho em tempo integral. Um prédio construído há mais de trinta anos, sendo esse considerado o fator que mais prejudica o trabalho pedagógico. Uma instituição que possui uma equipe pedagógica que tem buscado manter o ProEI em tempo integral, seguindo as orientações da Secretaria da Educação (SEC), órgão do governo estadual, símbolo de um poder hierarquicamente superior. Além das turmas do ProEI, a instituição escolar oferta, também, o ensino médio regular no turno noturno e para os alunos do prédio anexo, no distrito de Carnaíba do Sertão.

Uma instituição escolar que acredita possuir um corpo administrativo e pedagógico empenhado e qualificado; que busca o apoio de outras instituições públicas e privadas; numa proposta que se afirma intersetorial, definida e apoiada pela SEC. De acordo com Gadotti (2009), a proposta intersetorial será necessária para o bem andamento das instituições de tempo integral porque faz uso de outros setores e espaços para a realização de suas atividades pedagógicas. Entretanto, na prática, as atividades do ProEI priorizam o trabalho pedagógico e a permanência dos alunos dentro da instituição escolar, o que tem gerado a angústia dos docentes, de acordo com a pesquisa de Santiago; Anecleto; Sacramento (2019) sobre o ProEI em uma instituição escolar do estado da Bahia.

Os sujeitos destacaram como aspectos positivos da cultura escolar, a parceria com a comunidade local e de profissionais voluntários, para realização de oficinas extracurriculares de instrumento da banda marcial e musical, dança, jogos e esportes; por fim, o trabalho com projetos, as relações interpessoais e acolhimento, a própria equipe pedagógica, e a qualidade dos discentes; e, de acordo com os alunos, uma instituição que prepara melhor para os exames externos, tais como o ENEM, como será detalhado a seguir.

6.1.2 Sobre a educação em tempo integral: na perspectiva da educação integral

A busca por compreender a instituição escolar enquanto um fato institucional, a partir de aspectos internos tinha por propósito desvendar e verificar por todos os ângulos assertivas, possibilidades e desafios na vivência do tempo integral, na perspectiva da educação integral,

ou seja, o que acontece nesse tempo integral e, se, de fato, o ProEI provocou mudanças na forma escolarização, na cultura escolar e tem contribuído para a educação integral.

Dessa forma, era necessário esclarecer a compreensão que os professores têm sobre o ProEI; o que conhecem de sua fundamentação teórica e como acontece o tempo integral na instituição escolar, tendo em vista, a educação integral. Ao serem questionados sobre o ProEI e a educação integral em si, 45% dos professores entrevistados, associam, a educação integral em tempo integral, a possibilidade de proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências de maneira ampla, com um **tempo a mais para melhor preparar os alunos para exames**, concursos, e, também, para a vida; uma forma de **adaptar o aluno aos moldes da universidade**, com um ritmo mais intenso de estudos e atividades práticas de pesquisa no turno oposto; 22% acreditam que é fornecer uma melhor aprendizagem, para proporcionar uma integralidade entre conteúdo; bons resultados em exames, tais como o ENEM, mas também, a parte social, protegendo-os das situações de ociosidade e risco, contribuindo para seu bem estar social; 22% afirmam ser uma via para formar o aluno como um todo integral de maneira holística; cuidando de seus problemas de aprendizagem e familiares, ultrapassando o trabalho meramente cognitivo; 11% afirmaram que se trata de formação humana do cidadão, do ser, e preparação para a vida, com maior aquisição do conhecimento científico, porque o cognitivo é o mais cobrado. Vejamos as falas de alguns dos professores entrevistados:

A educação integral é o envolvimento dos alunos nos dois turnos onde os mesmos usufruem de um tempo capaz de **instruí-los e prepará-los** com maior disponibilidade para obter mais conhecimento e uma educação eficaz, ou seja, prepará-los para os exames e concursos, como também para a vida (PROFESSOR A, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

A integralização do aluno no espaço médio **visa adaptar o educando a um ritmo de estudo aos moldes universitários**, para que não haja um choque de adaptação. O CODEFAS busca cumprir a necessidade de aprofundamento do educando nas disciplinas que estão sendo trabalhadas. No turno oposto os alunos realizam atividades práticas de pesquisa e aprofundamento do material estudado anteriormente (PROFESSOR C, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

A gente busca mesmo é o **conhecimento, é bem estar, é ver aquele resultado do ENEM**, é ver a parede cheia de estrelas, então, esse é nosso foco principal, o ensino-aprendizagem. E, aí, a gente foca nisso, corre atrás disso. Então, o ensino integral é você compreender a integralidade do aluno, a parte social, o bem estar dele, o que a vida espera lá na frente por ele, plantar a sementinha. A educação proporciona mais conhecimento sem dúvida (PROFESSORA C, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

É importante ressaltar o incentivo dos professores aos alunos seguirem a **vida acadêmica universitária** como uma via para a melhoria de sua condição social. A aquisição de mais conhecimentos, tendo em vista, o acesso ao ensino superior, se torna uma justificativa para o trabalho em tempo integral. A maioria deles demonstra compreender que educação

integral vai além do trabalho cognitivo, entretanto, o que tem prevalecido no tempo integral é o trabalho com competências e habilidades cognitivas, por falta de espaços e recursos adequados.

Apesar dos professores destacarem que se trata de um Programa, cujo objetivo é contribuir para desenvolvimento de múltiplas capacidades e habilidades dos alunos, prevalece em suas falas, que o tempo integral é para melhor preparação dos alunos para serem bem sucedidos em exames. Todos os professores entrevistados demonstraram acreditar que o ProEI em tempo integral deve proporcionar mais que o desenvolvimento de habilidades cognitivas para obter bons resultados em exames. Mas, os problemas com a estrutura física do prédio e a falta de recursos e equipamentos para preparação das vivências práticas em ambientes adequados limitam suas ações. A preocupação com bons resultados prevalece em suas falas; e, a melhoria dos resultados em exames externos, tais como, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), definem um foco para o tempo integral, mas, de fato, é preciso destacar, que não garante educação integral.

Os estudos revelaram que a instituição CODEFAS ainda está em processo de construção de sua concepção teórica de educação integral, enquanto proposta pedagógica de trabalho, uma vez que, o PPP 2016-2020, deve passar por uma revisão. O atual PPP foi redigido antes da implantação da matriz do ProEI. Dessa forma, a fundamentação teórica a respeito da concepção de educação integral em tempo integral concebidas na instituição têm como referência os documentos orientadores da SEC, tomando-se por base a Portaria 249 de 21 de janeiro de 2014, que dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento do ProEI, bem como, as orientações e propostas para fortalecimento da educação integral apresentadas na Jornada Pedagógica 2020. Vale ressaltar, que os documentos que tratam do ProEI fazem uso de expressões e conceitos de concepções de educação integral diferentes e até mesmo contraditórias, como foi visto no Capítulo 3, o que torna a proposta da SEC ainda mais complexa e urge ser esclarecida para os professores.

Não é possível afirmar, neste estudo de caso, que o ProEI constitui uma concepção progressista de educação integral. De acordo com a concepção progressista, educação é vida, é reconstruir experiência, não simples preparação para as realidades da vida; trata-se de uma proposta pedagógica que busca criar ambientes que estimulem a vivência prática de situações de problemas cotidianos, de modo a incentivar o protagonismo de crianças e jovens; educar não se trata de mera instrução, mas criar situações problemas, estimular a curiosidade científica e reflexiva; o aluno é o centro e sujeito ativo do processo; e, o professor, o responsável pela execução do método, preparação dos ambientes adequados e objetivos; une-se teoria à prática;

vida à experiências anteriores e aprendizagem, tendo em vista, formar para os desafios de uma sociedade democrática, liberal e em progresso (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010). A escassez de atividades pedagógicas práticas devido à falta de equipamentos e ambientes adequados é destacado por alunos e professores do CODEFAS.

Tão pouco o ProEI, nesse estudo de caso, se caracteriza uma concepção libertária de educação integral. A concepção libertária, por sua vez, tem por princípio um estado socialista, propõe a união entre trabalho e educação; formar para a emancipação política, liberdade e autonomia, preparado para assumir qualquer função no mundo do trabalho (GALLO, 1995). Uma proposta pedagógica que une educação e trabalho; teoria à prática; da prática à teoria, de modo a proporcionar a formação omnilateral e politécnica, formando o homem em sua multilateralidade, potencializando suas capacidades produtivas e criativas, superando a fragmentação curricular, educar para todas as suas potencialidades, não o mero especialista técnico que atende os interesses do capitalismo (MANACORDA, 2017). O ProEI também não se encaixa na concepção libertária, dentre outros fatores, porque suas atividades cotidianas não unem trabalho e educação, inclusive é uma das queixas dos alunos, que consideram uma das desvantagens de estudar em tempo integral o fato de poder trabalhar e não dispõe de tempo para fazerem cursos técnicos que lhes prepara melhor para o mundo do trabalho, como veremos a seguir.

Não se pode, também, considerar o ProEI, no contexto atual, deste estudo de caso, tratar-se de uma concepção holística de educação integral. Para concepção holística, que se inspira nos métodos ativos para solução de problemas, da concepção progressista, mas, que traz uma visão mais sistêmica de sociedade, é preciso formar o ser global, para uma vivência colaborativa, a partir de uma organização hierárquica horizontal, tudo é construído em comum acordo, até mesmo os conteúdos a serem estudados, de modo interdisciplinar, a partir das necessidades do contexto, partindo do local para global, através, de um currículo integrado, não preso a exames ou resultados, que prima pelas responsabilidades sociais; educar para a responsabilidade coletiva consigo, o outro e o mundo; exige flexibilidade de horários, conteúdos e espaços; o aluno participa das decisões, é um ser relacional, que aprende através das trocas de experiências e vivências; uma proposta que não está presa a livros didáticos ou a uma matriz curricular rígida (YUS, 2000).

Dessa forma, é compreensível que o ProEI não se encaixa em nenhuma das concepções de educação integral descritas, apesar de ter em seus documentos conceitos e termos que se inspiraram em todas elas. O Programa traz uma proposta de educação integral para um tempo integral, complexa, que requer melhores esclarecimentos, particularmente, para os sujeitos da

prática pedagógica. Apesar do Programa ser uma proposta de educação integral, até a presente data, a SEC investiu apenas, em ampliação da matriz curricular e em tempo integral, no número de refeições diárias e no Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE), um sistema de acompanhamento de desempenho que define descritores para reorientar o planejamento pedagógico na perspectiva de melhores resultados em exames. Para o Aluno L:

É mais do mesmo. Apenas aumentaram a carga horária na asneira de pensar que somente isso resolveria a crise da educação baiana. Há pouquíssima prática. Os ventiladores não aliviam o calor. Os eventos e projetos são até legais, mas faltavam recursos financeiros para algo decente (ALUNO L, Questionário, 2020, grifo nosso).

O comentário do Aluno L, de ser, para ele, o tempo integral, “mais do mesmo”, é destacado nos estudos de Arroyo (2012), sobre educação integral e em tempo integral, quando afirma que o tempo integral não deve ser preenchido somente com aulas convencionais, em sala de aula, porque, dessa forma, tornaria esse tempo insuportável para os alunos, como já destacado no Capítulo 5. Para o autor, tempo integral precisa estar associado à educação integral. De acordo com Gadotti (2009) a educação em tempo integral deve possibilitar aos alunos encontrarem recursos e espaços adequados para o despertar de seus múltiplos talentos, e, para isso, se faz necessário investimento financeiro na qualidade da educação durante esse tempo escolar proporcionar estudos e atividades complementares para além de potencializar o cognitivo.

Tendo em vista melhores resultados, desde 2019, a SEC vem fazendo uso do SABE com um calendário em 2020 de simulados e provas mensais (Anexo C) para melhor treinar seus alunos para os exames externos, incluído no sistema, ferramentas que revelam aos professores os descritores que precisam ser trabalhados para obtenção de melhores resultados posteriores. Isso torna evidente que as competências e habilidades cognitivas, especialmente ligadas à lógica-matemática e a linguística são a grande prioridade porque são as mais cobradas nesses exames. Questionados sobre as competências e habilidades mais cobradas de seus alunos os professores afirmaram:

A lógica-matemática e a linguística. Porque o próprio sistema cobra isso. **Não adianta você fazer uma escola que trabalha o interpessoal, musical... Se o sistema lá fora ele cobra a estrutura básica a Matemática e a Língua Portuguesa.** Cobra nos vestibulares, exames, concursos isso aí é cobrado (PROFESSOR D, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Na teoria seriam todas elas. Mas na prática mesmo, é mais a questão da linguística, da lógico-matemática. Porque eles são cobrados nas provas externas. Nos projetos a gente consegue trabalhar com todas elas. Mas no meu ponto de vista são as que pesam mais sim (PROFESSORA B, relato de entrevista, 2020).

Eu acredito que a parte lógico-matemática ela é muito cobrada por conta do ENEM, os exames, nas avaliações externas a gente cobra muito, e aí no 3º ano eles ficar “não

quero mais falar de ENEM”, porque a cobrança é grande por parte de todos (PROFESSORA D, relato de entrevista, 2020).

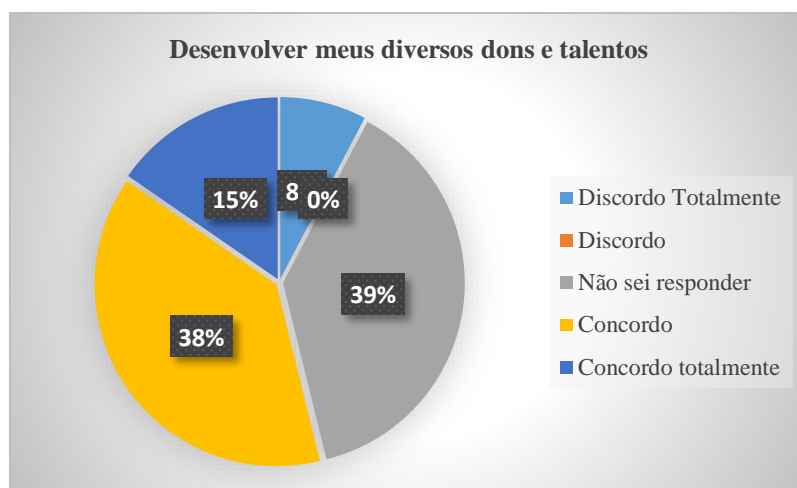
De acordo com 89% dos professores entrevistados, as competências e habilidades mais cobradas dos alunos são da lógica-matemática e linguística devido às avaliações externas, vestibulares e concursos. Apesar dos professores entrevistados afirmarem trabalhar outras competências, como a interpessoal, a corporal, esportiva e as habilidades artísticas, prevalece o trabalho pedagógico voltado para as competências e habilidades cognitivas. De acordo com as Aluna D e a Aluna F:

Estudar no CODEFAS em tempo integral, é bem legal, os professores são todos competentes, sem contar que **temos muitas aulas de Matemática e Português, o que nos ajuda bastante a ter um bom resultado no ENEM** (ALUNA D, Questionário, 2020, grifo nosso).

É muito bom, pois temos mais aulas e isso nos ajuda muito. E, para nós alunos de 3º ano, **os professores são bastante focados no ENEM** e nos dá toda assistência que precisamos. Sem contar com as amizades e com a relação Colégio/Família que temos com todos os funcionários! (ALUNA F, Questionário, 2020, grifo nosso).

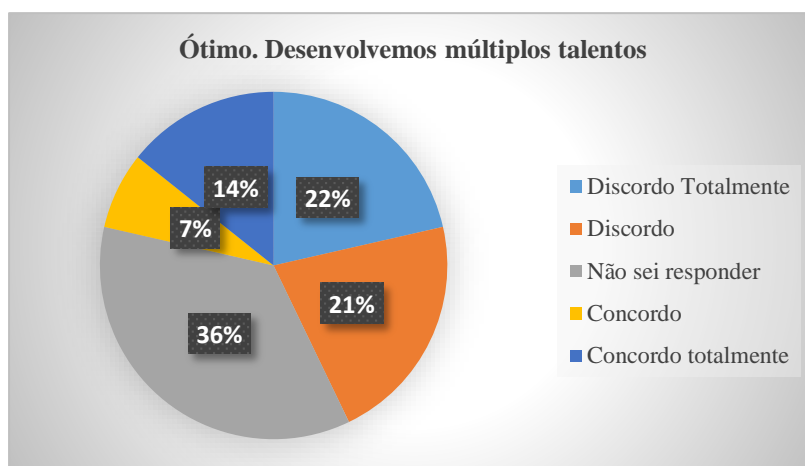
Podemos verificar que existem alunos que demonstram satisfação com a educação em tempo integral e o trabalho tendo por foco a aprovação em exames, justamente porque se sentem mais preparados para participarem dos exames externos. Entretanto, vale destacar, que 38% dos alunos, que responderam o questionário, concordam, que tinham a expectativa que a educação em tempo integral seria para desenvolver seus múltiplos talentos, 15%, concordam totalmente com essa afirmativa; 8% discordam totalmente da afirmação; e 39% não souberam responder. Dessa forma, percebe-se que há um expressivo percentual de alunos que tem dificuldade ou não consegue associar a educação em tempo integral ao trabalho com competências e habilidades diversas. Assim como, em sua vivência prática, quando a afirmação foi que o tempo integral na instituição escolar CODEFAS era ótimo porque contribui para o desenvolvimento de seus múltiplos talentos, apenas 7% concordaram; 14% concordaram totalmente; 21% discordaram; 22% discordaram totalmente; e 36% não souberam responder. Vejamos as Figuras 12 e 13, comparando-se as afirmações.

Figura 12 – Quanto às expectativas dos alunos com o tempo integral: afirmativa 4



Fonte: Elaboração da Autora, 2020

Figura 13 – Quanto ao tempo integral no CODEFAS para os alunos: afirmativa 3



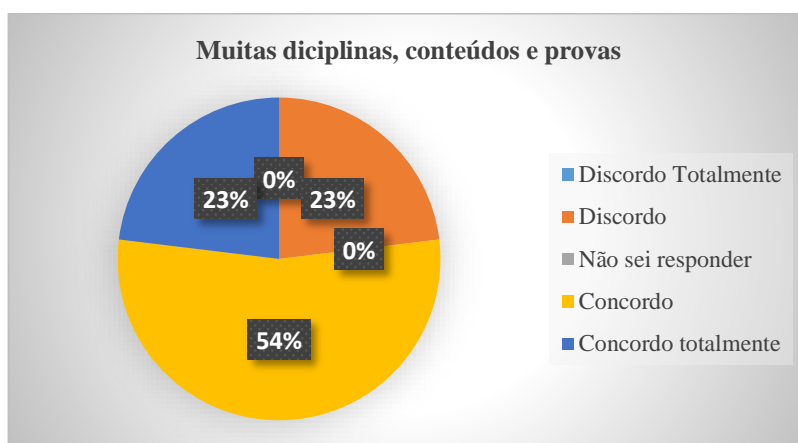
Fonte: Elaboração da Autora, 2020

Quanto ao desenvolvimento de múltiplas habilidades, dons e talentos com aulas desafiantes, com projetos e solução de problemas cotidianos, que estimulam o protagonismo; ou o trabalho com metodologia ativas, não é o que prevalece no cotidiano. O foco principal para os alunos são os exames internos e externos. O que pode ser uma das explicações para o CODEFAS estar com resultado no IDEB 2019, de 4.2, acima da média estadual de 3.5. A média do CODEFAS aproximou-se da média projetada para o estado que era de 4.5 e atingiu a média nacional que foi, também, de 4.2, para o ensino médio. Apesar dos documentos orientadores do ProEI afirmarem seu compromisso com a educação integral, o investimento que se sobrepõe,

até o presente momento, é quanto ao tempo integral e a melhoria de resultados em exames externos, prova disso é a implantação do SABE.

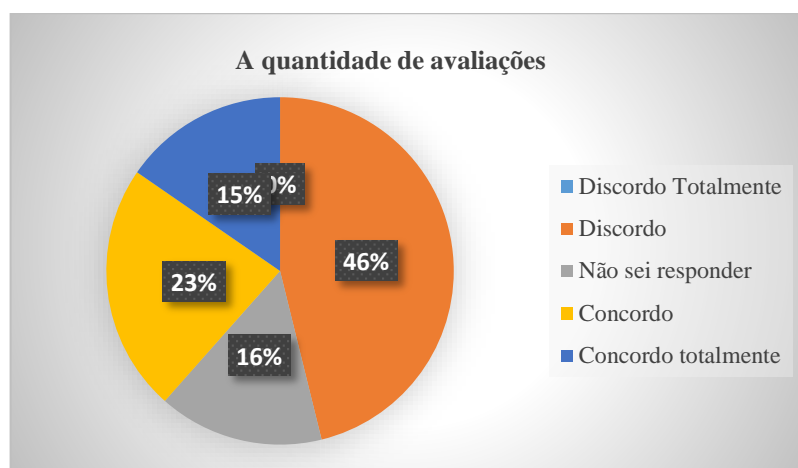
Quando questionados sobre as desvantagens de estudar em tempo integral, aparecem algumas divergências entre os alunos. 54% dos alunos questionados concordam, que uma das desvantagens de estudar em tempo integral, é o fato de haverem muitas disciplinas, muitos conteúdos e provas; 23% concordaram totalmente com essa afirmação. Há, contudo, um percentual de alunos que demonstram satisfação, 23%, discordam que muitos conteúdos para estudar, mais disciplinas e provas sejam uma desvantagem. Entretanto, quando a afirmativa foi sobre a quantidade de avaliações, 46% dos alunos discordam que a quantidade de avaliações seja uma desvantagem. E, quando a afirmação foi que a desvantagem seria ter aulas muito teóricas e sem atividades práticas, 46% concordaram, mas, 31% discordaram, porque, justamente, para alguns alunos que participaram do questionário, ter muitas avaliações e aulas teóricas irá ajudar a prepará-los para melhores resultados em exames. Por parte dos alunos, há uma associação entre educação em tempo integral e melhor preparação para obter melhores resultados em exames, como já foi constatado anteriormente. Vejamos as Figuras 14, 15 e 16 e suas respectivas afirmativas.

Figura 14 – Quanto às desvantagens do tempo integral segundo os alunos: afirmativa 1



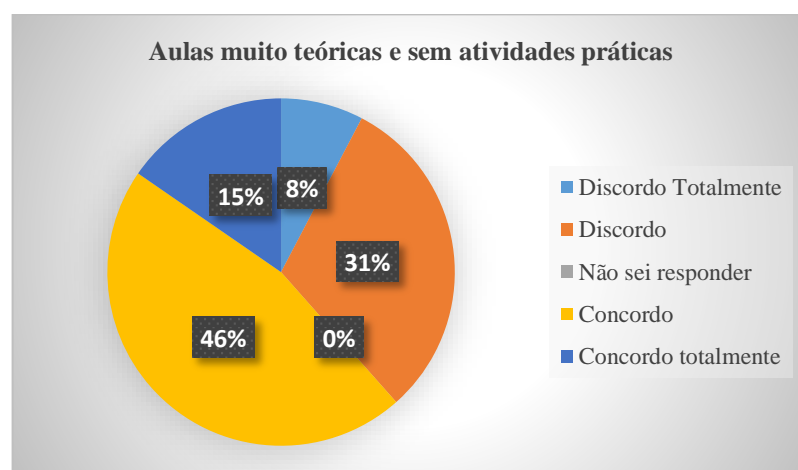
Fonte: Elaboração da Autora, 2020

Figura 15 – Quanto às desvantagens do tempo integral segundo os alunos: afirmativa 2



Fonte: Elaboração da Autora, 2020

Figura 16 – Quanto às desvantagens do tempo integral segundo os alunos: afirmativa 3



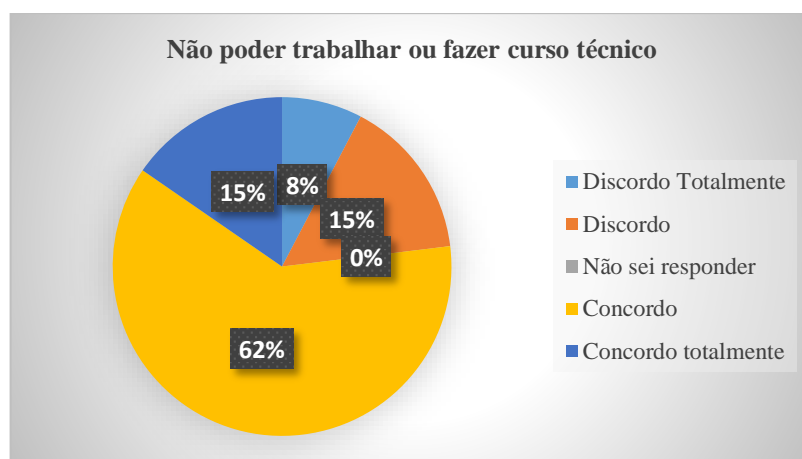
Fonte: Elaboração da Autora, 2020

Para 34% dos professores entrevistados, a educação em tempo integral traz desvantagens para o aluno, porque ele **rende menos no segundo turno, por ser mais cansativo** e tem pouco tempo para estudar em casa; 54% dos alunos questionados concordam que de fato é uma das desvantagens do tempo integral ter menos tempo para estudar em casa e 15% concordam totalmente com essa afirmação.

Ainda sobre as desvantagens de estudar em tempo integral, 62% dos alunos do 3º ano, que responderam o questionário, concordam que é uma das desvantagens para quem estuda em tempo integral é não poder trabalhar ou fazer um curso técnico e 15% concordam totalmente com essa afirmação. Cavaliere (2009), em suas pesquisas, constatou, que um dos problemas

para manter os jovens e adolescentes, de camadas sociais menos favorecidas, estudando no ensino médio em tempo integral, é justamente precisarem adentrar o mercado de trabalho para contribuir com a renda da família, como foi destacado no Capítulo 3. Esse problema também foi afirmado na pesquisa de Pinheiro (2018), em seu estudo de caso, numa instituição escolar em Fortaleza. Para Ferretti (2018), o tempo integral se torna um obstáculo diante da necessidade financeira de ajudar no orçamento familiar. Vejamos a Figura 17.

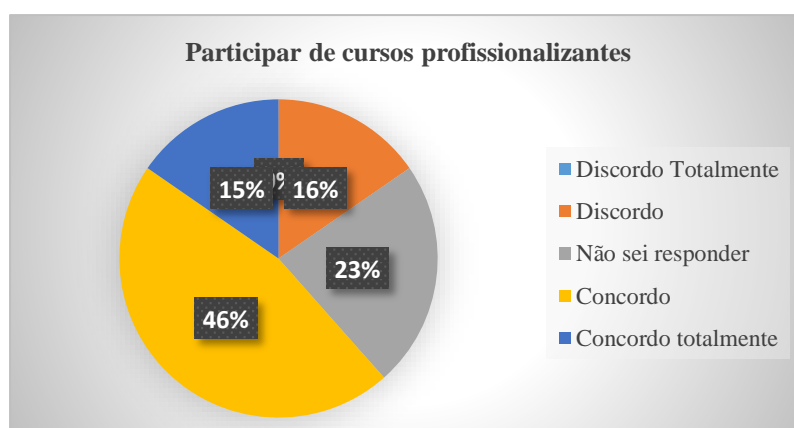
Figura 17 – Quanto às desvantagens do tempo integral segundo os alunos: afirmativa 4



Fonte: Elaboração da Autora, 2020

De acordo com 46% dos alunos, escolheram estudar em tempo integral no CODEFAS, porque esperavam que fossem participar de atividades práticas e cursos profissionalizantes, que os preparasse melhor para o mundo do trabalho e 15% concordaram totalmente com essa afirmativa; 23% não souberam responder e 16% discordaram dessa afirmação, Figura 18.

Figura 18 – Quanto à expectativa dos alunos com o tempo integral: afirmativa 5



Fonte: Elaboração da Autora, 2020

Para 11% dos professores entrevistados, a educação em tempo integral, para os jovens das camadas sociais menos favorecidas, possui um risco que lhe é próprio, o de perder o aluno para o mercado de trabalho, precocemente, e, conseqüentemente, para o ensino médio de tempo regular. De acordo com o Professor E:

Eu acho que não é uma desvantagem, o tempo integral traz um viço, nós estamos o tempo todo “**no fio da navalha**”. Porque assim, o estudante, ele está aqui, ele arranja um trabalho; ele quer sair daqui para ir trabalhar, ele quer ir para uma escola que trabalhe um turno só. Como a gente trabalha para uma clientela carente, obviamente, não tá fácil para ninguém, às vezes a família precisa de fato que aquele estudante trabalhe, quando surge uma oportunidade ele sai. É perder a clientela para o mercado de trabalho e para outras escolas que não seja integral (PROFESSOR E, relato de entrevista 2020, grifo nosso).

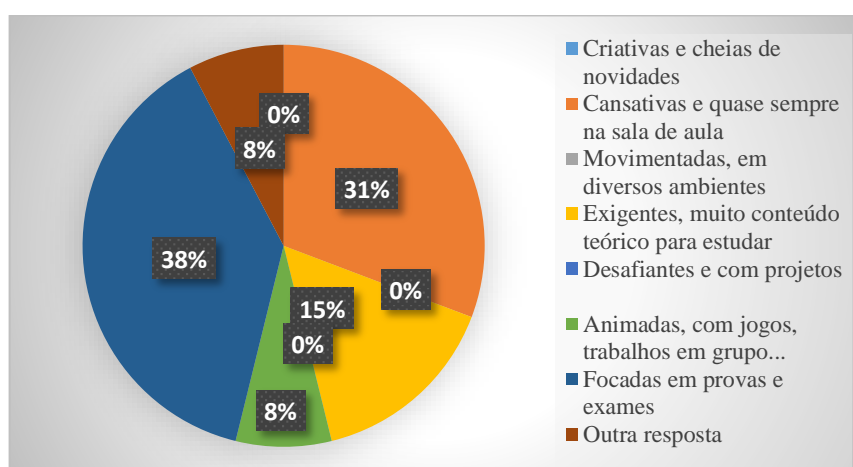
Há um número considerável de alunos que esperavam que, estudar em tempo integral, lhes possibilitasse acesso a atividades práticas que os preparasse, não apenas para exames, mas os preparasse melhor para o mundo do trabalho. Entretanto, todos concordam ou concordam totalmente, que esperavam, ao estudar em tempo integral, adquirir mais conhecimento para passar em exames. **A preocupação com o mundo do trabalho divide as opiniões dos alunos, entretanto, a expectativa de estudar em tempo integral para adquirir mais conhecimentos e ser aprovado em exames, é unanimidade.** Para os alunos do 3º ano, que responderam o questionário, o tempo integral está associado, especialmente, a adquirir mais conhecimentos que lhes possibilitem melhores resultados em provas e exames.

Ao serem questionados sobre o cotidiano de suas aulas, 78% dos professores entrevistados, afirmaram que são diversificadas e também expositivas, com atividades pedagógicas variadas e uso do lúdico (jogos, atividades dos projetos interdisciplinares, seminários, trabalhos em grupo, documentários, debates, visitas a laboratório e museus, atividades práticas e vivências); 11% afirmam que são aulas dialogadas, onde o professor é o mediador da aprendizagem dos alunos e 11% afirmaram já fazer uso do desafio e de metodologias ativas.

Quando questionados sobre suas aulas, 38% dos alunos questionados, consideram suas aulas focadas em provas e exames; para 31% dos alunos, suas aulas são cansativas e quase sempre na sala de aula; 15% afirmam que suas aulas são exigentes e com muito conteúdo teórico para estudar; e, apenas 8% concordaram que suas aulas são animadas com jogos, trabalhos em grupo, seminários e apresentações artísticas; 8% dos alunos não quiseram opinarem sobre suas aulas. Nenhum dos alunos que participaram da pesquisa consideram suas aulas criativas e cheias de novidades; movimentadas em diversos ambientes; desafiantes e com projetos; e animadas com jogos, trabalhos em grupo, etc. Por mais que os professores façam uso de atividades e técnicas diversificadas, inclusive o uso do lúdico como fora observado, o que **prevalecem** são

as aulas expositivas de conteúdos, isso pode ser verificado até na cultura escolar de arrumação do mobiliário das salas de aula, que no cotidiano possuem carteiras enfileiradas tendo o quadro branco a frente e o professor explicando os conteúdos, como fora observado. Importante lembrar aqui que no quesito das desvantagens da educação em tempo integral 46% dos alunos concordaram que suas aulas são muito teóricas e sem atividades práticas, mas, 31% deles discordaram. Há uma divergência, que se explica pelo fato dos professores fazerem uso de algumas técnicas e recursos práticos, mas, como tudo é limitado à sala de aula e predominam as competências e habilidades cognitivas, a maioria dos alunos consideram suas aulas focadas em exames, cansativas e exigentes, com muito conteúdo teórico para estudar, como iremos verificar na Figura 19.

Figura 19 – Quanto ao que os alunos pensam sobre suas aulas no CODEFAS



Fonte: Elaboração da Autora, 2020

A Aluna B, quando foi solicitada a descrever como acontece seu tempo integral na instituição escolar CODEFAS, afirmou “a maioria do tempo a gente fica dentro da sala de aula e é muito cansativo” (ALUNA B, Questionário, 2020). Para o Aluno C, são “**aulas inteiramente na sala de aula, praticamente, não temos nenhuma novidade**” (ALUNO C, Questionário, 2020, grifo nosso). É possível verificar, que, quanto às aulas, que há uma divergência entre a afirmação dos professores e as afirmativas dos alunos. Mas, aqui o que é importante destacar, que apesar desses alunos aprovarem e buscarem o ProEI e a educação em tempo integral, tendo em vista, melhores resultados em exames, a maioria concorda ou concorda totalmente que esse tempo integral tem sido cansativo, onde prevalecem aulas teóricas que priorizam os aspectos cognitivos, com poucas vivências práticas.

Para 22% dos professores, constitui desvantagem da educação em tempo integral a escassez de atividades práticas, que é atribuída a estrutura física inadequada; a falta de espaços adequados para as vivências práticas, a falta de equipamentos, recursos didáticos e tecnológicos de última geração e o acesso precário ou ruim a internet. Tratam-se de problemas que tornam o trabalho em tempo integral limitado à sala de aula, que atrapalha a proposta pedagógica; dificulta o despertar de múltiplas habilidades e capacidades, e, conseqüentemente, a aplicabilidade do ProEI de forma ideal. Para 78% dos professores entrevistados o acesso a uma rede de internet de qualidade e o uso de mídias locativas e tecnologia de última geração seria essencial, e, com certeza, ajudaria a amenizar dificuldades em sala de aula com os alunos em tempo integral. A necessidade de investimento financeiro em recursos pedagógicos, tecnologia e equipamentos, para de fato haver educação integral, foi uma realidade destacada nas pesquisas de Almeida (2018); Alves (2018); Ribas (2018) e Silva (2016).

Para outros 22% dos professores, as mídias e novas tecnologias ajudam em parte, estar mais tempo com os mesmos alunos, exige antes de tudo criatividade e empatia entre professor e seus alunos, em particular, para prender a atenção deles. É preciso conquistar o aluno todo dia, um jovem de uma geração digital, que vive conectado, precisa sim, ter acesso a uma educação que faça uso de novos recursos tecnológicos, mas, o tempo integral exige mais. A instituição pública, requer mais investimentos financeiros para corresponder a um programa de educação integral, para não se limitar apenas ao tempo integral. Vejamos o que afirmam os Professores D e E:

Eu acredito que hoje, em qualquer entidade escolar, o uso da tecnologia é fundamental. Não podemos **trabalhar de uma forma arcaica**, lá no passado, enquanto a tecnologia há anos luz na frente. O maior problema é o aspecto físico, que é o maior problema da escola, e atrapalha, o professor não rende, o aluno não rende, não rende nada (PROFESSOR D, relato de entrevista, 2020, grifo nosso).

Conseguir prender atenção desse jovem que está conectado, é uma geração conectada, uma geração que pensa diferente da nossa, nós somos uma geração de pensamento analógico, eles são uma geração de pensamento digital. Então, conseguir prender a atenção desses alunos, é o que eu acho que é o mais difícil no tempo integral, quando você passa mais tempo com eles, você precisa desenvolver técnicas, desenvolver formas diferentes que chamem atenção. Com certeza exige mais criatividade de todos! (PROFESSOR E, relato de entrevista, 2020).

Para que hajam aulas diferenciadas, a SEC propõe que seja feito um trabalho como metodologias ativas, e sugere a parceria e articulação com outros programas e projetos (Figura 2), como foi destacado no Capítulo anterior, em particular, o apoio dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura (CJCC) da Rede Estadual. Os CJCC, são órgãos que, segundo a SEC, realizam um trabalho pioneiro com metodologia ativas, oportunizando aprendizagens significativas, partindo-se sempre do questionamento para que o conhecimento seja construído

a partir da mediação do professor aliado à pesquisa e ao protagonismo do aluno. De acordo com o Documento Orientador da Semana Pedagógica 2020, os “Centros Juvenis de Ciência e Cultura (CJCC) serão o *locus* de formação dos articuladores do Tempo Integral para posterior replicação nas unidades escolares de tempo integral” (BAHIA, 2020a, p. 19). Essa parceria com os CJCC vem somar a parceria com outras instituições públicas e privadas e visa fortalecer a proposta intersetorial da SEC (BAHIA, 2020a).

O trabalho com metodologias ativas, segundo a SEC, deve priorizar a leitura e o equilíbrio entre teoria e prática, sempre partindo do local para o global, fortalecendo o protagonismo. As aulas devem ser iniciadas com questões reflexivas que estimulem a investigação empírica. O uso de metodologias ativas trata-se de algo ainda muito recente, os professores estão recebendo nas ACs orientações e formação a respeito dessa proposta. O investimento em formação continuada para os professores constitui uma necessidade fundamental para a proposta ganhar a adesão dos professores. A formação continuada e a valorização dos professores foram necessidades apontadas nos resultados das pesquisas de Alves (2018); Lima (2015) e Ribas (2018).

No CODEFAS, somente a Professora C, afirmou fazer um trabalho com metodologias ativas através de oficinas, vivências e fóruns na sala de aula; e a Professora D, afirma que tem buscado estimular os colegas a aderirem ao trabalho com metodologias ativas, porque os jovens gostam de serem desafiados. Contudo, ainda se trata de um trabalho que não conquistou a adesão de todos os professores porque a proposta é recente. Na cidade de Juazeiro não existe CJCC, para dar esse apoio na formação dos professores. A SEC, nesse caso, propõe buscar apoio no CJCC mais próximo. O mais próximo fica na cidade de Senhor do Bonfim, a 125,4 km de distância (BAHIA, 2020a).

6.2 ASSERTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

É válido ressaltar, que educação integral não se faz, apenas, com matriz curricular extensa e carga horária em tempo integral; é preciso investimento financeiro em recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos para as atividades práticas; investir na formação continuada dos professores; espaço físico adequado e com profissionais especializados para direcionar as atividades práticas, dentre outras coisas. A problemática da educação em tempo integral sem recursos adequados para proporcionar, de fato, educação integral, foi um aspecto destacado nos resultados das pesquisas de Almeida (2018); Alves (2018); Ribas (2018) e Silva (2016).

Para Moll (2012) o tempo integral na instituição escolar somente se sustenta quando é possível a “reconstrução e reordenamento material e simbólico do *modus operandi*” (MOLL, 2012, p. 28), quando produz mudanças no fazer pedagógico cotidiano, não reduzido a habilidades e competências cognitivas. De acordo com Teixeira (1959), ao idealizar a escola de dia inteiro na Bahia, defendia a ideia de um programa completo, com investimento em qualidade e não em quantidade, com a criação de centros educacionais formados por “**escolas-classe**, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de **escola-parque**, onde se distribuiriam as outras funções do centro isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física” (TEIXEIRA, 1959, p. 83, grifo nosso), como foi visto no Capítulo 2. A educação integral e em tempo integral jamais foi uma proposta para colocar o aluno o dia inteiro para assistir uma maior quantidade de aulas teóricas para aquisição de mais conhecimentos onde prevalece o propósito de preparar alunos para melhores resultados em exames.

Dessa forma, a proposta seria a criação de um espaço físico com prédios não para o aluno ficar o dia inteiro numa sala de aula, como está acontecendo no ProEI, mas, a possibilidade de frequentar tanto a classe, como, atividades diversificadas, que contribuam para educação integral de fato. Se o tempo e espaço do aluno se resume à sala de aula, com aulas teóricas focadas em melhores resultados em exames, tem-se educação em tempo integral, mas a educação integral, de fato, torna-se apenas proposta idealizada, uma expectativa, sem uma materialidade concreta. Comparada à proposta de educação integral projetada para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque) de Teixeira (1959), o ProEI não traz avanços. Tem-se no CODEFAS uma “escola-classe” carente da “escola-parque”.

Durante o tempo de observação sistemática, não foi possível perceber na forma de escolarização e na cultura escolar do ensino médio em tempo integral, rotinas expressivamente diferenciadas, exceto, pelo número de refeições, quantidade de disciplinas e tempo de permanência dos alunos em sala de aula. Em termos de escolarização, não foi possível perceber aspectos que diferenciam a instituição de tempo integral de outra instituição de ensino médio. Não foi possível ver uma movimentação dos alunos nos ambientes, para aulas com vivências práticas, com inclusive vestiários, armários individuais dos alunos e troca de uniforme, como se espera encontrar em uma cultura escolar de educação integral. Essas atividades diferenciadas citadas pelos professores ou documentadas no PPP, tais como, a banda marcial (fanfarra), aula do balé jovem e esporte, são extracurriculares, ofertadas após o segundo turno de aulas, através de um trabalho voluntário de professores, funcionários e outros profissionais, apenas para os alunos que se dispõem a participar. Não existe espaço físico na instituição que comporte as

atividades de curriculares, e, ao mesmo tempo, as atividades práticas diversificadas, a carga horária de sala de aula ocupa os turnos matutino e vespertino, perfazendo um total de 9h aulas.

Vale destacar, que o CODEFAS vem seguindo as orientações da SEC, com um **considerável esforço da equipe administrativa e pedagógica** para corresponder às demandas do ProEI. Contudo, a pesquisa constatou que há uma urgente necessidade de investimento financeiro em infraestrutura, espaços e equipamentos para que as atividades pedagógicas práticas aconteçam no cotidiano, bem como, para que sejam aplicadas as metodologias ativas, com vivências diferenciadas que estimulem o protagonismo jovem na solução de problemas, proporcionando a formação dos alunos em suas múltiplas capacidades e habilidades, como propõem os documentos orientadores do ProEI.

De acordo com o que fora observado, a fala dos sujeitos e as ações da SEC, através do SABE, até o presente momento, prevalece o tempo integral com foco no desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, principalmente, na área de linguística e da lógica-matemática, havendo uma preparação, e, uma política educacional, que prioriza melhores resultados em exames externos, principalmente, o ENEM e a Prova SAEB. No pátio do Colégio foi possível ver os nomes dos alunos da turma de 2019 aprovados em universidades com seus respectivos cursos, o que expressa um valor para a comunidade, esses resultados positivos, uma resposta que compensa o esforço diário do trabalho desenvolvido. A melhor preparação para os exames externos é uma premissa que mais atrai os alunos para essa instituição escolar de tempo integral e o que norteia, de modo mais expressivo, o planejamento dos professores. Há um trabalho de conscientização e incentivo ao ingresso no ensino superior.

De modo geral, a relação de proximidade com a comunidade local e a parceria com outras instituições; o trabalho voluntário de funcionários, professores e profissionais da comunidade, nas oficinas de dança, jogos, esporte, na fanfarra, na banda musical e o despertar do trabalho com iniciação científica; o fortalecimento das relações interpessoais, considerando-se uma família institucional; um corpo administrativo e pedagógico que se considera comprometido, qualificado e engajado com a proposta de trabalhar com uma variedade anual de projetos, que se afirmam interdisciplinares, e são apresentados como uma via que a instituição escolar tem encontrado para despertar o protagonismo jovem, as competências e habilidades diversas dos alunos; uma instituição escolar que se denomina acolhedora, que preza pela diversidade; o incentivo à vida acadêmica e o ingresso ao ensino superior; a eleição para gestores, com o propósito de garantir uma gestão democrática e participativa; a construção do projeto de vida do aluno, através da disciplina Práticas Integradoras, que busca incentivar e trabalhar com competências e habilidades intrapessoais e interpessoais; foram consideradas

assertivas da educação em tempo integral, na instituição escolar CODEFAS, tendo em vista a educação integral.

Como **possibilidades**, a pesquisa conseguiu identificar, o investimento em formação continuada para que os professores assimilem e realizem o trabalho com metodologias ativas; e a reformulação participativa e democrática do Projeto Político Pedagógico, tendo em vista, a construção de uma concepção de educação integral em tempo integral para a instituição escolar.

Entre os **desafios** identificados na pesquisa, destaque-se: o peso da inadequada estrutura física da instituição escolar, sobre a forma de escolarização, por se tratar de uma estrutura considerada ultrapassada e incompatível com o ProEI em tempo integral, dificulta o trabalho pedagógico e a oferta de aulas diferenciadas e práticas; conseguir, diante do atual cenário de pandemia da Covid 19, que se cumpra a promessa de uma grande reforma estrutural do prédio, com investimento financeiro do governo do estado na construção, ampliação de espaços, com a aquisição de equipamentos e novos recursos tecnológicos; a escassez de recursos didáticos, com tecnologia de última geração e acesso a uma internet de qualidade, com atrativos para uma geração de jovens que buscam estar conectados a uma cultura digital; a necessidade de um trabalho pedagógico que conquiste o aluno, diariamente, com o propósito de não perdê-lo, de modo precoce, para o mercado de trabalho, uma vez que, se tratam de jovens que pertencem, em sua maioria, à famílias de baixa renda; uma matriz curricular rígida, fragmentada em dezessete disciplinas obrigatórias e carga horária distribuída em 9h/aulas diárias, que força as oficinas de dança, esporte, música entre outras, aconteçam em tempo extracurricular; superar uma política educacional que visa melhores resultados, que define um calendário composto por exames internos do sistema SABE, e, direciona o planejamento pedagógico com o propósito de melhor preparação dos alunos para exames externos; e, por fim, conquistar a adesão de todos os professores às reformas pedagógicas e institucionais, tais como, o trabalho com metodologias ativas, substituindo aulas que prevalecem expositivas e consideradas pelos alunos do 3º ano do ensino médio integral, que participaram da pesquisa, cansativas, limitadas à sala de aula e focadas em exames.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre como acontece a educação em tempo integral no CODEFAS apresenta e desvela o Programa de Educação Integral (ProEI), da Secretaria da Educação (SEC) do Estado da Bahia, em algumas instituições de ensino médio da rede estadual. Dessa forma, o tempo integral na instituição escolar se justifica com a aplicabilidade da matriz curricular do ProEI. De acordo com a SEC, o ProEI é uma resposta aos compromissos assumidos pelo governo do estado, com o propósito de melhoria da qualidade da educação básica, especialmente, dos resultados nos exames externos, a exemplo dos resultados do ensino médio, que nas últimas avaliações da Prova SAEB, que calcula o índice do IDEB, não vinha obtendo resultados satisfatórios, considerando-se os parâmetros definidos pelo INEP.

Com o propósito de melhorar a qualidade da educação, os documentos orientadores do ProEI defendem uma educação integral e em tempo integral, que se apossa de conceitos e procura articular fundamentos das concepções de educação integral progressista, libertária e holística; conceitos que defendem a formação do ser de modo completo, em suas múltiplas dimensões, ultrapassando competências e habilidades, meramente, cognitivas, a partir de um currículo integrado. Entretanto, há no ProEI uma proposta de educação integral complexa, que requer esclarecimentos, por se tratar de uma proposta que une concepções ideológicas diferentes, contraditórias, e, até mesmo, divergentes, de educação integral, e, que, na prática, o que tem **prevalecido** é uma educação em tempo integral, tendo em vista, a preocupação de uma política educacional que visa melhor preparar os alunos para resultados satisfatórios em exames externos. Para que haja a educação integral a instituição escolar em estudo requer mais apoio financeiro e reforma estrutural com adequação de espaços para as vivências práticas.

A matriz curricular do ProEI, não é flexível; apresenta-se composta por dezessete disciplinas obrigatórias, com conteúdos elaborados e definidos de modo a atender às cobranças institucionais e descritores que possibilitem melhores resultados em exames externos, o que em si, já constitui uma incompatibilidade com uma proposta de currículo integrado. Possui um núcleo básico, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e a parte diversificada, com as disciplinas ou componentes curriculares, cujo propósito é promover um trabalho de articulação com o núcleo básico; são disciplinas e atividades aplicadas, consideradas de ação interativa, que devem ser compostas por atividades articuladas com as ações e projetos interdisciplinares de cada instituição e com as demais disciplinas do núcleo básico, mas, que, neste estudo de caso, acaba sendo mais conteúdo teóricos para estudar, como afirmaram os sujeitos alunos.

O planejamento das aulas no cotidiano apresenta-se organizado por disciplinas ou componentes curriculares; e, apesar dos documentos orientadores defenderem um currículo integrado, como aquele que se caracteriza pela interdisciplinaridade e pela flexibilidade na construção democrática dos conteúdos que serão estudados de acordo com as necessidades de cada contexto, a proposta de planejamento a partir de um currículo integrado não foi possível ser identificada neste estudo de caso.

As Atividades Complementares (ACs) de planejamento dos professores ocorrem por área do conhecimento, e, os planos de aula são individuais e organizados por disciplina. Há um professor articulador do ProEI, para auxiliar e incentivar o trabalho com metodologias ativas, conforme orientações da SEC. As metodologias ativas, teoricamente, são métodos que investem no protagonismo jovem na solução de problemas, com aulas planejadas a partir de desafios, da curiosidade e do questionamento, proporcionando a construção do conhecimento pelos próprios alunos a partir de suas inquietações e dúvidas; através da interdisciplinaridade e da mediação dos professores. Contudo, o trabalho com metodologias ativas, trata-se de uma proposta nova para a instituição escolar, que requer a formação continuada dos professores e investimento financeiro em equipamentos, recursos didáticos e tecnológicos, bem como, ambientes adequados para as vivências práticas. Alguns professores nas reuniões de planejamento expressaram uma necessidade de melhor conhecimento da proposta.

A articulação entre teoria e prática, através de metodologias ativas, ainda está em processo de implantação, e, de formação, para que haja adesão da maioria dos professores. Apesar do esforço dos professores, e afirmarem fazer um trabalho com aulas diversificadas, mediadas e dialogadas, com uso de várias técnicas e estratégias como seminários, fóruns, debates, filmes, documentários, uso do lúdico, jogos, etc.; os professores entrevistados, admitem fazer uso, no cotidiano, também, de aulas expositivas de conteúdos, porque a estrutura física do prédio da instituição escolar, não contribui para intensificar as atividades e vivências práticas. Os alunos do 3º ano do ensino médio integral, que responderam ao questionário, afirmam que prevalecem, aulas teóricas, focadas em exames e o tempo todo em sala de aula, isso faz com que alguns considerem suas aulas cansativas.

A carência de equipamentos e suportes didáticos e tecnológicos de última geração, são outros fatores apontados que não contribuem para que as atividades práticas aconteçam com mais intensidade, frequência e em ambientes diversos e favoráveis. Como, por exemplo, as aulas de Educação Desportiva e Educação Física, que não possuem sala adequada ou uma simples quadra coberta, dificultando as aulas práticas, devido ao forte calor do clima semiárido. Quando chegam a época de treinar para as competições esportivas, professores e alunos,

voluntariamente, permanecem na instituição, em horário extracurricular, geralmente, no final da tarde, para os treinos, porque é o horário que a quadra já não está sob o sol e forte calor.

A pesquisa ressaltou a importância do trabalho que a instituição escolar CODEFAS faz em diversos projetos, que se afirmam, na fala dos professores, interdisciplinares, sendo os mais expressivos, o Festival de Arte e Cultura do CODEFAS (FACDEFAS); CODEFAS FAZ (CODE-FAZ) e o CODEFAS em Exposição (CODEXP), além, dos projetos da própria rede estadual, articulados pela SEC, organizados em categorias, etapas e premiações. O trabalho com projetos acontece em determinados momentos do ano letivo, e, apesar de serem em momentos pontuais, movimentam a instituição escolar e são considerados uma marca da cultura escolar.

Mas, apesar dos professores entrevistados considerarem o trabalho com projetos, o principal atrativo para a matrícula em tempo integral; a maioria dos alunos, que responderam ao questionário, destacaram que o mais atrativo para estudar na instituição escolar CODEFAS em tempo integral, é a perspectiva de adquirir mais conhecimentos para serem aprovados em provas e exames, tais como o ENEM. Os alunos avaliaram, de modo geral, a instituição escolar em tempo integral, de modo positivo, com notas entre bom e muito bom, apesar da maioria destacar sua insatisfação com a carência de aulas mais práticas, afirmaram que, a educação em tempo integral, é favorável para fazer mais amigos e estar melhor preparado para os exames externos.

A ausência de ambientes diversificados para atividades e vivências práticas, fez com que, 38% dos alunos questionados, considerassem suas aulas focadas em provas e exames; 31% aulas cansativas e quase sempre em sala de aula; e 15% exigentes, com muito conteúdo teórico para estudar e sem atividades práticas. 46% concordam e 15% concordam totalmente, ser uma desvantagem, da educação em tempo integral, aulas muito teóricas e sem atividades práticas; particularmente, 46% concordam e 15% concordam totalmente, que esperavam que estudar em tempo integral os preparasse melhor para o mundo do trabalho; 62% concordam e 15% concordam totalmente, que uma das desvantagens, para quem estuda em tempo integral, é não poder trabalhar ou fazer um curso técnico que lhes prepare para adentrar o mundo do trabalho.

Contudo, 31% dos alunos questionados, discordaram que seja uma das desvantagens da educação em tempo integral ter aulas muito teóricas e sem atividades práticas; 23% não consideraram uma desvantagem ter muitas disciplinas, conteúdos para estudar e provas; e 46% também não consideraram uma das desvantagens ter muitas avaliações durante o ano letivo, justamente, porque acreditam que há uma melhor preparação para bons resultados, uma vez que, 69% escolheram estudar em uma instituição de tempo integral para adquirir mais conhecimentos para serem aprovados em exames.

34% dos professores, que participaram da pesquisa, consideraram que a desvantagem do tempo integral é para o aluno. Este, acaba por produzir menos no segundo turno e tem menos tempo para estudar em casa, esta afirmação foi confirmada pela maioria dos alunos. O fato de permanecerem mais tempo num mesmo espaço, a falta de uma climatização adequada contribui, para que, principalmente, no turno vespertino, haja uma maior apatia dos alunos, afirmaram alguns professores. Desse modo, para esse segundo turno, expressivamente, as atividades com vivências práticas, em ambientes adequados e devidamente preparados seriam essenciais. E, como maior problema da instituição escolar, 89% dos professores entrevistados destacaram a estrutura física.

A instituição escolar CODEFAS, pertencente a rede pública estadual, está sob uma política educacional de cobranças por resultados positivos em exames, tais como, ENEM, e, especialmente, a Prova SAEB, que mede o IDEB. Em 2017, o estado da Bahia tinha por meta o índice 4.1, obteve apenas média de 2.7, menor que em 2015, que foi 2.9, sendo classificado, em 2017, com o pior resultado nacional para o ensino médio do país, conforme os parâmetros de avaliação do INEP. O CODEFAS em 2019, com sua primeira turma que concluiu o ensino médio em tempo integral, obteve índice IDEB de 4.2, aproximando-se da média projetada para a Bahia naquele ano, que foi de 4.5, igualando à média nacional, que foi, também, de 4.2, enquanto que a média geral do estado da Bahia foi de 3.5, a frente somente dos estados do Amapá e Pará.

A preocupação com os exames externos adentra a sala de aula, principalmente, nas turmas de 3º ano, e, para 89% dos professores entrevistados, as competências e habilidades mais cobradas dos alunos estão ligadas à lógica-matemática e à linguística. Isso repercute não apenas na carga horária das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, que foi ampliada na matriz ProEI, mas, em todo o planejamento das aulas. Ficou claro, também, nesta pesquisa, que a inteligência cognitiva é a mais trabalhada, uma vez que, a própria SEC criou o SABE, que tem por meta a realização de Simulados, para o 3º ano, e, Prova SABE, para as turmas de 1º e 2º ano, que foram programadas para acontecerem mensalmente no ano 2020, (Anexo C) cujo propósito era preparar os alunos para os exames da Prova SAEB e seus descritores iriam nortear o planejamento dos professores.

O SABE corrige os resultados e apresenta para o corpo administrativo e pedagógico os descritores com competências, habilidades e respectivos conteúdos que precisam ser melhor trabalhados com seus alunos para obterem melhores resultados. O calendário 2020 de simulados e provas da SEC não foi colocado em prática porque houve a suspensão das atividades presenciais por causa da pandemia do Covid-19, e, o retorno das aulas em 2021 em sistema de

aulas remotas tornou inviável tal proposta e ainda mais desafiante a educação integral em tempo integral.

Outra marca da instituição escolar CODEFAS é sua parceria com a comunidade local. São relatos verbais, tanto de alunos, como de professores, que o Colégio é uma referência para o bairro Piranga, que cresceu a partir da sua inauguração em 1989. Tratando-se de um prédio sem muros, possuindo apenas uma cerca em metal. É no Colégio que a comunidade faz reuniões de suas associações, participa de oficinas e organiza os campeonatos amadores de esporte nos finais de semana. A comunidade possui uma relação colaborativa e participativa com o Colégio, tanto nas decisões através de seus representantes no Colegiado Escolar, como nos eventos e projetos da instituição. Dessa forma, para todos os entrevistados a relação entre o Colégio e comunidade é muito positiva. Afirmam que a comunidade cuida e se sente parte do Colégio. Os pais colocam seus filhos para estudarem, como um dia, também, estudaram no CODEFAS. Importante destacar, entretanto, que o CODEFAS não é frequentado apenas por jovens do bairro, mas também, por jovens dos bairros próximos, e até mesmo de lugares mais distantes.

Apesar do ProEI estar fundamentado em termos e conceitos de concepções de educação integral diferentes e por vezes contraditórias, fica claro, que de fato, tem predominado, a educação em tempo integral, com diretrizes, acompanhamento e perspectivas bem definidas, tendo em vista, de modo particular, a preparação para melhores resultados. A educação integral e em tempo integral exige investimentos financeiros que precisam ser injetados em infraestrutura, equipamentos, recursos didáticos e tecnologia de última geração, além da formação continuada para os professores. Essas seriam possíveis alternativas para que, de fato, o ProEI aconteça com um máximo de excelência. É complicado fazer educação integral em uma estrutura física desfavorável com atividades pedagógicas limitadas à classe, sem espaços e recursos para atividades práticas e que proporcione o despertar das múltiplas capacidades, competências e habilidades.

Esta pesquisa não coloca um ponto final na discussão sobre educação integral e em tempo integral, mas, buscou destacar as **assertivas, possibilidades e desafios** que a instituição escolar CODEFAS vem enfrentando para ofertar a seus alunos o ProEI, para turmas do ensino médio em tempo integral, com o propósito de reafirmar que o tempo integral somente faz sentido se proporcionar educação integral. O tempo integral do aluno focado em provas e exames, com aulas, predominantemente, teóricas e em uma sala de aula, tendo em vista, melhores resultados, não se fundamenta em nenhuma concepção de educação integral. O que destaca a importância da necessidade de reformulação do PPP e melhores esclarecimentos da SEC a respeito da proposta de educação integral do ProEI.

Os professores que participaram das entrevistas expressaram e reconhecem que a educação integral e em tempo integral vai além do trabalho com competências e habilidades cognitivas, envolve atividades pedagógicas que exigem vivências práticas, em ambientes adequados, contudo, fica claro que precisam de mais apoio financeiro para a aquisição de recursos tecnológicos de última geração e investimento na reforma das estruturas do prédio de aulas para que as atividades e vivências práticas aconteçam, cotidianamente, e, dentro do tempo curricular. Quanto aos sujeitos alunos expressaram compreender e opinar sobre educação em tempo integral, quando as afirmativas envolvem características da educação integral, alguns alunos tiveram dificuldade em opinar, a exemplo da afirmação de que o tempo integral de suas aulas contribuiria para o desenvolvimento de seus múltiplos talentos, 36% não souberam responder. Entretanto, foram unânimes em acreditar que a educação em tempo integral é para adquirir mais conhecimentos para conseguir melhores resultados em exames, tais como, o ENEM.

Diante da realidade observada e das condições de trabalho, ao que se refere a estrutura física do prédio e dos recursos tecnológicos disponíveis, o corpo administrativo e pedagógico da instituição escolar **CODEFAS tem realizado um trabalho pedagógico no semiárido brasileiro que merece o respeito e o respaldo de todo o campo educacional**, bem como, um olhar diferenciado das autoridades competentes, para que, em tempo hábil, sejam injetados os investimentos financeiros necessários para que a forma de escolarização do ensino médio em tempo integral produza as mudanças necessárias na cultura escolar, de modo a garantir que esse tempo integral favoreça a educação integral. No início de 2021 a instituição CODEFAS recebeu nova pintura e espera-se que esse já seja o primeiro sinal de que sua reforma completa se torne uma realidade.

Vale destacar, que seria necessário um estudo mais detalhado sobre os projetos da instituição escolar para verificar de que modo acontece a interdisciplinaridade; um estudo e melhor acompanhamento das produções e dos trabalhos apresentados, por esses alunos, nos eventos de culminância desses projetos para que se pudesse melhor identificar quais outras competência e habilidades, para além do cognitivo, estão sendo trabalhadas, tanto nos eventos internos da instituição, como nos projetos e competições externas.

Seria necessário, também, um estudo mais detalhado sobre as relações interpessoais, a conduta disciplinar dos alunos e de que maneira o tempo integral contribui para que essas relações sejam favorecidas. Além disso, como acontece na prática, o trabalho de parceria entre a instituição escolar e outras instituições públicas e privadas, e, quais seriam as contribuições para formação integral dos alunos; quais novos desafios a instituição vem enfrentando para

garantir a educação integral em tempo integral em uma situação emergencial de aulas remotas; e quais os rumos que a educação integral em tempo integral irá seguir no contexto histórico posterior a atual pandemia da Covid 19. O fato da pesquisa ter sido interrompida devido a suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia da Covid 19 prejudicou a continuidade das observações de campo. Contudo, abre espaço para novas pesquisas sobre a instituição escolar CODEFAS, bem como, outras instituições, para enriquecer os conhecimentos sobre a educação integral em tempo integral no contexto do semiárido brasileiro.

Espera-se que esta pesquisa contribua para hajam mais investimentos financeiros por parte dos poderes públicos estadual e federal nesta modalidade de ensino médio, proporcionando aos jovens, em especial, das camadas sociais menos favorecidas, uma educação em tempo integral, que, de fato, proporcione educação integral, construindo-se uma cultura escolar diferenciada, com mudanças significativas na forma de escolarização, tendo em vista, a qualidade do ensino, das aprendizagens, com um investimento mais expressivo em atividades pedagógicas com vivências práticas, que incentivem o protagonismo jovem na solução de problemas cotidianos e para o mundo do trabalho, através do despertar das múltiplas capacidades, competências, habilidades e a produção da pesquisa científica desde a educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. **Concepções de educação integral e relações com a equidade educacional**. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia (UFBA). Faculdade de Educação, Salvador, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/31865/1/Tese%20Completa%20com%20Ficha%20Catalogr%c3%a1fica%20-%20Samantha%20Nunes%20de%20Oliveira%20Almeida%20%28repositorium%29.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- ALVES, Aliny Cristina Silva. **Gastos e custos do processo de implantação do ensino médio em tempo integral no Pará (2012-2015)**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <<http://www.ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2018/ALINY%20CRISTINA%20SILVA%20ALVES%20-%20GASTOS%20E%20CUSTOS%20DO%20PROCESSO%20DE%20IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O%20DO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20EM%20TEMPO%20INTEGRAL%20NO%20PAR%C3%81%20%282012-2015%29.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2020.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempo-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline; [et al.]. **Caminhos para a educação integral no Brasil: direito a outro tempo e espaços educativos**. – Dados Eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2012.
- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória**. Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria>> Acesso em: 12 nov. 2020.
- AZEVEDO; Aluísio et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 88-204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em: 18 maio 2019.
- BAHIA. Lei nº 11.043 de 09 de maio de 2008. **Dispõe sobre a finalidade, competência e composição do Colegiado Escolar nas escolas públicas de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências**. Salvador, BA, 09 mai. 2008. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-11043-de-09-de-maio-de-2008>>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- _____. Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011. **Aprova o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e dá outras providências**. Salvador, BA, 15 jul. 2011. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/64e423b2-218a-4664-9a92-b4bf5d72f857>>. Acesso em: 01 nov. 2020.
- _____. Secretaria da Educação e Cultura. **Programa de Educação Integral - ProEI (Compromisso 3): da ampliação do tempo e do currículo escolar, a formação humana integral**. Salvador, BA: Secretaria da Educação e Cultura, 2014a. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mzPBzTAdsXQJ:www.educacao.b>>

a.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2016/proei-versao-final.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=us>. Acesso em: 04 mar. 2020.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. Portaria nº 249, de 21 de janeiro de 2014. **Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento do Programa de Educação Integral em unidades escolares da Rede Pública Estadual**. Salvador, BA: Secretaria da Educação e Cultura, 21 jan. 2014b. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0KeM5DkQ8PgJ:institucional.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midioteca/documentos/2014/portaria.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=us>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **Documento Orientador da Jornada Pedagógica 2020: educação integral em tempo integral**. Salvador, BA: Secretaria da Educação e Cultura, 2020a. Disponível em: <<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-JP.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **Programas e Projetos: proposta de articulação pedagógica para fortalecimento da educação integral**. Salvador, BA: Secretaria da Educação e Cultura, 2020b. Disponível em: <<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/PROGRAMAS-E-PROJETOS-ESTRATEGICOS-1.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

_____. Secretaria da Educação. **Documento Orientador: novo ensino médio Bahia**. Secretaria da Educação, Salvador, BA, 2020c. Disponível em: <<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>>. Acesso em 01 nov. 2020.

_____. Secretaria da Educação. **Mensagem do Secretário da Educação do Estado da Bahia**. Secretaria da Educação, Salvador, BA, 2020d. (2 min.35s). Disponível em: <<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/galeria-3/>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

_____. Secretaria da Educação.). **Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE)**. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/sabe>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria J. Alvarez; Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. *In: Educação Integral e Tempo Integral*. Em Aberto. – Brasília, Inep/MEC, v. 22, n. 80, p. 109-119, abr. 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. *In: O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil S.A., 1989, p. 17-58.

_____, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007a, p. 39-64.

_____, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007b, p. 71-79.

_____, Pierre. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007c, p. 217-227.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 nov. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 2 de 30 de janeiro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 30 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. Lei nº 10172 de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o primeiro Plano Nacional da Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/at02007-2010/2007/decreto/d6094.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20do,visando%20a%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20social%20pela>. Acesso em: 14 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 14, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 24 abr. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **O que é o Pisa**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 03 dez. 2007c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 09 out. de 2009a. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador (2009).** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF, 26. jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=A%20PRESIDENTA%20DA%20REP%3%9ABLICA%20Fa%3%A7o,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal.>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 10 out. 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

_____. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016.** MEC, Brasília, DF: 2016b.
BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador. Elaboração de propostas de redesenho curricular (2016/2017).** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf/file>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 23 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 17 dez. 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file#:~:text=Institui%20a%20Base%20Nacional%20Comum,%20FCP%20n%C2%BA%2015%202017.>>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** versão final. Etapa do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Panorama da Cidade de Juazeiro, Bahia/Brasil.** Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/juazeiro/panorama>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB: Resultados e Metas.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020b. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 07 nov. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. *In:* CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. **Educação brasileira (em) tempo integral.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Tempo de escola e qualidade da educação pública.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *In:* **Educação Integral e Tempo Integral.** Em Aberto. – Brasília, Inep/MEC, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

_____. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Paidéia, v. 20, p. 249-259, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

CELLARD, André. Análise Documental. *In:* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/** tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAPOULIE, Jean-Michel; BRIAND, Jean-Pierre. **A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto**. Revista Educação & Sociedade. Campinas, SP, n. 47, vol. XV, p. 11-60, abr. 1994. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/660>> Acesso em: 22 mar. 2021.

CODEFAS. **Projeto Político Pedagógico** (PPP 2016-2019). Juazeiro, Bahia, 2016.

CODEFAS. **Atas de Planejamento da Coordenação Pedagógica**. Juazeiro, Bahia, 2020a.

CODEFAS. **Ementa das Disciplinas da Parte Diversificada da Matriz ProEI**. Juazeiro, Bahia, 2020b.

COELHO, Lígia M.C. Costa. **História da Educação Integral no Brasil**. In: Em Aberto. – Brasília, Inep/MEC, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica: Dirceu da Silva. 3 ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DIAS, Kelly Tavares. **Escola em tempo integral, educação integral e currículo: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DiasKT_1.pdf> Acesso em: 20 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”**. Revista Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

FLICK, UWE. **Introdução à Metodologia da Pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

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

GALLO, Silvio. **Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A reforma do ensino médio e a produção de desigualdades na educação escolar**. Revista Educação, UFSM, v. 44, 2019. Disponível em: Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

JAMES, Willian. Segunda Conferência: o que significa pragmatismo. *In*: _____. **Pragmatismo**. Tradução de Jorge Caetano da Silva. São Paulo, SP: Editora Martin Clarent, 2006.

LIMA, Edilene Eva de. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169539/338094.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 out. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Literatura e Representações da escola pública de horário integral**. Revista Brasileira de Educação. – Rio de Janeiro, RJ, set./out./nov. /dez. 2004, nº 27. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/206508799.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Educação Integral e Tempo Integral**. Em Aberto. Brasília, DF, Inep/MEC, v. 22, n. 80, p. 1-165 abril 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MARX; ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino**/ Coord. José Claudinei Lombardi. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos para a educação integral no Brasil: direito a outro tempo e espaços educativos**. Dados Eletrônicos. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

PINHEIRO, MARCELO RANGEL. **Ensino médio em tempo integral e seus sentidos: a experiência da Escola Matias Beck em Fortaleza-CE**. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em XX) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83567>>. Acesso em: 25 de outubro de 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUAZEIRO. **A cidade:** contextualização histórica e geográfica. Juazeiro, BA, 2020. Disponível em: <<https://www6.juazeiro.ba.gov.br/cidade/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

RODRIGUES, José Roberto Gomes. **Formas de escolarização secundária e sócio-gênese de uma instituição escolar:** o Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro, BA. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-143907/publico/Jose_Roberto_Gomes_Rodrigues.pdf>. Acesso em 20 out. 2020.

_____. **Ensino Médio na Bahia e o Ginásio Ruy Barbosa:** análise sócio-histórica da criação e consolidação de uma instituição escolar. – 1. ed. – Curitiba, PR: Appris, 2018.

RIBAS, ELCILENE NEVES DE ARAUJO. **A política do MEC para o ensino médio em tempo integral e a proposta implantada e implementada pela Secretaria de Estado da Educação em Rondônia:** aproximações e distanciamentos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: <http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA_O_ELCILENE_NEVES_DE_ARAUJO_RIBAS_2049429533.pdf>. Acesso em 15 fev. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás:** um estudo de caso. 2018. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2018. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4087/2/Maria%20Lucia%20P.%20Duarte%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

SANTIAGO: Jonatas Silva; ANECLETO, Úrsula Cunha; SACRAMENTO, Ivana Carla Oliveira. **Mal estar docente e educação em tempo integral:** cenários de um Brasil profundo. Revista Momento: diálogos em educação, vol. 28, n. 2, p. 87-106, mai. /ago., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9035/6117>>. Acesso em: 07 de ago. 2020.

SILVA, Andréa Giordanna Alves da. **Ensino (em tempo) integral:** as propostas oficiais na dinâmica do real. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, PE, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18378/1/TESE%20-%20ENSINO%20%28EM%20TEMPO%29%20INTEGRAL%20-%20AS%20PROPOSTAS%20OFICIAIS%20NA%20DIN%c3%82MICA%20DO%20REAL%20-%20ANDR%c3%89A%20GIORDANNA%20ARAJO%20DA%20SILVA%20-%202016.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2020.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimira Cristina. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma.** Universidade Federal de Santa Maria, Revista Educação, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul. /set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458/pdf>> Acesso em: 25 jul. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIL, Vanessa Campos de Lara. **Do Texto ao Contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em Movimento**. Ensaio: Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out. /dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n93/1809-4465-ensaio-24-93-0910.pdf>> Acesso em: 27 de jul. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. vol. 26, n. 63, p. 03-31, jul./set., 1956. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

_____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, RJ, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cccr.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

VAN VLIET, V. **Albert Humphrey**. In: ToolsHero: plataforma de aprendizagem online, Rotterdam, Holanda, 2010. Disponível em: <<https://www.toolshero.com/toolsheroes/albert-humphrey/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVE, Cynthia (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Culturas Escolares y Reformas: sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas**. Revista Eletrônica Teias, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23855/16828>>. Acesso em 22 jan. 2020.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução e Organização: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

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

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**/ tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

APÊNDICE A – Roteiro de Observação Sistemática

OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA
Quanto Categoria Cultura Escolar
1. Perceber a estrutura física da instituição escolar (área interna e externa; distribuição e organização dos sujeitos nos espaços, uso dos espaços, as condições e o estado do prédio, do mobiliário, número de salas de aula, laboratórios, etc.)
2. Descrever os agentes, suas expressões e falas; os comentários, falas e queixas dos professores, alunos, direção, coordenação e funcionários; a rotina cotidiana dentro da instituição; funções, as relações entre os agentes, os diálogos, a estrutura hierárquica e de poder, a política da escola, o comportamento e posturas dos agentes em situações diferentes; como os alunos são tratados; como os alunos tratam as autoridades, funcionários e colegas entre si.
3. Observar a relação entre a instituição e a comunidade em torno; o contexto local; a relação entre a escola e o bairro; a geografia da escola; a relação dos alunos com a escola e a comunidade.
Quanto a Categoria Educação Integral em Tempo Integral
4. Compreender o cotidiano, as atividades pedagógicas curriculares e extracurriculares, em sala de aula e fora da sala de aulas; as reuniões de planejamento, as reuniões administrativas; a forma de escolarização, os eventos, o intervalo de lanche e almoço, entrada e saída dos alunos, seus comentários, os corredores. Como acontece a educação em tempo integral na instituição.
5. Observar a relação entre planejamento com a rotina das aulas, a preocupação com a elaboração das atividades; a criatividade; a contextualização dos conteúdos; o olhar sobre o uso e aproveitamento do tempo e dos espaços da instituição, a presença ou ausência de recursos tecnológicos, o uso de mídias locativas e função desses recursos no cotidiano.
6. Compreender e caracterizar a educação em tempo integral da instituição, os desafios enfrentados na execução das atividades planejadas, o trabalho coletivo, a integração entre as atividades pedagógicas, os projetos, as estratégias de planejamento para criar possibilidades que proporcione uma melhor qualidade para as aulas.
7. O que possivelmente venha a ocorrer que possa contribuir para responder a pesquisa.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas Semiestruturada

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GRUPO CORPO ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO
Instituição Escolar
1. Há quanto tempo você trabalha nessa instituição? Como percebe a estrutura física da escola? Como foi o processo de implantação do ensino médio integral? (Por que o CODEFAS?)
2. Qual é o maior diferencial do CODEFAS em relação aos outros colégios da cidade de Juazeiro? (O que acontece aqui que caracteriza o perfil da instituição e a cultura da escola?)
3. Como são trabalhados os conteúdos? Como costuma acontecer às aulas? Quais atividades pedagógicas diferenciadas a instituição costuma oferecer?
4. O que dizer das relações interpessoais na instituição? E da relação entre a escola e a comunidade em torno? Os alunos residem no bairro? A cultura local é valorizada e os conteúdos são contextualizados?
5. Qual o maior problema vocês têm enfrentado no cotidiano? O que poderia ser feito para resolver?
Educação em tempo integral na perspectiva da educação integral
6. O que você compreende por educação integral? Como acontece a educação em tempo integral no CODEFAS?
7. Qual a maior dificuldade/desafio para promover um ensino médio integral em tempo integral? O que você percebe que vem sendo feito para amenizar essa dificuldade? O uso da internet em mídias locativas (celulares, tablets, notebooks, etc.) pode ajudar a amenizar esse problema?
8. Qual a maior vantagem que a educação em tempo integral (ProEI) trouxe para a instituição? Por quê?
9. Qual a maior desvantagem para a instituição após a implantação do ensino médio integral? Por quê?
10. O que mais for necessário questionar para esclarecimentos da questão de pesquisa.

6. 2. ESTUDAR EM TEMPO INTEGRAL NO CODEFAS É: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo totalmente
Oportunidade de adquirir mais conhecimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Divertido. Fazer amigos; compartilhar ideias...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma proteção. Fico livre dos ricos das ruas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bom. Maior preparação para vestibulares e exames	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cansativo. Aulas tradicionais e só na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desafiante. Aulas em ambientes diversos. Exige muita criatividade e dedicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ótimo. Desenvolvemos múltiplos talentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 3. AO ESCOLHER O CODEFAS PARA ESTUDAR EM TEMPO INTEGRAL, ESPERAVA: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo plenamente
Adquirir mais conhecimentos para passar nos exames	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver meus diversos dons e talentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar laços de companheirismo e solidariedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estar longe de casa e dos problemas familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar de atividades e cursos profissionalizantes e estar melhor preparado para o mundo do trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vivenciar ações solidárias para ajudar a comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nada. Tudo é muito chato. Fui obrigado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 4. CONSIDERO UMA DESVANTAGEM PARA QUEM ESTUDA EM TEMPO INTEGRAL: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo totalmente
Não poder trabalhar ou fazer curso técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menos tempo para estudar em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estar longe da família, dos amigos do bairro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muitas disciplinas, muitos conteúdos e provas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aulas muito teóricas e sem atividades práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A quantidade de avaliações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nenhuma desvantagem. É tudo muito bom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 5. CONSIDERO O MAIOR PROBLEMA DO CODEFAS: *

Marcar apenas uma oval.

- Falta de uma estrutura física adequada
- Poucos recursos tecnológicos de última geração
- Profissionais desqualificados
- Relacionamentos interpessoais (Ex: problemas com bullying, brigas, disputas, etc.)
- Falta de recursos financeiros para alimentação, material didático, etc.
- Localização. Não tem transporte, violência, área de tráfico de drogas, etc.
- Outra resposta

10. 5.1 Qual seria sua outra resposta?

11. 6. QUANTO AS MINHAS AULAS, ELAS SÃO: *

Marcar apenas uma oval.

- Criativas e cheias de novidades
- Cansativas e quase sempre na sala de aula
- Movimentadas, em diversos ambientes como laboratórios, quadra, auditório, oficinas
- Exigentes, muito conteúdo teórico para estudar
- Desafiantes, trabalhamos com situações problemas e vivências para resolver
- Animadas, com jogos, trabalhos em grupo, seminários, apresentações artísticas
- Focadas em provas e exames como ENEM e vestibulares
- Outra resposta

12. 6.1 Qual seria sua outra resposta?

13. 7. Qual a disciplina você mais gosta? *

Marcar apenas uma oval.

- Língua Portuguesa
- Língua Inglesa
- Artes
- Educação Física
- Linguagens Artísticas
- Educação Desportiva
- Matemática
- Química
- Física
- Biologia
- Iniciação Científica
- História
- Geografia
- Filosofia
- Sociologia
- Humanidade, Sociedade e Cidadania
- Práticas Integradoras

14. 8. Por que você escolheu essa disciplina? *

Marcar apenas uma oval.

- As aulas são dinâmicas com atividades teóricas e práticas
- O professor é competente e explica muito bem a teoria
- Os conteúdos são muito interessantes
- Os alunos ficam mais livres para compartilhar ideias e trabalhar em equipe
- É sempre desafiante e o trabalho é com projetos
- O professor é democrático e se relaciona bem com a turma
- Outra resposta

15. 8.1 Qual seria sua outra resposta?

16. 9. O que precisa melhorar no CODEFAS? *

Marcar apenas uma oval.

- A estrutura física.
- Os relacionamentos entre as pessoas (alunos, professores, funcionários)
- A qualidade dos professores
- A alimentação, deixa muito a desejar
- As aulas, são muito cansativas
- Os recursos tecnológicos para as aulas
- A disciplina dos alunos
- Organização e o atendimento
- Outra resposta

17. 9.1 Qual seria sua outra resposta?

18. 10. Os alunos do CODEFAS são disciplinados? *

Marcar apenas uma oval.

- | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Nada disciplinados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito disciplinados |

19. 10.1 Por quê? *

20. 11. Como acontece a educação em tempo integral no CODEFAS? Como você descreve seu tempo integral dentro do colégio? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**APÊNDICE D – Dissertações e Teses do Catálogo CAPES sobre Educação Integral em
Tempo Integral para o Ensino Médio: revisão de literatura**

Nº	AUTORIA	TÍTULO	TIPO DE PUBLICAÇÃO ANO/LOCAL
01	PINHEIRO, Marcelo Rangel.	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E SEUS SENTIDOS: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MATIAS BECK EM FORTALEZA-CE	Dissertação - 2018 Universidade Estadual do Ceará (Fortaleza)
02	ALVES, Aliny Cristina Silva.	GASTOS E CUSTOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO PARÁ (2012-2015)	Dissertação - 2018 Universidade Federal do Pará (Belém)
03	DIAS, Kelly Tavares	ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL EM BELO HORIZONTE	Dissertação - 2015 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Belo Horizonte)
04	LIMA, Edilene Eva de	MOVIMENTOS DE MUDANÇA CURRICULAR NAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM REDES E ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA	Dissertação - 2015 Universidade Federal de Santa Catarina
05	SILVA, Andréa Giordanna Araujo da	ENSINO (EM TEMPO) INTEGRAL: AS PROPOSTAS OFICIAIS NA DINÂMICA DO REAL	Tese - 2016 Universidade Federal de Pernambuco
06	SANTOS, Maria Lucia Pacheco Duarte dos	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO.	Tese - 2018 Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Goiânia)

07	RIBAS, Elcilene Neves de Araujo	A POLÍTICA DO MEC PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E A PROPOSTA IMPLANTADA E IMPLEMENTADA PELA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO EM RONDÔNIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	Dissertação - 2018 Universidade Federal de Rondônia
08	ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA RELAÇÃO COM A EQUIDADE EDUCACIONAL	Tese - 2018 Universidade Federal da Bahia

Fonte: Autoria Própria (2019)

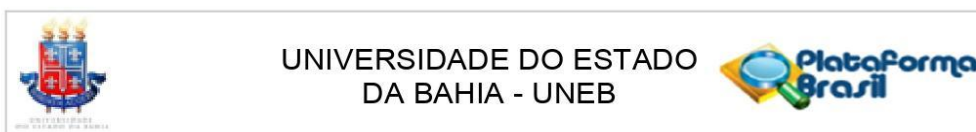
APÊNDICE E – Quadro analítico das concepções de educação integral: progressista, libertária e holística

1. CONCEPÇÃO O PROGRESSISTA	PAPEL DO PROFESSOR	PAPEL DO ALUNO	FUNÇÃO DA ESCOLA	FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL
<p>Fruto de uma concepção de estado capitalista liberal e democrático.</p> <p>Educar é reconstruir as experiências, possibilitar vivências; não se trata de preparação para alguma coisa, mas experiência de vida; criar circunstâncias da vida cotidiana; educar não é instrução, mas desafiar a descobrir soluções.</p> <p>Educar para o desenvolvimento das múltiplas capacidades e habilidades.</p>	<p>Fundamental. Responsável pela execução dos métodos e objetivos.</p> <p>Aquele que cria os ambientes favoráveis às vivências práticas.</p> <p>A criatividade do professor em criar ambientes favoráveis supera as capacidades inatas dos alunos.</p> <p>Criar as situações problemas e ambientes favoráveis experiência e construção reflexiva de soluções para os problemas propostos.</p>	<p>Sujeito de interesse ativo pelo aprender. Centro da atividade escolar.</p> <p>Estimulado a partir de suas experiências anteriores.</p> <p>Soluciona problemas cotidianos.</p> <p>Foco no processo, os resultados são consequência.</p> <p>Um ser social.</p>	<p>A escola é a vida cotidiana e seus desafios e problemas que precisam ser solucionados.</p> <p>Educar pela experiência e a partir das experiências vividas com inteligência.</p> <p>Unir teoria e prática. Unir vida, experiência e aprendizagem.</p> <p>Contribuir para o progresso da sociedade</p>	<p>Formar o homem para enfrentar os desafios de uma sociedade em progresso, com o desenvolvimento de suas múltiplas capacidade e habilidades biológicas e não por sua condição social.</p> <p>Formar para a democracia.</p>

2.CONCEPÇÃO LIBERTÁRIA	PAPEL DO PROFESSOR	PAPEL DO ALUNO	FUNÇÃO DA ESCOLA	FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL
<p>Fruto de uma concepção socialista de estado.</p> <p>Defendem a formação de uma consciência crítica e política dos alunos; formar para a liberdade, para a autonomia e emancipação política.</p> <p>Um trabalhador consciente do valor de trabalho superando a alienação; formar para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual; formar um homem consciente de suas potencialidades; educar para o trabalho em oposição a uma educação intelectualista e de moral e valores unilaterais.</p> <p>A educação está ligada às condições socioeconômicas e à luta de classes por igualdade.</p> <p>Educação unida ao trabalho, não como simples aquisição da técnica, mas alguém que desenvolvendo suas potencialidades possui uma consciência crítica da sua força de trabalho.</p>	<p>Trabalhar com uma proposta pedagógica que possibilite a união entre teoria e prática.</p> <p>Educar para a responsabilidade, solidariedade, criatividade, cooperação.</p> <p>Ensinar a partir da prática, da realidade; o conteúdo estudado a partir da vivência prática para a abstração teórica</p>	<p>Indivíduo livre para descobrir-se enquanto ser social, que tem autonomia para pensar.</p> <p>Conhecer o geral para escolher livremente sua ou suas especialidades.</p> <p>Consciente de si, responsável por seus atos e por sua formação.</p>	<p>Formar o homem como um ser social</p> <p>A escola é um espaço para construir relações de respeito à diversidade; solidariedade e cooperação.</p> <p>Na compreensão politécnica uma oficina-escola que possibilita aliar teoria a atividades práticas</p>	<p>Educar para a liberdade, a diversidade, solidariedade, a cooperação mútua; formando para a autonomia</p> <p>Educar para a formação politécnica. Não especialista.</p> <p>Unir prática a teoria.</p> <p>Para Marx e Engels</p> <p>Educar para superar a formação unilateral por uma formação omnilateral.</p> <p>Formar o homem em toda a sua potencialidade, sentidos e aptidões de modo a ser capaz de assumir qualquer função no mundo do trabalho</p>

3.CONCEPÇÃO HOLÍSTICA	PAPEL DO PROFESSOR	PAPEL DO ALUNO	FUNÇÃO DA ESCOLA	FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL
<p>Fruto de uma compreensão sistêmica de mundo; uma educação contextualizada que parte do local para o global com propósito de superar a formação fragmentada.</p> <p>Trabalhar não apenas o intelecto mas todas as dimensões tais como a responsabilidade cidadã, o emocional, o físico, social, estético, criativo, o espiritual, esse último, não como uma religião, mas focado em valores universais da natureza humana tendo em vista aspirações de harmonia universal, o respeito à diversidade</p> <p>Busca unir equilíbrio, inclusão e conexão, para formar uma mentalidade colaborativa.</p> <p>Exige flexibilidade de horários, conteúdos e espaços educativos.</p>	<p>Construir uma proposta de trabalho interdisciplinar fornecendo uma concepção global de mundo, partindo do local para a compreensão do global, porém, contextualizada.</p> <p>Formular questões a partir de métodos ativos.</p> <p>Estabelece relações horizontais e não hierárquicas com seus alunos</p> <p>Procura equilibrar aparentes contradições entre corpo e mente, avaliação e aprendizagem, etc.</p>	<p>Aquele que resolve questões a partir da experiência.</p> <p>Ser relacional, global estimulado a participar de forma democrática em todas as decisões.</p> <p>Ser de múltiplas inteligências e de múltiplas formas de aprender.</p> <p>Livre para construir e reconstruir o conhecimento.</p> <p>Não focado apenas em resultados. Aprende por transmissão, transição e transformação.</p>	<p>Uma escola holística tem como centro as relações do sujeito com o outro, com a comunidade, o mundo.</p> <p>Busca engajar sua escola na comunidade local e à ação social.</p> <p>Educar sem limitar-se a uma matriz curricular tradicional, livros ou provas padronizadas; mas a partir de um currículo flexível e adaptado à realidade de cada escola.</p> <p>Formar para inclusão independente das capacidades intelectivas, todos tem o seu lugar.</p>	<p>Formar para uma compreensão do todo, que é mais que a soma de suas partes. Para tanto, é preciso uma visão de mundo interconectada, global, que estabelece conexões a partir do questionamento.</p> <p>Formar por ações democráticas pessoais colaborativas, comprometidas com o coletivo, o respeito à diversidade, consciente de seu papel no mundo.</p>

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO COLÉGIO DEMOCRÁTICO ESTADUAL PROFESSORA FLORENTINA ALVES DOS SANTOS (CODEFAS)

Pesquisador: Schirley Sampaio

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24855119.1.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.829.961

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende esclarecer a educação integral e em tempo integral, caracterizar o cotidiano da instituição escolar pesquisada, verificando possibilidades e desafios com o propósito de adquirir experiências e vivências que possam contribuir com a prática docente da pesquisadora e de seus colegas, bem como incentivar outras instituições a investirem nessa forma de escolarização.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como acontece a educação em tempo integral no CODEFAS na cidade de Juazeiro, Bahia.

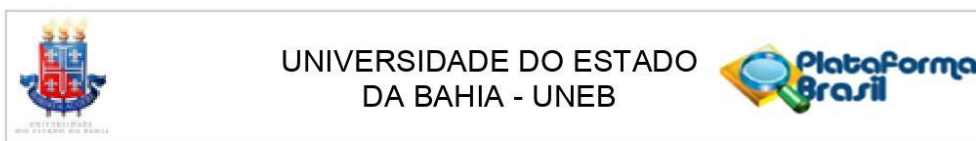
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa para os participantes foram devidamente apresentados pela pesquisadora nos TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nas última décadas muito se tem falado sobre a necessidade de ampliar a oferta de Educação em período integral. A LDB e o PNE trazem a proposta de ampliação do tempo na escola, estados e

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.829.961

municípios estão buscando atender o que está previsto na legislação, mas na prática ainda há muito o que ser pesquisado, debatido e realizado. Daí a relevância política, acadêmica e social da pesquisa em pauta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos foram apresentados de acordo com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo Seres Humanos.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

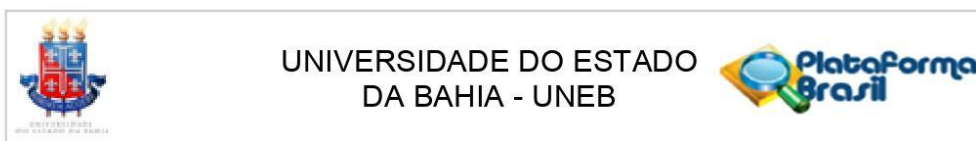
Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1451042.pdf	01/11/2019 21:09:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_PELO_MENOR.pdf	01/11/2019 20:42:37	Schirley Sampaio	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.829.961

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_DO_MENOR.pdf	01/11/2019 20:40:49	Schirley Sampaio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	01/11/2019 20:40:28	Schirley Sampaio	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.pdf	01/11/2019 20:36:54	Schirley Sampaio	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE.pdf	01/11/2019 20:35:40	Schirley Sampaio	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO_PROPONENTE.pdf	01/11/2019 20:35:22	Schirley Sampaio	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	01/11/2019 20:34:22	Schirley Sampaio	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA_COM_DESENVOLVIMENTO_DO_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	01/11/2019 20:33:47	Schirley Sampaio	Aceito
Outros	APENDICES.pdf	01/11/2019 20:32:32	Schirley Sampaio	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	01/11/2019 20:30:56	Schirley Sampaio	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	01/11/2019 20:29:25	Schirley Sampaio	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 10 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

ANEXO B - Matriz Curricular ProEI 2020



DIÁRIO OFICIAL
República Federativa do Brasil - Estado da Bahia

EXECUTIVO 17

SALVADOR, TERÇA-FEIRA, 4 DE FEVEREIRO DE 2020 - ANO CIV - Nº 22.835

RESUMO DO TERMO DE RETRATIFICAÇÃO DO CONVÊNIO Nº. 011/19. FIRMADO EM 20/12/19. PROCESSO: SEI nº 043.4125.2020.0000247-17. CONVENIENTE: MUNICÍPIO DE NOVA IBIÁ - BAHIA. OBJETO: Retificar os dados atrelados à dotação orçamentária a suportar os custos do Convênio supracitado, inseridos na sua Cláusula Segunda: "Funcional Programática: 15.451.217.1158 - Implantação de Equipamento Urbano e Comunitário; Destinação de Recursos: 0.100.500018 - Emenda Parlamentar, Destinação de Recursos: 0.100.000000 - Tesouro do estado; Elemento de Despesa: 4.4.40.42 - Auxílios". DATA DA ASSINATURA: 30 de janeiro de 2020.

TERMO DE ENCERRAMENTO DE TOMADA DE CONTAS ESPECIAL

Pelo presente, declaramos encerrado o procedimento de Tomada de Contas Especial constituído pela portaria DIPRE nº 249/2015, a respeito do convênio nº 012/2011, celebrado com o Município de Malhada de Pedras, instituído através do processo administrativo nº 1403160011514, no qual constatou-se dano ao erário, cancelado pelo entendimento exposto no Parecer emitido pela Procuradoria Jurídica da CONDER.

Salvador, 31 de janeiro de 2020.

Sérgio de Oliveira Silva
Diretor Presidente

TERMO DE ENCERRAMENTO DE TOMADA DE CONTAS ESPECIAL

Pelo presente, declaramos encerrado o procedimento de Tomada de Contas Especial constituído pela portaria DIPRE nº 277/2018, a respeito do convênio nº 199/2014, celebrado com o Município de Ibicoara, instituído através do processo administrativo nº 1403180075144, no qual constatou-se dano ao erário, cancelado pelo entendimento exposto no Parecer emitido pela Procuradoria Jurídica da CONDER.

Salvador, 30 de janeiro de 2020.

Sérgio de Oliveira Silva
Diretor Presidente

Na publicação da PORTARIA DIPRE Nº 053/2020, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia no dia 01 de fevereiro de 2020.

Onde se lê: Instaura o Processo de Reparação de Danos referente ao Convênio nº 202/2014, celebrado entre o Estado da Bahia, por meio da Companhia de Desenvolvimento Urbano - CONDER, e o Município de Retrolândia/BA.

Leia-se: Instaura o Processo de Reparação de Danos referente ao Convênio nº 138/2010, celebrado entre o Estado da Bahia, por meio da Companhia de Desenvolvimento Urbano - CONDER, e o Município de Coaraci/BA.

Na publicação da PORTARIA DIPRE Nº 054/2020, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia no dia 01 de fevereiro de 2020.

Onde se lê: Instaura o Processo de Reparação de Danos referente ao Convênio nº 202/2014, celebrado entre o Estado da Bahia, por meio da Companhia de Desenvolvimento Urbano - CONDER, e o Município de Retrolândia/BA.

Leia-se: Instaura o Processo de Reparação de Danos referente ao Convênio nº 245/2014, celebrado entre o Estado da Bahia, por meio da Companhia de Desenvolvimento Urbano - CONDER, e o Município de Itapetiba/BA.

* Republicado por incorreção

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Portaria nº 82/2020

O Secretário da Educação do Estado da Bahia, no uso de suas atribuições legais, considerando os artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal, a Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 9.394/1996 - De Diretrizes e Base da Educação, nos artigos 34 e 87, a Lei nº 13.005/2014 - Do Plano Nacional de Educação, a Lei Estadual nº 13.559/2016 - Plano Estadual de Educação e a Portaria nº 249/2014,

Resolve:

Art. 1º - Publicar a matriz curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio das Escolas de Educação Integral em Tempo Integral, conforme Portaria nº 249/2014, publicada no D.O.E. de 22 de janeiro de 2014, alterada pela Portaria nº 2439/2014, publicada no D.O.E. de 29 e 30 de março de 2014.

Art. 2º - Passa a ter vigência o anexo único desta portaria, devendo cada unidade escolar realizar programação de acordo com seu modelo pedagógico adequado.

Art. 3º - Ficam revogadas a Portaria nº 1210/2017, publicada no D.O.E. de 16 de fevereiro de 2017, a Portaria nº 42/2020, publicada no D.O.E. de 24 de janeiro de 2020 e a Portaria nº 068/2020, publicada no D.O.E. de 28 de janeiro de 2020.

Art. 4º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.
Secretaria da Educação, 31 de janeiro de 2020.

Jerônimo Rodrigues Souza
Secretário da Educação

ANEXO ÚNICO

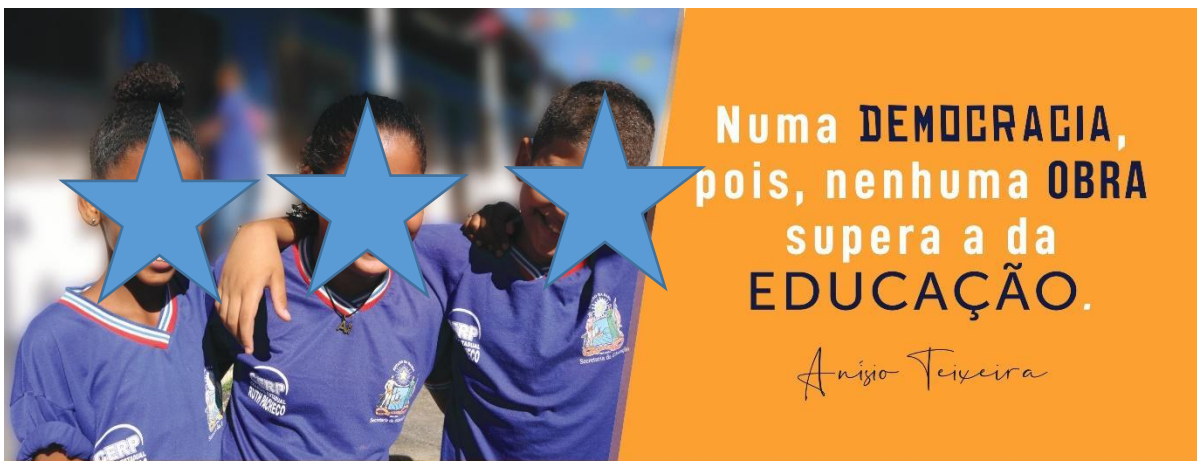
BASE NACIONAL COMUM 60%	Área de Conhecimento	Componente Curricular	CURRÍCULO PARA OS COMPLEXOS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL						C. H. Total
			1ª série		2ª Série		3ª série		
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	04	160	04	160	04	160	480
		Língua Inglesa	02	80	02	80	02	80	240
		Educação Física	02	80	02	80	02	80	240
		Arte	01	40	01	40	01	40	120
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	04	160	04	160	04	160	480
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	02	80	02	80	02	80	240
		Química	02	80	02	80	02	80	240
		Biologia	02	80	02	80	02	80	240
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	02	80	02	80	02	80	240
Geografia		02	80	02	80	02	80	240	
Filosofia		02	80	02	80	02	80	240	
	Sociologia	02	80	02	80	02	80	240	
SUBTOTAL			27	1080	27	1080	27	1080	3240
ITINERÁRIO FORMATIVO 40%	Estação do Saber Vivências e Práticas Experimentais Interdisciplinares I Linguagens e suas Tecnologias		04	160	04	160	04	160	480
			02	80	02	80	02	80	240
	Estação do Saber Vivências e Práticas Experimentais Interdisciplinares II em Matemática e Suas Tecnologias		04	160	04	160	04	160	480
			02	80	02	80	02	80	240
	Estação do Saber Vivências e Práticas Experimentais Interdisciplinares III - Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas		02	80	02	80	02	80	240
			02	80	02	80	02	80	240
SUBTOTAL			18	720	18	720	18	720	2160
TOTAL GERAL DO CURSO			1800	7200	1800	7200	1800	7200	5400

Notas:

- As áreas do conhecimento que compõem a parte diversificada (Itinerários Formativos) estão organizadas em campos de ação educacional interativos que articulam a base do conhecimento com as suas respectivas práticas laborais, que serão constituídas através das Estações do Saber Vivências e Práticas Experimentais, podendo ser implementada de forma interdisciplinar, seriada e/ou multisseriada, permitindo a adequação ao território de identidade em todas as suas dimensões, culturais, sociais etc.
- As áreas do conhecimento que compõem a parte diversificada (Itinerários Formativos) poderão ser ministradas através de um conjunto de oficinas, ateliês e cursos de curta duração.
- O Componente Curricular Projeto de Vida e Mundo do Trabalho pode ser concorrenciao com ofertas de cursos da Educação Profissional em suas diversas ofertas, podendo ser ministradas através de cursos de curta duração, oficinas, ateliês etc.

Área de Conhecimento	Componente Curricular	CURRÍCULO PARA AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - 9 HORAS						E.M.	
		1º ano		2º ano		3º ano			
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
Linguagens	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	720	
	Língua Estrangeira Moderna	2	80	2	80	2	80	240	
	Educação Física	2	80	2	80	1	40	200	
	Arte	2	80	2	80	-	0	160	
Matemática e Ciências da Natureza	Matemática	6	240	6	240	6	240	720	
	Química	2	80	3	120	3	120	320	
	Física	3	120	2	80	3	120	320	
	Biologia	3	120	2	80	3	120	320	
Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	240	
	Geografia	2	80	2	80	2	80	240	
	Filosofia	1	40	2	80	2	80	200	
	Sociologia	1	40	2	80	2	80	200	
Parte Diversificada	Humanidade, Sociedade e Cidadania	2	80	2	80	2	80	240	
	Linguagens Artísticas	2	80	2	80	2	80	240	
	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240	
	Educação Desportiva	2	80	2	80	2	80	240	
	Práticas Integradoras	5	200	4	160	5	200	560	
Carga Horária Total			45	1800	45	1800	45	1800	5400

ANEXO C - Calendário Ano Letivo 2020



CALENDÁRIO ESCOLAR 2020

JAN	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
				1	2	3	4
	5	6	7	8	9	10	11
	12	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24	25
	26	27	28	29	30	31	

02 INÍCIO DAS FÉRIAS DOS PROFESSORES
31 TÉRMINO DAS FÉRIAS DOS PROFESSORES

FEB	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
						1	
	2	3	4	5	6	7	8
	9	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22
	23	24	25	26	27	28	29

3 A 7 - SEMANA PEDAGÓGICA
10 - INÍCIO DO ANO LETIVO/ 1ª UNIDADE
18 - SÁBADO
21 A 26 - RECESSO DO CARNAVAL

MAR	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
	1	2	3	4	5	6	7
	8	9	10	11	12	13	14
	15	16	17	18	19	20	21
	22	23	24	25	26	27	28
	29	30	31				

7 - SÁBADO LETIVO
27 - SIMULADO
31 - SÁBADO

ABR	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
				1	2	3	4
	5	6	7	8	9	10	11
	12	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24	25
	26	27	28	29	30		

9 A 11 - FERIADO - SEMANA SANTA
12 - FERIADO - PÁScoa
20 - PONTO FACULTATIVO
21 - FERIADO - TIRADENTES
24 - SIMULADO

MAI	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
					1	2	
	3	4	5	6	7	8	9
	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23
	24	25	26	27	28	29	30

1 - FERIADO - DIA DO TRABALHADOR
15 - SIMULADO
22 - INÍCIO DA 2ª UNIDADE
26 - SÁBADO
30 - CONSELHO DE CLASSE

JUN	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
		1	2	3	4	5	6
	7	8	9	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27
	28	29	30				

5 - SIMULADO
11 - FERIADO - CORPUS CHRISTI
12 - PONTO FACULTATIVO
20 A 30 - RECESSO JUNINO

JUL	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
				1	2	3	4
	5	6	7	8	9	10	11
	12	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24	25
	26	27	28	29	30	31	

1 A 5 - RECESSO JUNINO
2 - FERIADO - INDEPENDÊNCIA DA BAHIA
7 - SÁBADO
11 - SÁBADO LETIVO
17 - SIMULADO
22 - INÍCIO DO 2º SEMESTRE

AGO	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
						1	
	2	3	4	5	6	7	8
	9	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22
	23	24	25	26	27	28	29

1 - JORNADA PEDAGÓGICA
4 - SÁBADO
11 - DIA DO ESTUDANTE
15 - SÁBADO LETIVO E SIMULADO

SET	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
			1	2	3	4	5
	6	7	8	9	10	11	12
	13	14	15	16	17	18	19
	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30			

4 - INÍCIO DA 3ª UNIDADE
7 - FERIADO - INDEPENDÊNCIA DO BRASIL
8 - SÁBADO
19 - CONSELHO DE CLASSE
25 - SIMULADO

OUT	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
					1	2	3
	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17
	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	31

9 - SIMULADO
12 - FERIADO - OSSA SENHORA APARECIDA
15 - DIA DO PROFESSOR
16 - FERIADO REALOCADO DO DIA DO PROFESSOR
20 - SÁBADO
28 - FERIADO - DIA DO SERVIDOR PÚBLICO

NOV	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
	1	2	3	4	5	6	7
	8	9	10	11	12	13	14
	15	16	17	18	19	20	21
	22	23	24	25	26	27	28
	29	30					

2 - FERIADO - FINADOS
7 - SÁBADO LETIVO E SIMULADO
15 - FERIADO - PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

DEZ	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
			1	2	3	4	5
	6	7	8	9	10	11	12
	13	14	15	16	17	18	19
	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30	31		

15 - FINAL DO ANO LETIVO
16 A 18 - ATIVIDADES FINAIS
19 - CONSELHO DE CLASSE DA 3ª UNIDADE



ANEXO D - Matriz *Swot* construída pelos professores do CODEFAS durante reunião de planejamento do ano letivo 2020

GRUPO 1

Instrumento Oficina 7: Análise Matriz SWOT	
Ajuda	
Origem Interna	S (Strengths) Forças
<ul style="list-style-type: none"> ▪ CODEFAS 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetos; ▪ Corpo acadêmico; ▪ Parcerias (Univasf e Uneb); ▪ Apresentação Externas (fanfarra, balé Jovem, coreográfico e apresentação em feiras – FECIBA); ▪ Protagonismo; ▪ Segmento único/Ensino Médio; ▪ Abertura da escola para a comunidade; ▪ Relações Interpessoais.

GRUPO 2

Instrumento Oficina 7: Análise Matriz SWOT	
Atrapalha	
Origem Interna	W (Weaknesses) Fraquezas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ CODEFAS 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A resistência às propostas apresentadas pela escola (inovações) (?) Há essa possibilidade de controle/intervenção da equipe gestora? 2. A falta de recursos (estrutura física e pedagógica); 3. O mobiliário usado pelos alunos; 4. A falta/precariedade de climatização; 5. A localização do bebedouro nas proximidades dos banheiros; 6. O acúmulo/sobreposição de projetos dispersa a ação da escola;

	<p>7. Colaboração na manutenção/limpeza da escola;</p> <p>8. Descumprimento dos acordos pedagógicos feitos com a equipe.</p>
--	--

GRUPO 3

Instrumento Oficina 7: Análise Matriz SWOT	
Ajuda	
Origem Externa	O (Opportunities) Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ AMBIENTE 	<ul style="list-style-type: none"> ● Parceria com as Universidades (Escola Verde, ONG's); ● Devido a escola ser integral, as parcerias devem atuar dentro da escola; ● Parceria com os pais dos alunos (comunidade escolar); ● Órgãos Públicos de Saúde; ● Oficinas com profissionais de várias áreas (Ex.: Prata da Casa); ● Pro-Enem: Professores de outras instituições.

GRUPO 4

Instrumento Oficina 7: Análise Matriz SWOT	
Atrapalha	
Origem Externa	T (Threats) Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> ▪ AMBIENTE 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrutura física (pertencente a outra escola, climatização); 2. Equipamentos tecnológicos (impressoras, computador); 3. Fatores socioeconômico; 4. Vulnerabilidade social (violência, drogas, gravidez na adolescência); 5. Uso inadequado de recursos tecnológicos (redes sociais, aplicativos, internet); 6. Bares nas proximidades da escola.

ANEXO E – Ementas das disciplinas da parte diversificada do Matriz ProEI

Reestruturação das Matrizes das escolas de educação integral em tempo integral

A implantação da nova Matriz deverá ocorrer em todos os anos no ensino fundamental e de forma gradual no ensino médio (1º ano em 2017), contemplando ações que correspondam à realidade da escola e dos estudantes.

Parte diversificada

Como componentes curriculares da parte diversificada são apresentados **campos de ação educacional interativos** que podem contemplar uma diversidade de atividades didático-pedagógicas que qualificam o currículo escolar, permitindo a sua adequação à realidade cultural, territorial, social de cada unidade escolar.

Orientação:

Cada campo de ação deverá desenvolver **atividades articuladas aos demais componentes curriculares, às ações interdisciplinares, ou ainda, a outros programas e projetos da unidade escolar**, tendo como referência os objetivos constantes no Projeto Político Pedagógico. Poderá contemplar uma ou mais áreas de conhecimento e focar em temáticas de interesse geral e/ou em conteúdos específicos. As atividades deverão propiciar experiências que desenvolvam competências e habilidades necessárias à compreensão crítica dos conteúdos, tendo em vista as expectativas dos estudantes em relação à sua trajetória de formação. Em todos os campos deve-se desenvolver o apreço pela cultura, o respeito à diversidade e atitudes de permanente aprendizado, questionamento e disponibilidade para a ação. Vale ressaltar a importância de se observar os pressupostos: **foco na leitura e equilíbrio entre teoria e prática.**

Ensino Médio

1 . Humanidades, Sociedade e Cidadania

Esse componente curricular deve trabalhar as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicorraciais, Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, Identidade, Cultura, Sociedade, Fato e Estruturas Sociais. As atividades deverão abordar temas abrangentes e contemporâneos como Saúde, Sexualidades, Gêneros, Racismo, Vida familiar e social, Consumo, Educação para o Trânsito, Direitos dos Idosos, Diversidade cultural e demais temas de relevância para a formação humana integral.

2 . Linguagens Artísticas

Este componente curricular deverá desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, bem como atividades relacionadas à apreciação e análise da produção artística (pintura, dança, música, reciclagem e ecotécnicas, cinema, teatro, contação de história, dentre outras). As atividades desenvolvidas devem ter como objetivo ampliar e amadurecer a formação do gosto artístico, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante a formação de artistas. No seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação e o raciocínio. No processo de criação, ele pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho.

3 . Iniciação Científica

Este componente curricular deverá desenvolver atividades que integram teoria e prática, compreendendo a organização e o desenvolvimento de conhecimentos científicos nas áreas das ciências humanas, exatas e da natureza. As atividades deverão ser desenvolvidas utilizando laboratórios e outros espaços, por meio de projetos de estudo e de pesquisas de campo, envolvendo conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento, com vistas ao aprofundamento e à investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos. Deverão contemplar o desenvolvimento de metodologias para a sistematização do conhecimento, por meio da experimentação, da vivência e da observação dos fatos e fenômenos; da coleta e análise de dados e informações e a reflexão sobre os resultados alcançados. As atividades de cunho científico deverão permitir a interface com o mundo do

trabalho na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, o meio ambiente e outras temáticas presentes no contexto do estudante.

4 . Educação Desportiva

Este componente curricular deverá desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento, a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando também a importância de atitudes saudáveis. As atividades deverão considerar a identidade local e o intercâmbio com outras culturas e as propostas poderão contemplar esportes de campo e de mesa, artes marciais ou outras atividades corporais (malabarismo, yoga, tai chi chuan, maculelê, capoeira, dentre outras). A Educação Desportiva, sem ter como preocupação única e mais importante a formação de atletas, deve operar transformações no sentido determinado por uma concepção particular dos objetivos da prática desportiva: cognitivas, motoras ou psicomotoras, socioafetivos (relacionamento pessoal e interpessoal, sentimentos, interesses, atitudes, valores).

5 - Práticas Integradoras

Este componente curricular deverá ser programado pelas unidades escolares de acordo com a sua territorialidade. A carga horária de 5/4 horas-aula semanais deve ser distribuída entre os campos de ação pedagógico-curriculares: **Projeto de Vida, Comunicação e Tecnologias e Mundo do Trabalho**, utilizando-se da metodologia educacional PEDAGOGIA DE PROJETO, com equilíbrio entre teoria e prática.

c) Projeto de Vida

Promover espaços formativos na escola, considerando o sujeito e suas relações biopsicossociais, para que o(a) estudante possa (re)produzir suas histórias, suas memórias e seus sonhos. Significa possibilitar que ele(a), sujeito sócio-historicamente situado(a), reflita sobre seu projeto de vida, sua visão de futuro, alinhando a sua vida profissional com a pessoal, tendo como finalidade o protagonismo juvenil no processo de transformação da realidade sociopolítica na qual está inserido(a).

O trabalho com o Projeto de Vida deve corroborar para que o(a) estudante reflita sobre onde quer chegar na vida, levando em consideração as relações históricas que o configuram, suas crenças, seus valores pessoais e o seu autoconhecimento, de modo a possuir uma visão clara do seu passado, presente e futuro e ter consciência do mundo em que vive e das relações

que o cercam, sempre em busca de uma vida melhor, a sua construção deve privilegiar a identidade, a autonomia, o protagonismo e a criatividade de cada discente particularmente. Espera-se que o processo de elaboração do Projeto de Vida feito por cada estudante indistintamente represente para cada um deles não apenas o resgate e a valorização de sua identidade pessoal, mas, sobretudo, o exercício do direito de ser livre, de ser cidadão e, para toda comunidade escolar, o exercício de uma educação integral, integrada e integradora, de alcance mais amplo, enquanto práxis social.

Roteiro do Projeto de Vida		
1º Ano Escola e Família	2º Ano Comunidade	3º Ano Trabalho e Sociedade
<p>Projeto de Vida I Memórias e Sonhos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identidade - Pessoal 2. Família 3. Relações interpessoais 4. Saúde e Valorização da Vida 5. Escola 6. Ética na Escola e na Vida 7. Perspectivas 	<p>Projeto de Vida II Integrando-se à Comunidade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identidade e Integração 2. Identidade Social 3. Cidadania e Meio Ambiente 4. Participação Juvenil 5. Saúde e Sexualidade 6. Ética na Sociedade 7. Comunicação 	<p>Projeto de Vida III Carreira Acadêmica e Produtividade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identidade Profissional 2. Liderança e Trabalho em Equipe 3. Dimensões do Trabalho 4. Simulação de Processos Seletivos 5. Educação Financeira 6. Ética no Mundo do Trabalho 7. Comunicação no Mundo do Trabalho

b) Comunicação e tecnologias

Este componente curricular deverá desenvolver os processos relacionados à educomunicação e as ações deverão orientar e propor vivências em espaços de atuação que permitam ao jovem acesso às diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação, ampliando a compreensão de métodos, dinâmicas e técnicas; criar condições e espaços necessários para que o jovem tenha acesso às ferramentas, aos instrumentos e às informações que possibilitem compreender a amplitude da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação. As atividades deverão possibilitar a criação de condições para a utilização dos instrumentos e ferramentas disponíveis, das formas e possibilidades de comunicação e de processos criativos, assim como viabilizar a reflexão sobre o uso crítico das diversas tecnologias em diferentes espaços do convívio social (fanzine, informática e tecnologia da Informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, dentre outros); o desenvolvimento de habilidades para a comunicação em linguagem

comum digital nas dimensões local e global, de tempo real e, estabelecer formas de interação que permitam utilizar o ambiente digital em diferentes espaços da vida - trabalho, desenvolvimento de pesquisa, acesso e produção de conhecimento, redes sociais, participação política -, ampliando e potencializando o uso de instrumentos tecnológicos como ferramentas que contribuem para a produção de conhecimentos. As atividades desenvolvidas devem ter como objetivo garantir para os estudantes acessibilidade à Ciência e à Tecnologia como ferramentas facilitadoras na construção de conhecimentos e aprendizagens que contribuam para potencializar as ações de trabalho e as relações sociais.

a) Mundo do Trabalho

Esse componente curricular concebe o trabalho como princípio educativo, reconhecendo a sua dimensão ontológica e histórica. Tem como meta superar a visão estreita de formação para o mercado de trabalho, tendo em uma formação mais ampla na dimensão humana dos estudantes, ajudando-os a compreender o mundo, visando a uma melhor percepção das relações de trabalho nas dimensões física, biológica, social, cultural, simbólica, estética e afetiva. As atividades terão por objetivo desenvolver competências e habilidades importantes para qualquer profissão, assim como posturas e posicionamentos essenciais para a formação de cidadãos intelectual, técnica e eticamente desenvolvidos e politicamente comprometidos com a construção da nova sociedade. As atividades deverão possibilitar o desenvolvimento de metodologias e oportunidades que ampliem as condições de participação e assegurem a pluralidade de manifestação da juventude, estabelecendo formas de apoio para o desenvolvimento de alternativas estruturadas de organização, representação e participação no contexto escolar e social.