

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL:
UM ESTUDO DE CASO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SANTA
CATARINA**

DANIEL DE SOUZA FRANÇA

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA JANE MERY RICHTER VOIGT

JOINVILLE
2019

DANIEL DE SOUZA FRANÇA

**O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL:
UM ESTUDO DE CASO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SANTA
CATARINA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade da Região de Joinville como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Políticas e Práticas Educativas, sob a orientação da professora Doutora Jane Mery Richter Voigt.

JOINVILLE
2019

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

F814c França, Daniel de Souza
O currículo do ensino médio integral em tempo integral: um estudo de caso na rede pública de ensino de Santa Catarina/ Daniel de Souza França; orientadora Dra. Jane Mery Richter Voigt. – Joinville: UNIVILLE, 2019.

112 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Ensino médio – Currículos – Santa Catarina. 2. Educação integral. 3. Educação e Estado. I. Voigt, Jane Mery Richter (orient.). II. Título.

CDD 373.19

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB 14/1437

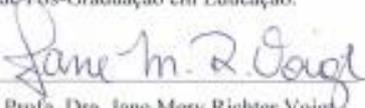
Termo de Aprovação

“O Currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral: Um Estudo de Caso na Rede Pública de Ensino”

por

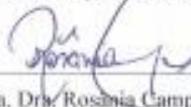
Daniel de Souza França

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt

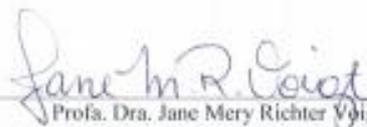
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:

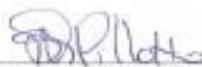


Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Norberto Dallabrida

Prof. Dr. Norberto Dallabrida
(UDESC)



Profa. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
(UNIVILLE)

Joinville, 14 de fevereiro de 2019.

DEDICATÓRIA

À minha esposa, Paula,
à minha mãe, Mariangela
e meus irmãos, David e Marina,
que me apoiaram imensamente
nesta jornada.

AGRADECIMENTO

Agradeço à professora Jane Mery Richter Voigt pela competência e profissionalismo com que me orientou neste percurso e, principalmente, pela amizade e compreensão.

Às demais professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille, pelas valiosas contribuições e dedicação.

À professora Silvia Sell Duarte Pillotto pela rigorosa sensibilidade.

Ao professor Norberto Dallabrida, por aceitar fazer parte da banca examinadora e por suas valiosas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

À professora Marly Krüger de Pesce, pela oportunidade de participar das suas aulas no estágio de docência no curso de Letras.

Aos meus colegas do mestrado, especialmente Dhuan, Letícia, Maria, Patrícia e Rita, agradeço por compartilhar os receios e felicidades, e por toda a ajuda durante o curso.

Aos funcionários da secretaria do mestrado da Univille, que sempre me atenderam prontamente.

Aos professores e professoras da escola selecionada para este estudo, que de forma tão sincera e generosa participaram desta pesquisa.

À minha família, pela compreensão e amor com que me apoiaram na realização deste trabalho.

Por último, mas não menos importante, à minha esposa Paula, por ouvir pacientemente meus questionamentos e dúvidas, e comemorar minhas descobertas com a alegria com que comemora as suas próprias.

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro
nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas
coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser. Esquecer.

Carlos Drummond

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida na linha de pesquisa de Políticas e Práticas Educativas do programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), discute alguns aspectos da implementação da política pública de reformulação do Ensino Médio introduzida pela Lei n. 13.415/2017. De forma geral, a lei introduz a política de fomento ao Ensino Médio Integral em Tempo Integral nas escolas de Ensino Médio de todo o Brasil; reorganiza o currículo escolar com apoio da Base Nacional Comum Curricular; e possibilita a introdução de conteúdo técnico profissional ao currículo. Desta forma, o objetivo deste estudo foi investigar os sentidos e significados que os professores atribuem ao currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, especialmente no que tange à reestruturação do currículo e a prática docente ligada a ela. A fundamentação teórica para a discussão, que ancorada na sociologia do currículo, se apoia em Apple (2008, 2011), Sacristán (2000, 2007, 2013) e Pacheco (2000, 2016) no campo do currículo; Dayrell e Carrano (2014), em juventude; e Corrochano (2014) e Silva (2013, 2017a, 2017b) no campo de escola-trabalho. A metodologia de pesquisa, ancorada em Yin (2001) e Lüdke e André (2013), foi do tipo estudo de caso, e o instrumento de produção de dados foram entrevistas semi-estruturadas com professores do Ensino Médio que participam da implementação do programa. A análise das entrevistas foi feita por meio da metodologia de Núcleos de Significação, desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006, 2013), fundamentada na psicologia sócio-histórica. A análise revelou que a insuficiência estrutural da escola, com especial atenção às tecnologias digitais, cria barreiras para a autonomia do professor na elaboração de um currículo de educação integral e em consonância com as identidades juvenis. Além disto, é preciso refletir sobre os efeitos que o aumento da carga horária pode tem sobre a evasão escolar e distribuição democrática do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino Médio. Currículo, Educação Integral. Juventudes. Sentidos e Significados.

ABSTRACT

The present dissertation, which has been developed in the research line Educational Policies and Practices of the Master's Program in Education of University of Joinville (UNIVILLE), discusses some aspects of the implementation of the public policy of reformulation of the High School introduced by Law n. 13,415 / 2017. In short, this law introduces the policy of promotion of Integral Full-time High School in the high schools throughout Brazil; re-structure the school curriculum with the support of the National Common Curricular Base; and allows the introduction of technical professional content to the curriculum. Thus, the objective of this study was to investigate the senses and meanings that teachers attribute to the Integral High School Curriculum in Integral Time, especially regarding the restructuring of the curriculum and the teaching practice related to it. The theoretical basis for the discussion, which is anchored in the sociology of the curriculum, is based on Apple (2008, 2011), Sacristán (2000, 2007, 2013) and Pacheco (2000, 2016) in the field of curriculum; Dayrell and Carrano (2014), in youth; and Corrochano (2014) and Silva (2013, 2017a, 2017b) in the school-work field. The research methodology, anchored in Yin (2001) and Lüdke and André (2013), was a case study type, and the data production instrument was semi-structured interviews with high school teachers who participate in the implementation of the program. The analysis of the interviews was carried out by means of the methodology of Core of Meaning, developed by Aguiar and Ozella (2006, 2013), based on socio-historical psychology. The analysis revealed that the structural insufficiency of the school, with special attention to the digital technologies, creates barriers to teacher autonomy in the elaboration of a integral education curriculum and in line with youth identities. In addition, it is necessary to reflect on the effects that the increase in the workload can have on school dropout and democratic distribution of knowledge

Palavras-chave: High School. Curriculum. Integral Education. Youth. Senses and Meanings.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de escolas de educação básica por dependência administrativa - Brasil 2016.....	28
Gráfico 2: Número de escolas de Ensino Médio por dependência administrativa - Brasil 2016	29
Gráfico 3: Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na escola – Taxa de atendimento..	31
Gráfico 4: Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Taxa líquida de matrícula	31
Gráfico 5: Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por série - Brasil- Censo Escolar 2014/2015	33
Gráfico 6: Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão do Ensino Médio por ano - Brasil- Censo Escolar 2014/2015	34
Gráfico 7: Número de matrículas no ensino médio (total, não integrado e integrado à educação profissional) - Brasil 2013-2017	35
Gráfico 8: Distribuição da carga horária obrigatória antes e depois da lei nº 13.415/2016.....	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura do sistema educacional brasileiro – Lei nº 9394/96.....	28
Quadro 2: Quadro de itinerários formativos oferecidos no programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral e suas respectivas áreas de conhecimento.	37
Quadro 3: Núcleo de significação 1: As práticas curriculares e o mundo digital: novas experiências, relações e sentidos	66
Quadro 4: Núcleo de significação 2: Os desafios do currículo da formação em tempo integral: aspectos da implementação do programa.....	74
Quadro 5: Núcleo de significação 3: A flexibilidade curricular: uma autonomia relativa	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução do número de matrículas no ensino médio por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização - Brasil - 2013-2017	44
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processo de criação de pré-indicadores.	61
Figura 2: Processo de criação de indicadores.....	62

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM: Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CNE: Conselho Nacional de Educação

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EMITI: Ensino Médio Integral em Tempo Integral

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

EO: Estudos Orientados

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

GECNOTE: Grupo de Estudos em Currículo, Docência e Tecnologia

GERED: Regência Regional de Educação

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

NUPAE: Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação

PIP: Projeto de Intervenção e Pesquisa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

PV: Projeto de Vida

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESP: Universidade do Estado de São Paulo

UNIVILLE: Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
1.1 O currículo	21
1.2 O Ensino Médio	27
1.3 A reforma do Ensino Médio	36
1.4 A educação integral.....	43
1.5 As juventudes e o Ensino Médio	46
CAPÍTULO II – A METODOLOGIA DE PESQUISA.....	50
2.1 Objetivo geral da pesquisa	51
2.2 A instituição e os participantes	51
2.3 Critérios de seleção dos participantes	52
2.4 O estudo de caso	53
2.5 O instrumento de produção de dados.....	56
2.6 Procedimento de análise de dados	57
CAPÍTULO III – SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	64
3.1 – Núcleo de Significação 1 - As práticas curriculares e o mundo digital: novas experiências, relações e sentidos	65
3.2 – Núcleo de Significação 2: Os desafios do currículo da formação em tempo integral: aspectos da implementação do programa	74
3.3 – Núcleo de Significação 3 – A flexibilidade curricular: uma autonomia relativa	86
3.4 – Análise internúcleos: confluências e contradições.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas	104
ANEXO A – Carta de solicitação de pesquisa	106
ANEXO B – Declaração de instituição coparticipante	107
ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido	108
ANEXO D – Parecer consubstanciado do comitê de ética.....	112
ANEXO E – Autorização de uso	115

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada “O currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral: um estudo de caso na rede pública de ensino de Santa Catarina”, derivou-se dos estudos conduzidos pelo Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECDOTE) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e está inserido na linha de políticas e práticas educativas do programa de Mestrado em Educação da referida instituição.

Ainda no campo das políticas públicas para a Educação, os estudos sobre o Ensino Médio tem se intensificado recentemente, em parte, por conta da reforma do Ensino Médio, ensejada pela lei 13.415/2017, a qual, entre outras modificações, visa implementar um novo modelo curricular para o Ensino Médio nas escolas de todo o país e modificar a organização do currículo para esse nível da educação formal, com apoio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018. Esta temática envolvendo o Ensino Médio é parte do escopo dos estudos do grupo GECDOTE, ao qual esta pesquisa está vinculada.

Paralelamente ao programa de fomento de Ensino Médio Integral, ensejado pela lei 13.415/2017, algumas escolas públicas estaduais foram selecionadas para dar início ao programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), que consiste, resumidamente, no programa de Ensino Integral acrescido de um aumento da carga horária dos alunos ao patamar de 7 horas diárias, isto é, ensino em tempo integral. Assim, esta pesquisa está circunscrita ao programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral na rede estadual de Santa Catarina.

A presente dissertação, de cunho qualitativo, pretende analisar a implementação do programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral na perspectiva de professores na rede pública de ensino por meio da abordagem ancorada nos estudos críticos do currículo, pois eles fornecem ferramentas que buscam compreender o movimento de gênese e transformação da política pública em questão e os possíveis sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. A escolha por essa abordagem metodológica foi suscitada, principalmente, pelas contribuições que este tipo de metodologia assegura, tais como a incorporação de posturas mais flexíveis, permitindo o aprofundamento de aspectos ocultos pela pesquisa quantitativa. Frente à dificuldade de separação entre valores pessoais do pesquisador e a pesquisa, os estudos qualitativos no campo da Educação frequentemente requerem “cuidados especiais no sentido de

controlar o efeito da subjetividade” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 60). Para tanto, explicitaremos nossos pressupostos metodológicos e critérios de seleção na escolha dos sujeitos, ferramenta de produção de dados e análise dos dados obtidos.

Além disso, ao considerarmos o grau de rigor metodológico das pesquisas qualitativas e a importância de tais pesquisas para o desenvolvimento dos estudos no campo da Educação, entendemos que é imprescindível o compromisso com a confiabilidade do estudo.

Não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional em nosso país, pois só assim estaremos contribuindo para tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. Nesse sentido, a busca de relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política. (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p.49)

Utilizaremos, assim, a pesquisa do tipo estudo de caso, uma vez que os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Além disto, este tipo de abordagem é particularmente apropriado para nosso estudo porque permite retratar a realidade de forma mais completa, ao revelar a multiplicidade e complexidade das representações e comportamentos nas inter-relações sociais.

É preciso salientar, também, que este trabalho está ancorado nos estudos críticos do currículo, cujos pressupostos estão apoiados, em grande medida, na dialética marxista para explicar o funcionamento/movimento da sociedade. Neste sentido, a lógica dialética que guia nosso trabalho é “a lógica do aprofundamento da realidade, da intenção oposta à da extensão, e visa servir para explicar os fenômenos objetivos, e não à sua simples figuração para fins operatórios.” (PINTO, 1969, p. 195)

Além disto, Vieira Pinto (1969, p. 195) propõe que a pesquisa científica:

Consiste na procura intencional de mudança do conteúdo das ideias, de acordo com a possibilidade de penetração na realidade que o cientista conquista. Importante é, porém, que o homem de ciências tenha a compreensão dialética de que os dados que recolhe e vão se incorporando à representação cada vez mais verdadeira dos fenômenos, não são ajuntados ao acaso, sem ordem ou sem uma razão interior que os encadeia e conduz de uns à descoberta de outros.

Desta forma, julgamos importante no contexto da pesquisa científica no campo social expor a trajetória do autor, de forma a melhor compreender a ligação do

pesquisador e sua pesquisa e, por consequência, situar a pesquisa socialmente, ou seja, esclarecer de que forma o autor e os caminhos da pesquisa se relacionam.

Partindo do ano de 2001, ao final do ensino fundamental ingressei no Ensino Médio e Técnico no colégio técnico da Universidade Estadual Paulista (UNESP) como aluno do curso de mecânica industrial, campus de Guaratinguetá-SP. A modalidade deste tipo de curso técnico é concomitante, haja vista que o curso técnico era ministrado pela manhã e o ensino médio, à tarde. Um fato bastante interessante é que o estabelecimento de ensino era prioritariamente um colégio técnico, o qual oferecia também o ensino médio, e por isso, era vetado aos alunos estudarem apenas o Ensino Médio.

Após a conclusão do curso técnico, iniciei minha vida profissional na indústria na região do Vale da Paraíba, no estado de São Paulo. Essa região é altamente industrializada e por isso oferece uma grande quantidade de oportunidades de emprego em ambiente fabril, e talvez por isso, o trabalho na indústria seja o objetivo profissional de grande parte dos jovens que lá procuram se inserir no mercado de trabalho.

Após o primeiro ano de exercício da profissão de técnico, ingressei no curso de engenharia mecânica pela mesma instituição, pois, à época, parecia ser o caminho mais lógico a se seguir, dada a minha formação técnica, a disponibilidade de emprego na região e a influência da convivência com engenheiros e técnicos. Ainda no primeiro ano de graduação passei a trabalhar no departamento técnico de uma grande empresa e, embora meu trabalho não fosse no “chão de fábrica”, eu continuava ligado ao ambiente fabril. Descontente com o rumo que minha carreira seguia, decidi retirar-me do curso de engenharia e estudar licenciatura Português/Inglês, assunto este que me despertava grande interesse.

Com a nova escolha nos estudos vieram também as mudanças na carreira. Passei a ministrar aulas de inglês em cursos livres de escolas de idiomas, atividade que exerço até os dias atuais. Tive a oportunidade de fazer aperfeiçoamentos profissionais por meio de programa de intercâmbio, estágio no Ensino Médio da rede pública e cursos voltados para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como segundo idioma.

Com o intuito de aprofundar meus estudos no campo da Educação, ingressei, em 2016, como aluno em regime especial no curso de Mestrado em Educação na Univille. No ano seguinte, tive a oportunidade de ingressar como aluno regular, sob a orientação da Prof^a Dr^a Jane Mery Richter Voigt no âmbito da linha de pesquisa das Políticas e Práticas Educativas. Em concomitância com as disciplinas do curso, passei a frequentar

o Núcleo de Pesquisa em Artes na Educação (NUPAE) e, posteriormente, o Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECDOTE).

Embora eu tenha me afastado da profissão de técnico mecânico em nível médio, o curso técnico teve importante influência na minha vida, tanto pelo início profissional e forma de estudo com vistas ao mercado, quanto por subsidiar elementos para uma base de comparação com outras áreas do conhecimento e me proporcionar uma visão mais alargada dos motivos e possibilidades de escolha profissional de jovens concluintes do Ensino Médio. Assim, este estudo apresentado aqui tem estreita relação com os acontecimentos na vida do próprio pesquisador, o que suscita questionamentos que vão além dos mecanismos de implementação das políticas públicas na Educação e tocam em questões menos aparentes e superficiais tais como os motivos das proposições governamentais para o papel a cumprir pelo Ensino Médio e as razões para a escolha da carreira.

O programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral, em concomitância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), gerou grandes mudanças nos componentes curriculares e organizacionais das escolas de Ensino Médio. Dentre as mudanças em relação ao modelo organizacional que o precedeu está o aumento da carga horária para período integral (7 horas diárias) e, conseqüentemente, a reorganização do quadro de professores e funcionários; a divisão dos componentes curriculares em “itinerários formativos” e a possibilidade de escolha de quais itinerários estudar; e a introdução de componentes técnico-profissionais na matriz curricular do nível médio. Todas essas reestruturações têm efeito direto sobre a prática pedagógica na medida que os professores e gestores tem a tarefa de atender aos novos objetivos e pressupostos metodológicos que esta política pública fomenta e, ao mesmo tempo, estar em consonância com o que preconiza o projeto político pedagógico da instituição escolar.

O processo de seleção das escolas que iniciariam o programa de tempo integral no estado de Santa Catarina foi conduzido da seguinte forma: por meio de edital público, as escolas interessadas e que cumpriam todos os requisitos elencados pelo edital candidataram-se. Dentre as instituições candidatas, 16 escolas foram selecionadas por suas respectivas gerências regionais, estando as participantes distribuídas por todo o estado de Santa Catarina. Durante o curso de 2017, uma das 16 escolas deixou de cumprir os requisitos e, portanto, o programa passou a contar com 15 escolas no estado. Em 2018, outras 20 escolas aderiram ao programa, somando-se as 15 escolas que já haviam iniciado em 2017, perfazendo o total de 35 escolas participantes.

É necessário explicitar que, embora a instituição de ensino *lócus* do nosso estudo de caso tenha implementado a carga horária de 7 horas diárias como parte do programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral, os arranjos curriculares chamados itinerários formativos ainda não foram colocados em prática, visto que a Base Nacional Comum Curricular ainda não está em vigor. Todavia, foram introduzidas no currículo três atividades distintas: Estudo Orientados (EO); Projeto de intervenção e pesquisa (PIP); e Projeto de vida (PV). Tem-se, então, um agrupamento das disciplinas por área do conhecimento e a introdução das atividades supracitadas.

Os estudos orientados (EO) são voltados para o estudo mais aprofundado de assuntos de interesse e o reforço dos conteúdos abordados nas disciplinas, e sua participação é voluntária. O Projeto de intervenção e pesquisa visa engajar os estudantes em temas relevantes e encorajá-los a conduzir pesquisa científica, expor os dados encontrados e relacioná-los com os aspectos significativos para eles e para a comunidade que circunda a escola. A participação nesse projeto é compulsória para os alunos da modalidade de EMITI. Além disso, os PIPs são divididos em duas fases: na primeira, os alunos, sob a supervisão de um professor designado para tal, conduzem a pesquisa sobre o tema selecionado; na segunda parte, os alunos entram em contato com a comunidade a fim de relacionar seus achados e as realidades que os cercam. Por fim, o Projeto de Vida consiste em uma reunião com um grupo reduzido de estudantes para falar de assuntos que os atinjam de alguma maneira, como problemas na família, projetos pessoais e profissionais, sonhos, temores etc.

O exame da conjuntura de todos esses fatores levantou questões que tentaremos esclarecer por meio de análise documental e entrevistas com os agentes envolvidos. Dentre outras, figuram questões como: qual a percepção dos professores quanto ao papel do Ensino Médio na formação dos alunos? De que forma os conteúdos das disciplinas e projetos escolares são construídos? Quais objetivos guiam a elaboração dos conteúdos? Para tentar responder nossos questionamentos, optou-se por entrevistas com professores diretamente envolvidos no programa.

Portanto, o objetivo principal desta pesquisa é compreender quais os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao Ensino Médio Integral em Tempo Integral, especialmente no que tange à reestruturação do currículo e a prática docente nesta modalidade da Educação.

No primeiro capítulo, procuramos esclarecer nossa posição quanto a alguns termos importantes para nossa análise, tais como: currículo, ensino integral, ensino em

tempo integral, trabalho e juventude. O segundo capítulo contém os pressupostos metodológicos que orientaram a pesquisa, salientando os procedimentos de produção e análise de dados. No terceiro capítulo, é apresentada a análise dos dados obtidos com as entrevistas por meio da técnica de análise chamada *núcleos de significação*, desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Finalizamos o capítulo com o agrupamento e cotejo dos núcleos de significação e os sentidos depreendidos dessa análise e nossas considerações finais acerca do estudo conduzido.

CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta dissertação de mestrado, na medida que procura fazer uma investigação de cunho qualitativo no âmbito do programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral, ensejado pela lei 13.415/2017, propõe a discussão dos conceitos centrais que pautaram nossa exposição e análise dos dados obtidos.

Essa política pública realiza-se, principalmente, onde a educação se materializa propriamente, ou seja, na escola. Partilhamos da visão de Gramsci, o qual considera a escola, na qualidade de integrante do conjunto de organizações da sociedade civil, como parte estado ampliado. Entendemos que o Estado ampliado na perspectiva gramsciana

...comporta duas esferas principais: a sociedade política (que Gramsci também chama de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado-coerção”), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de correção sob o controle das burocracias executiva e policial-militar; e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organização profissionais, a organização material da cultura. (COUTINHO, 2007, p. 127)

Com relação à organização material da cultura praticada pelos mecanismos da sociedade civil, é pertinente enfatizar que a dinâmica cultural da sociedade capitalista não é mero reflexo das relações da esfera econômica, como ressalva Raymon Williams (1979), mas deve ser analisada em suas relações dialéticas entre estrutura econômica e superestrutura social. De fato, a centralidade do aspecto cultural das práticas sociais na análise de políticas públicas para a Educação não pode deixar-se levar por conclusões mecanicistas de causa e efeito enrijecidas entre o cultural, o social, o político e o econômico.

Dada a posição de destaque da cultura na teoria de Williams (1979), entendida como parte da corrente de marxismo cultural, faz-se necessário recorrer ao conceito de hegemonia para melhor entender o papel da escola na conservação do *status quo* e consequente manutenção de privilégios das elites, principalmente, econômicas. Para Williams (2005, p.217), a hegemonia

É um conjunto de significados e valores que, vividos como práticas, parecem se confirmar uns aos outros, constituindo assim o que a maioria das pessoas na sociedade considera ser o sentido da realidade, uma realidade absoluta porque vivida, e é muito difícil, para a maioria das pessoas, ir além dessa realidade em muitos setores de suas vidas.

Nas sociedades capitalistas a hegemonia das classes dominantes é fator essencial para a perpetuação e legitimação do poder, ou seja, é essencial que haja uma naturalização do capital simbólico e cultural das elites, em detrimento dos valores dos outros possíveis modos de ser. Em suma, a dinâmica de produção (e reprodução) cultural é inseparável dos seus aspectos econômico e social.

Se a educação está inevitavelmente conectada à cultura, a escola é palco de disputas por seu sentido e finalidade e conseqüente construção de modos de vida. Em face aos esforços neoliberais no Brasil, vem agravando-se a sujeição da escola às demandas econômicas, seja como difusora de ideologias que afetam a construção da subjetividade do sujeito da experiência escolar, seja como provedora de mão de obra. Assim, entende-se que os estudos na área do currículo escolar podem contribuir para a problematização da escola como forma de imposição de ideologias hegemônicas que trabalham a favor dos detentores do poder dos meios produtivos e que desprezam outras formas de compreensão da realidade, o que Willians chamou de “tradição seletiva”. Mas de que forma a tradição seletiva se materializa na escola e no currículo?

A reforma do Ensino Médio intensifica a aproximação entre escola e setor produtivo por meio da aplicação da lógica mercantil da eficiência; da hierarquização das disciplinas; flexibilização do currículo de forma a proporcionar uma experiência escolar fragmentada e voltada para a capacitação técnico profissional, Quanto às mudanças que a reforma impõe, SILVA (2017a, p. 28) analisa a argumentação que apoia a reforma e comenta:

Ela [a argumentação de apoio da reforma] sustenta que a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário “flexibilizar” o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distinta aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos).

A autora citada conclui que as características da reforma auxiliam na construção de novas hierarquias dos conhecimentos escolares, fato este que cria barreiras para a concretização de uma formação integral que abranja todas as áreas da experiência humana. Além disto, em nome da eficiência da distribuição do conhecimento, a reforma intensifica a mercantilização da formação dos estudantes, tanto pela oferta de formação privada financiada com recursos públicos quanto pela construção de um currículo que, em última instância, esteja subjugado pelas exigências do mercado.

Assim, propomos uma leitura da conjuntura das circunstâncias e materialidades que compõem o programa de tempo integral a partir da análise dos sentidos e significados que professores atribuem ao programa de tempo integral, com vistas a compreender de que forma esses professores entendem as modificações estruturais do currículo e a prática docente associada a ele. Para tanto, faz-se necessário esclarecer os seguintes conceitos nos quais a análise se fundamenta.

1.1 O currículo

É imperativo que o conceito de currículo escolar seja estabelecido, pois ele pode adquirir diferentes significados a depender das bases epistemológicas adotadas. Desta forma, nossa pesquisa está embasada nos aportes teóricos de Michael Apple sobre o assunto.

Seguindo o entendimento de Apple (2008), o currículo escolar, objeto de nosso estudo, é compreendido tradicionalmente como o conjunto de procedimentos de seleção e organização do conhecimento escolar a ser transmitido aos alunos de instituições de ensino formal. O autor ressalta que a seleção do conhecimento a ser contemplado no ambiente escolar é um campo de luta política e ideológica, uma vez que a instituição escolar, ao contemplar o conteúdo selecionado e organizado por agentes e organismos que têm o poder para fazê-lo, atua na afirmação de significados específicos de sujeito, cultura e sociedade em detrimento de todas as outras formas concorrentes e por vezes antagônicas.

Temos, assim, que as escolas, de forma geral, recebem um corpo de alunos que apresentam entre si todos os tipos de diversidade étnica, econômica, religiosa, regional, linguística, de orientação sexual, etc., porém, apenas uma pequena porção – seja dito, a cultura da classe média branca patriarcal cristã – de toda essa diversidade de culturas e

modos de ser é contemplada no currículo escolar, forçando os demais alunos, cujas culturas diferem deste modelo, a submeter-se aos valores e conhecimentos impostos (APPLE, 2008).

Ao voltamos nossa atenção ao caminho percorrido pelos estudos sobre currículo, são comumente chamados de *sociologia do currículo* os estudos que traçam as relações entre o currículo e outras questões como poder, ideologia e controle social, relações estas que são de grande interesse para a nossa pesquisa. Tais estudos, ao abandonarem a visão de neutralidade da escola como mera transmissora de um conjunto de práticas e conhecimentos cuja legitimidade é inquestionável, abrem caminho para que se possa fazer perguntas a respeito da instrumentalização do ensino, ou seja, o uso da escola para solucionar problemas políticos e econômicos que se originam fora dela. A sociologia do currículo abre espaço para que se possa fazer perguntas como: a favor de quem o currículo trabalha? Quem tem a legitimidade para fazer tais escolhas? De que forma o currículo auxilia na formação de identidades e, por consequência, na manutenção das assimetrias sociais?

A relação entre o currículo escolar e as formas de manutenção do poder na sociedade está exemplificada em forma de questionamentos pontuais na fala de Apple (2013, p. 72):

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nessa sociedade.

Além dos questionamentos sobre a legitimidade para fazer as escolhas propostos por Apple (2013), consideramos igualmente importante o questionamento de Sacristán (2013, p. 9) sobre quais os objetivos de tal seleção: “o currículo também serve para imaginarmos nosso futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar.” A fala de Sacristán (2013) dá ensejo a questionamentos sobre os objetivos da escola e de que forma os educadores podem atuar para atingir tais objetivos.

Embora as questões relacionadas a como a escola funciona sejam importantes, elas "só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo ‘por quê’ das formas de organização do

conhecimento escolar” (SILVA, 2013, p.7). Desta forma, é importante compreender que a escola está sob a influência de forças externas, visto que a própria construção do sistema educacional e seu funcionamento são frutos de escolhas de agentes políticos, sejam eles organismos governamentais ou sociedade civil, os quais buscam realizar a formação acadêmica e, em certa medida, a formação identitária dos estudantes.

Em vista disto, os estudos da sociologia do currículo, os quais estão em estreita ligação com as vertentes do pensamento neomarxista, procuram elucidar de que forma a escola, ao propagar a cultura dominante, é capaz de criar, sócio historicamente, ideologias hegemônicas, isto é, práticas que são supostamente compartilhadas por todas as pessoas e, por esta razão, legítimas de serem propagadas pela escola, das quais deriva a construção de identidades dominantes e subordinadas, a depender de quem as recebe. Além disto, Apple (2013) salienta que a construção do pensamento hegemônico na escola é feita por meio de práticas “abertas”, ou seja, o conteúdo concreto do currículo, e práticas “subjacentes” ao exame superficial, o que ele chama de currículo oculto.

O currículo oculto é um conjunto normativo de comportamento, expectativa social e econômica que é ensinado de forma tácita, isto é, de forma velada e muitas vezes não intencional, o qual, internalizado pelos alunos, reforça a naturalidade do presente arranjo social e valores culturais como únicas formas concebíveis. É por meio do currículo oculto que os alunos são ensinados como devem reagir às mais diferentes formas de interação social e seu papel na estrutura hierárquica da sociedade. É também por meio dele que a classe dominante impõe seus significados às práticas socioculturais numa dupla violência, pois, ao mesmo tempo que afirma seus significados e valores e exclui todas as outras formas variantes, taxadas de desviantes em relação ao que seria “normal”, dissimula essa imposição, isto é, faz parecer natural.

Por causa do papel econômico da escola na distribuição diferenciada de um currículo oculto para grupos econômicos, culturais, raciais e sexuais diferentes, as diferenças linguísticas, culturais e de classe, que não sejam “normais”, serão maximamente enfocadas e rotuladas como desviantes. O conhecimento técnico será então utilizado como um filtro intrincado para estratificar os alunos de acordo com sua “capacidade” de contribuir para a produção. Isso, portanto, aumenta a sensação de neutralidade do processo de estratificação cultural e econômica, cobrindo e tornando mais legítimos o real funcionamento do poder e da ideologia em uma sociedade desigual (APPLE, 2013, p. 202).

Resta saber em que medida o conteúdo do currículo, sua organização e os aspectos ocultos auxiliam na imposição dos interesses das classes dominantes na escola, como a cultura da classe dominante é legitimada e tornada natural, e como o trabalho dos educadores é influenciado por essas ideologias hegemônicas. Quanto a isto, Apple (2013, p. 88) escreve:

Como vimos, isso [a seleção e geração de atributos e de significados normativos que capacitam o indivíduo a ter uma chance de retorno econômico] está intimamente ligado, também, ao papel cultural da escola na maximização da produção de conhecimento técnico. Pelo fato de a escola ser a única grande instituição que se situa entre a família e o mercado de trabalho, não é estranho que, tanto historicamente quanto hoje, determinados significados sociais que tragam benefícios diferenciais sejam distribuídos nas escolas.

Ao passo que as políticas públicas no campo da Educação foram sendo promulgadas, com forte relação com a mercantilização da educação apontada por Apple (2013), elas promoveram a “abertura” da escola para todas as camadas da população, principalmente por meio da obrigatoriedade dessa etapa do ensino formal. Embora tenha havido certa abertura da escola para receber alunos de todas as camadas, o conteúdo dos currículos praticados visível ou tacitamente trabalham na manutenção de uma hegemonia cultural das camadas mais ricas.

Quando uma sociedade “exige”, economicamente, a “produção” de agentes que tenham internalizado normas que enfatizam o envolvimento com trabalhos frequentemente sem sentido para os próprios agentes, que enfatizam a aceitação de nossas instituições políticas e econômicas como sendo estáveis e sempre benéficas, que enfatizam uma estrutura de crenças que depende do consenso e uma lógica positivista e técnica, então podemos esperar que os currículos formais e informais nas escolas, o capital cultural, se tornem aspectos da hegemonia (APPLE, 2008, p. 145).

Entretanto, a visão demasiadamente mecanicista do papel da escola como reprodutora da ideologia hegemônica é duramente criticada por autores que entendem que a escola, além de reproduzir a cultura dominante por meio da seleção do conteúdo e de valores morais, também deixa espaço para as lutas e contestações dos seus valores e funcionamento. Em outras palavras, o poder hegemônico que controla o currículo escolar não garante a reprodutibilidade infalível dos seus preceitos, haja vista os movimentos de contra ideologia que se originam dentro da escola e que são capazes de contestar o *status quo* dentro e fora da escola. Entendemos, assim, que a escola é ambiente de produção e reprodução de ideologias, ou nas palavras de Silva (2013, p.35):

A educação e o currículo não atuam, nessa visão [crítica], apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos.

Partindo do pressuposto que as escolas não atuam como meras transmissoras de conhecimento escolhido por outrem, fica mais evidente a importância do professor como agente de formação de identidades dos alunos e a elevação (ou não) do nível de consciência crítica frente ao funcionamento da escola e da sociedade como um todo. Concordamos com a visão de Moreira e Silva (2008) de que os movimentos contra ideológicos dentro da escola põem em xeque o mecanicismo da reprodução cultural e abrem espaço para analisarmos as possibilidades de mudança, a transformação da escola em um ambiente democrático que funciona a favor de equidade entre as pessoas.

Como dito anteriormente, a escola e seu currículo são fortemente influenciados por fatores políticos e, principalmente, econômicos, os quais, na prática, funcionam como impeditivos bastante eficazes à democratização da escola e desenvolvimento do pensamento crítico. Além disto, recai sobre a escola o peso da responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, social. Assim, na sociedade brasileira, cujas características neoconservadoras parecem ser bastante contundentes, podemos esperar que a escola trabalhe a fim de prover o elemento humano na equação do aumento da competitividade internacional e maximização dos lucros obtidos pelos donos dos meios de produção. Apple (2013, p. 81) aponta quatro características que evidenciam o imbricamento entre escola e economia:

- 1) programa de “opções”, como, por exemplo, planos de vale-educação e crédito fiscais para tornar as escolas parecidas com a idealizadíssima economia de livre mercado;
- 2) O movimento generalizado, em âmbito nacional e estadual, para “elevar o nível” e para regulamentar, tanto para professores quanto para alunos, “competências”, metas, conteúdos curriculares básicos [...];
- 3) Os ataques, cada vez mais eficazes, ao currículo escolar por suas tendências antifamília e antilivre-empresa, seu humanismo secular, sua falta de patriotismo e seu suposto descaso em relação ao conhecimento e aos valores da “tradição ocidental” e ao “verdadeiro conhecimento”;
- 4) a crescente pressão para que as necessidades observadas nas empresas e nas indústrias passem a ser metas primordiais da escola.

Todos estes fatores apontados por Apple (2013) colaboram para o entendimento do funcionamento da escola como uma empresa capaz de produzir o *capital humano*

para a expansão da indústria e dos lucros. Mais do que imputar à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico, o neoliberalismo também atribui ao aluno a responsabilidade exclusiva pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho. O argumento usado pelos neoliberais é que o sucesso ou fracasso do aluno está ligado às suas escolhas e ao seu mérito pessoal. Nada é dito, por exemplo, sobre o desemprego estrutural programado, ou seja, um nível “endêmico” de desemprego, que é essencial para manter desequilibrada a balança entre oferta de emprego e mão-de-obra disponível e assim a proteção do lucro por meio de práticas de arroxo salarial.

Tendo em vista os argumentos que fomentam as discussões acerca dos diferentes aspectos do currículo escolar, muitos autores, incluindo Michael Apple, cujos estudos norteiam este trabalho, questionam: faz sentido a ideia de um currículo nacional? Se, por um lado, um currículo nacional tem a possibilidade de criar uma regularidade entre o que é aprendido pelos mais diversos alunos de todas as regiões do país nas escolas das redes de ensino pública e privada, por outro lado, esse tipo de documento normativo reduz a autonomia das escolas e educadores quanto à escolha dos conteúdos significativos para as especificidades dos públicos atendidos pelas diferentes escolas e dificulta o trabalho dos educadores na elaboração de discussões críticas acerca de temas, propositalmente ou não, deixados de fora do currículo.

Em termos organizacionais, atualmente no Brasil, o currículo escolar da Educação Básica, a qual compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio é norteado, principalmente, pela lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Este documento estabelece as finalidades de cada etapa da Educação Básica e, além disso, propõe, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os objetivos de aprendizagem da educação básica, que consistem em competências e habilidades que devem ser adquiridas pelos estudantes. Além disto, a BNCC estabelece os conteúdos comuns obrigatórios que devem ser estudados em todas as escolas do Brasil, sejam elas públicas ou privadas.

Embora tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio sejam orientados pela BCNN, nosso foco recai apenas sobre o Ensino Médio, uma vez que o programa de ensino em tempo integral, fomentado pela Lei 13.415/2017, modifica apenas o nível médio da Educação no Brasil. Assim, nos atentaremos, principalmente, aos aspectos relacionados ao Ensino Médio e que tenham relação com o programa de ensino integral em tempo integral.

1.2 O Ensino Médio

O sistema de ensino é uma construção histórica e por isso, acompanhando as demandas da sociedade, vai adaptando-se de acordo com as circunstâncias temporais, geográficas, socioeconômicas impostas. Não é uma tarefa fácil construir um currículo escolar que esteja em plena consonância com as demandas da sociedade e promova a equidade e emancipação intelectual dos sujeitos, especialmente pela heterogeneidade do público alvo, em todos os seus aspectos.

Não é nosso objetivo pensar soluções para estes problemas complexos, mas refletir sobre os desafios dessa etapa do ensino, considerando as forças estão envolvidas na organização e funcionamento do Ensino Médio no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) trouxe muitos avanços no que se refere ao conceito de educação básica, a qual abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; aumento do número de dias letivos e conseqüentemente maior permanência na escola; democratização e universalização do ensino médio; aperfeiçoamento continuado do corpo docente; adequação do número de alunos por professor; atendimento aos alunos com necessidades especiais; descentralização do poder de decisão quanto ao funcionamento das escolas.

A principal finalidade da LDB é o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Na sua seção IV, que trata especificamente do Ensino Médio, a lei estabelece as finalidades desta etapa do ensino, cuja duração será de, no mínimo, três anos. O artigo 36 estabelece:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Após essa reformulação, o ensino no Brasil segue a seguinte distribuição:

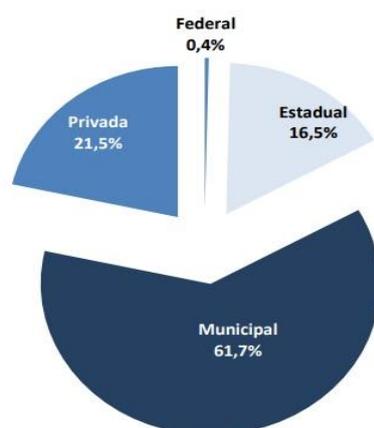
Quadro 1: Estrutura do sistema educacional brasileiro – Lei nº 9394/96

Níveis	Etapas		Duração	Faixa etária
Educação Básica	Educação	Creche	3 anos	0 – 3 anos
	Infantil	Pré-escola	2 anos	4 – 5 anos
		Ensino Fundamental		9 anos
	Ensino Médio		3 anos	15 – 17 anos
Educação Superior	Ensino Superior		Variável	A partir de 17 anos

Fonte: Elaboração a partir da lei nº 9394/96

O quadro 1 apresenta a estrutura do sistema educacional brasileiro, todavia ela é pouco significativa se não levarmos em consideração os tipos de escolas existentes e, principalmente, qual o perfil do aluno que frequenta as instituições de ensino. De acordo com o relatório de notas estatísticas do censo escolar de 2016, produzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil conta atualmente com 186,1 mil escolas de educação básica. Destas, em torno de dois terços são escolas públicas e um terço, privadas, como mostra o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1: Percentual de escolas de educação básica por dependência administrativa - Brasil 2016

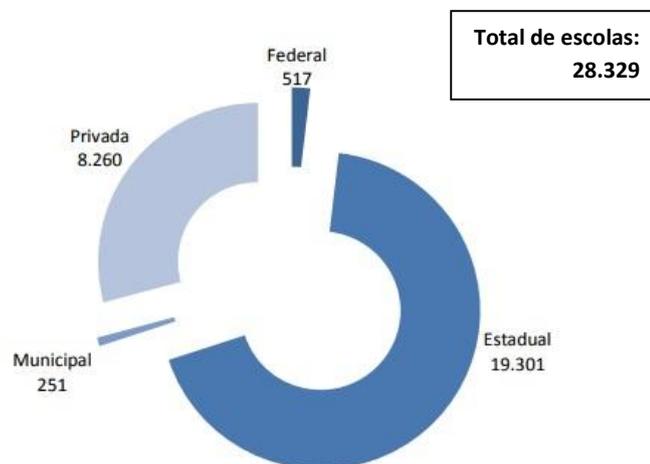


Fonte: Notas Estatísticas do Censo Escolar 2016 (INEP)

Como ilustrado pelo Gráfico 1, as escolas no Brasil são majoritariamente públicas (78,6%), as quais se dividem em instituições municipais, estaduais e federais.

Concentrando-se nas instituições que oferecem o ensino médio, temos a seguinte distribuição:

Gráfico 2: Número de escolas de Ensino Médio por dependência administrativa - Brasil 2016



Fonte: Notas Estatísticas do Censo Escolar 2016 (INEP)

Nota-se no Gráfico 2 que do total de 28.329 escolas que oferecem o Ensino Médio no Brasil, 68,1% (19.301 escolas) são estaduais; 29,1% são escolas privadas; as escolas municipais e federais equivalem, juntas, a 2,8% das instituições de ensino médio.

Outra característica importante é quanto à localização geográfica das escolas. Como apontam os dados no INEP, 89,8% das escolas estão localizadas na zona urbana, ao passo que 10,2% estão localizadas na zona rural. De forma geral, a típica escola de Ensino Médio brasileira é pública, estadual e urbana. Embora a seleção da escola objeto de estudo deste trabalho tenha sido motivada pelo oferecimento da modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral introduzida pela lei 13.415/2017, observa-se que a unidade escolhida para o estudo acumula o oferecimento da modalidade de ensino em tempo integral e as características da típica escola de ensino médio brasileira.

Os dados estatísticos do INEP nos ajudam a entender como a educação formal se distribui no Brasil, entretanto, os números referentes ao número de escolas, sua localização e administração pouco significam se não forem postos em contraste com os números desejáveis e planos de desenvolvimento da Educação. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), lei ordinária nº 13.005/2014 que estabelece as diretrizes e

metas para a Educação e cuja vigência é de dez anos, unidades da federação e municípios devem construir suas políticas educacionais em consonância com as metas estabelecidas por esta lei. Dentre as metas, salientamos a número 3, que dispõe o seguinte:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014)

Para alcançar o objetivo descrito na meta 3, o PNE propõe uma série de estratégias, dentre as quais cabe destacar: a universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica e indicador para a implementação de políticas públicas; fomentar a busca da população entre 15 e 17 anos que se encontra fora da escola; redimensionar a oferta de ensino médio, tanto diurno quanto noturno, e expansão territorial de forma a atender toda a demanda.

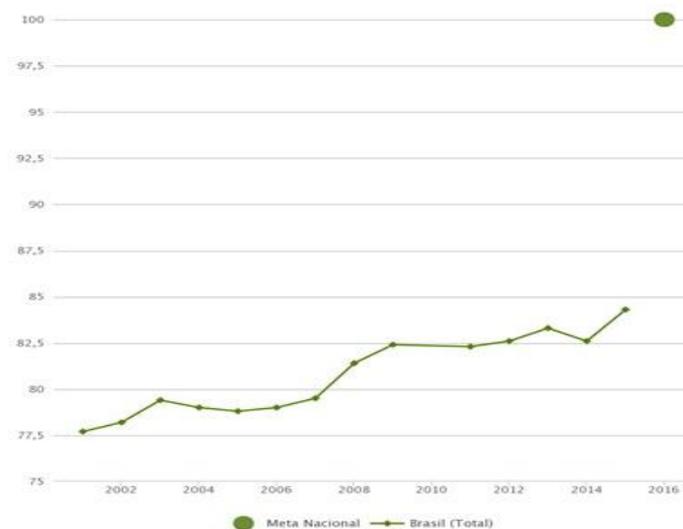
Com o objetivo de contribuir para que as metas do PNE sejam atingidas, em 2013, foi fundado o Observatório do PNE, plataforma de monitoramento, notícias, estudos e discussões acerca do assunto. O Observatório do PNE faz o acompanhamento permanente das metas no PNE e disponibiliza as informações por meio de um *website*, cujo conteúdo é de livre acesso. Procederemos, então, para o cotejo entre as informações disponibilizadas pelo observatório e a legislação relevante.

A constituição brasileira determina, no seu artigo nº 59, a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, inclusive aos que não tiveram acesso a ela em idade apropriada. Considerando a população brasileira que está entre os 15 e 17 anos, o que corresponde a mais de 9,83 milhões de jovens, segundo dados do IBGE/PNAD, ela está distribuída entre os alunos que cursam o ensino médio em idade regular, os que estão inseridos em outra modalidade de ensino como Fundamental ou EJA, e os que estão fora da escola.

O Gráfico 3, elaborado pelo observatório do PNE com base nos dados do IBGE, mostra a taxa bruta¹ de matrículas até 2015.

¹ Taxa bruta refere-se à porcentagem de jovens entre 15 e 17 anos que estão matriculados em quaisquer modalidades de ensino formal.

Gráfico 3: Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na escola – Taxa de atendimento

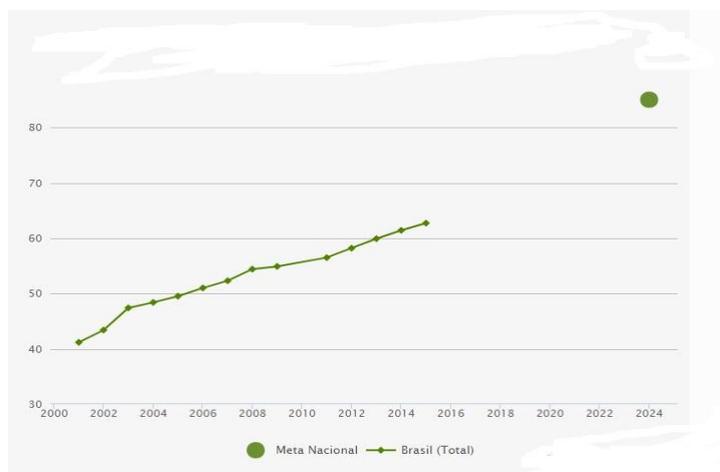


Fonte: IBGE/Pnad
Elaboração: Todos pela Educação

Embora tenha havido um crescimento do número de matrículas da população entre 15 e 17 anos entre 2001(77,7%) e 2015 (84,3%), o país ainda segue muito distante da universalização no ensino para essa faixa etária. Em termos absolutos, o Brasil ainda possui 1,5 milhões de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola.

Se considerarmos apenas os alunos nessa faixa etária que cursam o Ensino Médio, temos a evolução no período entre 2001 e 2015 representado no Gráfico 4:

Gráfico 4: Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Taxa líquida de matrícula



Fonte: IBGE/Pnad
Elaboração: Todos pela Educação

Como mostrado no gráfico 4, a taxa líquida de matrículas² subiu de 41,2 % em 2001 para 67,2% em 2015. Houve um aumento substancial no período estudado, entretanto, a taxa ainda está aquém dos 85% estabelecidos pelo PNE para o ano de 2024. A diferença entre o número total de matrículas de alunos entre 15 e 17 anos (taxa bruta) e o número de matrículas apenas do Ensino Médio (taxa líquida) se deve, principalmente, as distorções idade-série que atingem em torno de 28,2% dos alunos.

Um das principais razões para a elaboração da reforma do Ensino Médio, segundo as notas oficiais do MEC e presidência da república, é de que os alunos dessa etapa do ensino se sentem desinteressados pelo curso, pois seu conteúdo e formato estão muito distantes dos seus reais interesses como jovem.

A simples vinculação das taxas de evasão escolar do Ensino Médio ao desinteresse dos estudantes por essa etapa do ensino é muito redutora, uma vez que ela não leva em consideração outros fatores que contribuem para a evasão escolar, como a emergência dos estudantes na faixa entre 15 e 17 anos em conseguir emprego para ajudar na renda familiar, a dificuldade de acesso ao ensino, a concorrência com cursos profissionalizantes, a precariedade das escolas que oferecem Ensino Médio, a baixa perspectiva em ingressar no Ensino Superior, etc.

Outro fator, não menos importante, é o movimento de ressignificação da escola. Na sociedade contemporânea, há um enfraquecimento da relação entre escola e emprego, ou nas palavras de Laval (2004, p. 17), “uma degradação do vínculo entre diploma e emprego”.

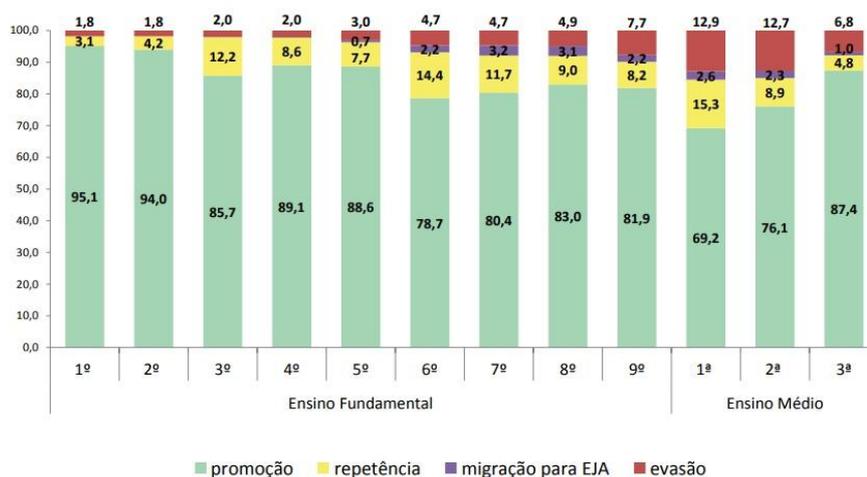
Há, segundo Silva (2013, p.408) um duplo movimento

por um lado tem-se percebido, tanto objetiva (com altas taxas de abandono no ensino médio) quanto subjetivamente, um fenômeno denominado esvaziamento de significado do espaço escolar; por outro, o forte apelo, com grande respaldo na subjetividade juvenil, à importância da escola para a vida profissional. Diversos olhares para esse fenômeno podem nos auxiliar a desvendar sua essência, seja recorrendo à ênfase nos processos de construção identitária da juventude, já destacada anteriormente, seja recorrendo às questões de caráter mais estruturante da sociedade.

² Taxa líquida de matrícula refere-se à porcentagem de jovens entre 15 e 17 matriculados apenas no Ensino Médio. Visto que esta é a faixa etária idealizada para os alunos do Ensino Médio, deste indicador podemos depreender a quantidade de alunos com distorção idade/série ou que estão fora da escola.

Analisemos os dados estatísticos de fluxo escolar da Educação Básica de 2017 nos indicam sobre a evasão escolar no Brasil, sem, contudo, vincular necessariamente ao desestímulo dos alunos quanto ao conteúdo.

Gráfico 5: Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por série - Brasil- Censo Escolar 2014/2015



Fonte: Elaborado por DEEP/INEP – 2017

O Gráfico 5 mostra a taxa de aprovação, repetência, migração para o ensino de jovens e adultos e a evasão escolar de acordo com a série da Educação Básica. Podemos notar que o Ensino Médio apresenta uma taxa de evasão muito superior aos demais anos, atingindo o pico de 12,9% no 1º ano do Ensino Médio. As taxas de repetência do 1º e 2º anos do Ensino Médio também são sensivelmente mais altas se comparadas às taxas nos outros anos do Ensino Básico. Estes dados estatísticos indicam que o Ensino Médio, independentemente das razões que o levam a ser, parece figurar como um nó no avanço da universalização do ensino básico no Brasil pois é nessa etapa que se intensifica a evasão dos estudantes.

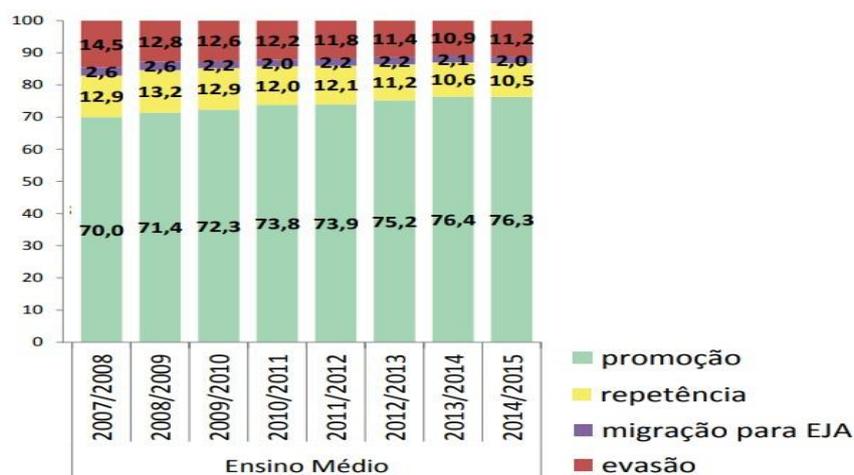
Dentre as possíveis razões para as altas taxas de evasão do Ensino Médio podemos citar o fato de que muitos jovens brasileiros em idade escolar ingressam no mundo do trabalho e não conseguem conciliar trabalho e escola. Estes jovens, na urgência de gerar proventos, recorrem a empregos de baixa especialização (que estão quase sempre ligados a baixos salários) antes de concluir o Ensino Básico.

Diante da possibilidade de começar a trabalhar aos 14 anos (na modalidade de aprendizagem), é importante levar em consideração este fato quando refletimos sobre as razões de evasão escolar dos jovens entre 15 e 17 anos, confrontando a ideia aventada

pelo governo federal de que o desinteresse dos estudantes pelo conteúdo do currículo seja responsável pelas altas taxas de abandono do Ensino Médio.

Olhando mais atentamente para os dados do INEP sobre o fluxo escolar do Ensino Médio especificamente, podemos notar como essa etapa tem evoluído entre os anos de 2007 a 2015.

Gráfico 6: Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão do Ensino Médio por ano - Brasil- Censo Escolar 2014/2015



Fonte: Elaborado por DEEP/INEP – 2017

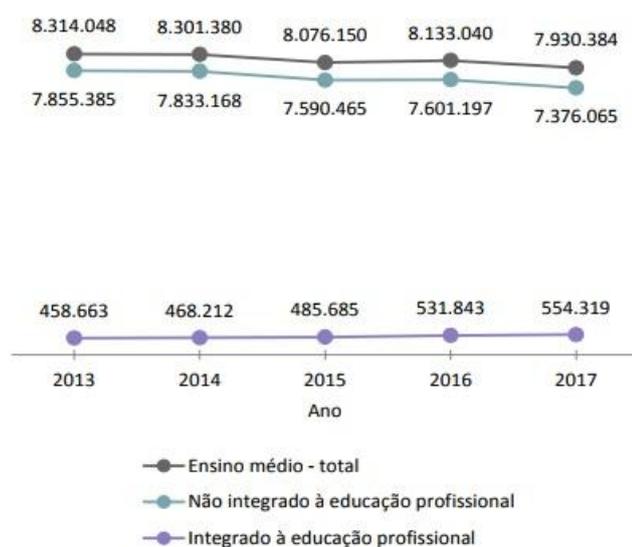
Como podemos notar no Gráfico 6, a taxa de promoção do Ensino Médio aumentou de 70,0% em 2007 para 76,3% em 2015, influenciada principalmente pela queda da taxa de repetência, que caiu 2,4% do total de matrículas no mesmo período. Além disso, a taxa de evasão, que era de 14,5% em 2007, passou para 11,2% em 2015 – queda de 3,3% do total de matrículas. Embora nos anos mais recentes o Ensino Médio tenha proporcionado a promoção de estudantes numa taxa superior aos anos anteriores, a taxa de promoção dos estudantes ainda continua sendo inferior aos outros anos do ensino básico. É esta, resumidamente, a distribuição do ensino médio no Brasil.

Além da LDB, a educação básica está apoiada na Base Nacional Comum Curricular que, embora não seja uma lei propriamente dita, funciona como pilar do conteúdo dos currículos das suas três etapas. Como está descrito na BNCC para o Ensino Médio, o currículo é composto de uma parte comum a todos os estudantes e deve ser complementado por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Quanto à importância de conteúdos mínimos comuns obrigatórios todos os estudantes como forma de oportunidade de redenção social em oposição à formação manual ou profissionalizante, Sacristán (2000, p.112) pondera que “não é, pois, um problema puramente técnico ou de regulação burocrática do currículo, mas sim adquire uma profunda significação cultural e social, expressando uma importante opção política da qual é preciso examinar todas as consequências”.

A meta do PNE é atingir 50 %, ou seja, 5.224.584 matrículas em cursos profissionalizantes até 2024. Na contramão do aumento da proporção entre ensino técnico e ensino médio regular nos últimos anos, a análise dos números absolutos mostra que as matrículas no Ensino Médio têm caído consideravelmente, como mostra o Gráfico 7:

Gráfico 7: Número de matrículas no ensino médio (total, não integrado e integrado à educação profissional) - Brasil 2013-2017



Fonte: Censo escola 2017 - INEP

O número total de alunos (ligados ou não ao ensino profissional) tem uma queda de 4,6% entre 2013 e 2017, ante o crescimento de 20,9% do ensino médio ligado ao ensino profissional. Estes dados são indícios da expansão do ensino profissional em detrimento do ensino propedêutico. A fala de Krawczyk (2014, p.80) parece corroborar nossa análise:

Como sabemos, o modelo atual de organização do trabalho trouxe mudanças importantes nos requisitos de qualificação dos

trabalhadores. Dessas mudanças, uma que afeta profundamente o jovem do Ensino Médio refere-se à transformação no perfil de conhecimentos necessários ao exercício de funções técnicas. O emprego massivo da informática, associada a novos métodos de produção, simplificou procedimentos e limitou o raio de atuação desses profissionais. Algumas funções, antes de elevada complexidade, transformaram-se em tarefas que não necessitam de muitas habilidades cognitivas.

Segundo ainda a autora supracitada, o Ensino Médio enfrenta três desafios: a universalização, a expansão e a democratização do conhecimento. Quanto a este último desafio, a cisão entre ensino profissional e ensino propedêutico se apresenta como um impeditivo para solucioná-lo. É no âmbito desse conjunto de características que a reforma curricular do Ensino Médio se insere.

1.3 A reforma do Ensino Médio

No dia 22 de setembro de 2016, a presidência da república instituiu, por meio da Medida Provisória nº 746, a política de fomento ao programa Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas das redes de ensino pública e privada. Esta medida provisória altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto à forma de organização e currículo do Ensino Médio no Brasil, e modifica a lei de funcionamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), principais pilares legais do sistema de ensino formal.

Após aprovação na Câmara dos deputados, a MP em questão foi convertida na lei ordinária nº 13.415/2017, e está sendo implantada gradativamente na rede de ensino nacional. Basicamente, esta nova lei modifica três aspectos do funcionamento do sistema escolar: a seleção e organização do currículo do Ensino Médio por meio de itinerários formativos, em oposição a atual divisão por disciplinas; o aumento da carga horária dos estudantes, que passam a estudar em tempo integral, o que equivale a 7 horas diárias na escola; e, finalmente, a introdução da formação técnica profissional de nível médio de forma muito mais abrangente que as políticas anteriores.

A reorganização da matriz curricular está ancorada, principalmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo é apresentar as aprendizagens essenciais para a formação dos alunos nas três etapas do Ensino Básico. A base propõe competências, habilidades e conhecimentos que todos os alunos devem desenvolver com vistas a cumprir os objetivos traçados pela LDB e PNE. Em meados de 2017, o

Ministério da Educação publicou as primeiras partes da nova BNCC, referentes ao ensino Infantil e Fundamental. A BNCC referente ao Ensino Médio (BNCCEM) foi aprovada no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e publicada em abril de 2018.

A BNCC, em acordo com a lei 13.415/2017, organiza o currículo do Ensino Médio de forma distinta da anterior. As disciplinas que hoje fazem parte do currículo serão, então, divididas em cinco núcleos, chamados itinerários formativos. São quatro itinerários compostos pelo conteúdo propedêutico e um quinto itinerário formativo de cunho técnico profissional. O itinerário formativo técnico profissional, conforme os critérios dos sistemas de ensino, será ofertado com base em “vivências práticas do setor produtivo” com a possibilidade de “concessão de certificados intermediários de formação” (BRASIL, 2017) para os cursos que cumprirem as exigências de estruturação requeridas para expedição de certificado pelo MEC. A oferta de formação técnica poderá ser feita na própria instituição ou em parceria com outras instituições, ensejando colaborações entre instituições públicas e também as parcerias público-privadas (PPP).

Os itinerários formativos têm caráter eletivo e serão ofertados de acordo com a disponibilidade dos sistemas de ensino, não havendo a obrigatoriedade por parte dos sistemas de oferecer todos os itinerários em uma só instituição. Como dito anteriormente, o ensino de Língua Portuguesa e Matemática será obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, independentemente dos itinerários escolhidos. Fica assegurado, também, o ensino e prática de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, embora não haja menção às respectivas cargas horárias mínimas ou a forma de distribuição desses componentes durante o curso. O quadro a seguir mostra a composição dos itinerários formativos:

Quadro 2: Quadro de itinerários formativos oferecidos no programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral e suas respectivas áreas de conhecimento.

	Área do conhecimento	Disciplinas
Itinerário I	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura; Língua estrangeira Moderna; Artes; Educação Física
Itinerário II	Matemática e suas tecnologias	Matemática
Itinerário III	Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia; Física; Química
Itinerário IV	Ciências humanas e sociais aplicadas	Geografia; História; Filosofia; Sociologia

Itinerário V	Formação técnica e profissional	Variável de acordo com o curso ofertado.
---------------------	---------------------------------	--

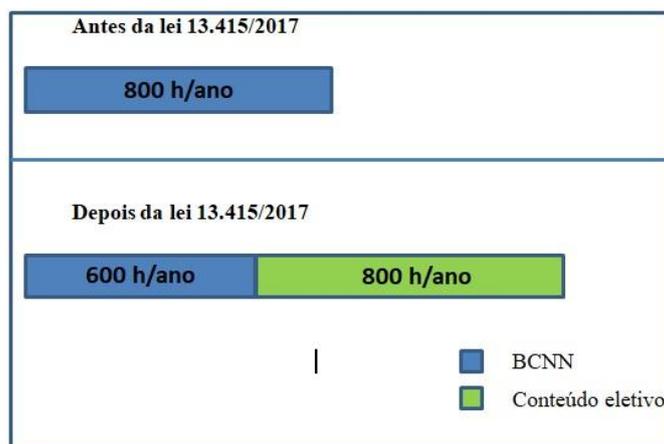
Fonte: Elaboração a partir da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio - 2018.

Um dos pontos de maior destaque nas discussões sobre a reforma gira em torno da configuração da distribuição dos conteúdos obrigatórios, apoiados na BCNN, e componentes eletivos. Atualmente, o aluno que cursa o Ensino Médio cumpre uma carga horária obrigatória de 800h/ano, a qual é composta de conteúdos comuns a todas as escolas e uma parte flexível, adaptada a cada escola de acordo com suas características regionais, socioeconômicas, culturais, etc.

Com a mudança para tempo integral, a carga horária obrigatória dos alunos do Ensino Médio passará, progressivamente, para um total de 1400h/ano. Além disto, com a introdução da organização em conteúdos obrigatórios e eletivos, das 1400h/ano obrigatórias do Ensino Médio, no máximo 600h/ano serão destinadas ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular, de forma que o restante será destinado ao estudo dos conteúdos “extras”. A legislação menciona apenas o limite máximo da carga horária para cumprir o conteúdo da BCNN, mas não há nenhum esclarecimento quanto à carga mínima.

Assim, supondo que a instituição de ensino dedique o limite máximo de 600h/ano para o cumprimento dos conteúdos da BNCC, ao final do período de implementação do programa, as escolas oferecerão carga horária de 1400h/ano, das quais, no máximo, 600h/ano serão voltadas para o estudo o conteúdo comum da BCNN, ficando as 800h/ano restantes disponíveis para estudo de conteúdos eletivos. A Gráfico 8 mostra na composição da carga horária obrigatória do programa EMITI.

Gráfico 8: Distribuição da carga horária obrigatória antes e depois da lei nº 13.415/2016



Fonte: Elaboração com base na lei 13.415/2017

Como podemos notar no Gráfico 8, houve uma sensível diminuição da carga horária anual aos conteúdos propostos pelas diretrizes nacionais e propostas curriculares estaduais, e introdução de conteúdos eletivos de forma expressiva. Embora o principal mote da reforma, segundo a publicidade da administração pública veiculada nos meios de comunicação e as declarações de autoridades como o ministro da Educação e o próprio presidente da república, seja dar ao aluno do Ensino Médio a possibilidade de escola para sua formação, e assim reduzir os altos índices de desinteresse e conseqüente fracasso e/ou abandono, nem todos os alunos terão essa possibilidade de escolha.

A lei estabelece que até 600h/ano sejam utilizadas para o estudo dos conteúdos propostos pela BNCC, todavia, não exige que as escolas ofereçam todos os itinerários formativos, ficando a escolha a cargo do sistema de ensino no qual a escola está inserida. Segundo Silva (2017a, p.21), o novo modelo proposto pela medida provisória

reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio visam minimizar. Além de significar enorme prejuízo no que se refere à formação de nossos jovens por negar-lhes o direito ao conhecimento e a uma formação básica comum a todos/as os/as jovens. O fatiamento do currículo em áreas ou ênfases leva à privação do acesso ao conhecimento bem como às formas de produção da ciência e suas implicações éticas, políticas e estéticas, acesso este considerado relevante neste momento histórico em que as fusões de campos disciplinares rompem velhas hierarquias e fragmentações.

Além disto, a obrigatoriedade de período integral gerou outras críticas. O efeito disto é uma cisão entre os alunos que receberão todas as opções formativas, e por isso

terão poder de decisão na sua formação acadêmica, e aqueles que terão opções limitadas ou um único percurso formativo disponível, dada a impossibilidade econômica/infraestrutural da escola em oferecer os percursos formativos.

Se o principal motivo da reforma é reavivar o interesse dos alunos pelo Ensino Médio por meio de oferecimento de uma diversidade de opções de formação, uma grande parcela desse público não será contemplada por esse benefício.

Propor a obrigatoriedade do tempo integral demonstrava total ignorância sobre quem são os brasileiros que estudam no Ensino Médio. Demonstrava também o desconhecimento a respeito da rede de escolas que temos, o desconhecimento das condições em que se realiza atualmente a formação e o trabalho docente, dentre outros aspectos fundamentais para um Ensino Médio de qualidade. Além do que as escolas não possuem estrutura física e material para isso. Muito menos professores em quantidade suficiente para dobrar a jornada. Esses são os principais problemas desse Projeto de Lei (SILVA, 2017a, p. 21).

Com a difusão da escola para alunos de todas as camadas econômicas da sociedade, com vistas para a capacitação das massas, o que ocorre com a reforma atual do ensino é ocultamento de uma lógica de cisão do ensino por trás de uma máscara de escolhas.

Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois no que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que as reformas na educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio (CÂNDIDO, 1984, p. 28).

Embora Cândido (1984) esteja se referindo ao acontecimento da década de 1930, seu pensamento enseja comparações com a atual reforma: formação intelectual integral para um pequeno público elitizado, e instrução básica e preparo para o trabalho para a população em geral.

Se levarmos em consideração a injusta divisão histórica no Brasil entre educação humanística para a elite e educação profissional para a classe trabalhadora, depara-se com mais um ponto disjuntivo dessa reforma do Ensino Médio: ainda que a maioria das escolas possam oferecer todos os itinerários formativos, incluindo o técnico profissional, podemos supor que a adesão aos tais cursos profissionais será muito maior por parte dos estudantes das camadas populares, visto sua emergência em conseguir alguma forma de sustento econômico, prejudicando a possibilidade de estudo mais

aprofundado de disciplinas não profissionalizantes mas que colaboram para o ingresso ao ensino superior. Por outro lado, podemos supor que os alunos das camadas mais ricas darão preferência às disciplinas propedêuticas, mesmo que suas escolas ofereçam os cursos técnicos, de forma a preparar-se para o ingresso no ensino superior. Assim, a cisão classista do ingresso ao ensino superior e, conseqüentemente, aos empregos de maior remuneração já tão marcada no Brasil, corre o risco de se intensificar-se ainda mais.

Nas palavras de Corrochano (2014, p. 213), a relação escola-trabalho adquire uma significação especial nos países da América Latina.

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, a transição para o trabalho depois de finalizada a escolaridade básica não é uma realidade e duas características importantes marcam a relação entre escola e trabalho no país: o ingresso precoce no mercado e a conciliação ou superposição de estudo e trabalho. Aqui, boa parte dos jovens envolve-se com o trabalho e, especialmente, com os bicos desde muito cedo, mobilizando múltiplas estratégias para ganhar a vida. Desde os anos 1980, vários estudos já evidenciavam que o processo de expansão do ensino não havia retirado o jovem do mercado de trabalho. É o jovem trabalhador que se torna estudante.

Como aponta Corrochano (2014), em decorrência das características particulares dos países da América Latina, em especial do Brasil, a inserção no mundo do trabalho assalariado – forma típica na sociedade capitalista – sobrepõe-se ao período de formação escolar dos jovens, na medida que os jovens trabalhadores tornam-se estudantes, sem, todavia, abandonar o emprego, sua imprescindível forma de subsistência. Segundo a autora supracitada, o conceito de trabalho está devidamente amparado nos objetivos da educação de nível médio, os quais preconizam a integração entre trabalho, escola, ciência, tecnologia e cultura como base do desenvolvimento escolar, não enfatizando nenhum desses aspectos em detrimento dos outros.

Assim, se a escola média não é apenas preparação para o trabalho, ela é, também, preparação para o trabalho. Os sentidos dessa finalidade, ao lado das maneiras para realizá-la, permanecem como perguntas importantes (CORROCHANO, 2014, p. 207).

Corrochano (2014) entende o valor e posição garantidos do trabalho no ensino médio, mas salienta que ele não deve ser o único aspecto contemplado por esse nível da educação básica. A fala da autora levanta questionamentos quanto à forma como é compreendido o conceito de “trabalho” nos dispositivos legais e pelos agentes de

educação, e de que forma os educadores trabalham em sala de aula para estar de acordo com ele.

O avanço dos cursos profissionalizantes entre os jovens no Brasil, especialmente nos anos mais recentes, pode ser um indicativo das modificações no perfil do jovem estudante/trabalhador. As exigências do mercado por melhor capacitação da mão de obra têm forte influência nas decisões, por parte dos alunos, de que rumo acadêmico tomar.

A educação, na época neoliberal, visa, ao contrário [do humanismo], à formação do assalariado ou, mais geralmente, do trabalhador cuja existência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil (LAVAL, 2004, p. 42).

Outro aspecto da formação profissional de nível médio é que ela não garante o emprego ao indivíduo uma vez que ele tenha conseguido o diploma, mas apenas aumenta as suas chances de conseguir trabalho. O que está em jogo é a “empregabilidade” do indivíduo, cuja responsabilidade incide sobre ele próprio. Neste ponto, pois, adotamos a visão de Laval (2004, p.16).

Na era da informação o trabalhador não se define mais pelo emprego, mas em termos de aprendizagem acumulada e aptidão em aplicar este aprendizado às diversas situações, no interior ou no exterior do local de trabalho tradicional. O conceito norteador é a “empregabilidade” individual.

Tendo em vista a urgência e dificuldade do trabalhador em conseguir um emprego, especialmente em tempos de altas taxas de desemprego, e a formação profissional como uma das principais ferramentas para melhorar sua empregabilidade no mercado de trabalho, podemos esperar uma expansão do ensino profissionalizante, como realmente se constata no Brasil.

Uma situação muito comum é a intensa busca por “cursos profissionalizantes” em escolas de renome quando ainda estão no Ensino Médio. É fato que essa busca se relaciona com a crise mais ampla do trabalho assalariado e a algumas das respostas mais comuns para enfrentá-la. Diante de empregos escassos, dissemina-se a ideia de que os indivíduos devem buscar qualificação para tornarem-se empregáveis ou criarem seu próprio empreendimento, partindo do nada na maior parte das vezes. Por essa perspectiva, a responsabilidade por conseguir um emprego e encontrar saídas no campo do trabalho acaba por tornar-se individual, deixando em plano

inferior ou inexistente a evidente necessidade de políticas públicas. (CORROCHANO, 2014, p. 222)

A intenção de inserir na escola, por meio da reforma do Ensino Médio, a possibilidade de frequentar cursos técnicos cuja carga horária é bastante elevada, cria certa barreira para alunos que, dadas as condições materiais, não dispõem de período integral para o estudo, por exemplo, aqueles que necessitam ou desejam ajudar a família financeiramente e por isso possuem emprego assalariado. Há uma certa incongruência no fato de que estes estudantes que poderiam melhorar sua empregabilidade por meio da formação técnica são trabalhadores que não dispõem de tempo livre para aumentar sua carga horária escolar.

1.4 A educação integral

Para além da introdução de opções profissionalizantes no currículo do ensino médio, o programa EMITI está fundamentado também na promoção de um ensino integral em tempo integral. Desta forma é necessário confrontar os conceitos de tempo integral e formação integral

O programa EMITI pretende elevar para 7 horas diárias o período que os alunos frequentam a instituição, requisito necessário para caracterizar o ensino em tempo integral. A carga horária dos alunos tem sido um ponto de intensa discussão entre educadores e pesquisadores, visto que as atuais 800h/ano serão aumentadas, gradativamente, para 1400h/ano. A lei 13.415/2017 prevê que, em até 5 anos, todas as escolas de Ensino Médio ofereçam, no mínimo, 1000h/ano, contadas a partir do dia 2 de fevereiro de 2017, embora não esteja claro como as escolas, com especial atenção às públicas, serão capazes de arcar com os custos ainda maiores de funcionamento e manutenção de uma rede de ensino cujo orçamento já é bastante deficitário.

O crescimento do número de matrículas em tempo integral no nível médio se acentuou bastante nos últimos anos, especialmente entre 2016 e 2017, com o início da implementação da lei 13.415/2017. Os dados estatísticos do INEP mostram os números referentes ao ensino em tempo integral no período compreendido entre 2013 e 2017.

Tabela 1: Evolução do número de matrículas no ensino médio por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização - Brasil - 2013-2017

Ano	Ensino médio					
	Total geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral
2013	8.314.048	377.689	7.248.616	344.048	1.065.432	33.641
2014	8.301.380	447.202	7.230.490	411.538	1.070.890	35.664
2015	8.076.150	477.701	7.026.248	441.145	1.049.902	36.556
2016	8.133.040	518.702	7.118.426	480.093	1.014.614	38.609
2017	7.930.384	624.109	6.960.072	585.868	970.312	38.241
		65,2		70,3		13,7
		20,3		22,0		-1,0

**Fonte: Dados estatísticos do censo 2017- MEC/ INEP.
Elaboração – MEC/INEP**

A Tabela 1 mostra que, entre 2013 e 2017, o número de matrículas totais no Ensino Médio caiu de 8.314.048 para 7.930.384 (diminuição de 4,6%); por outro lado, o ensino em tempo integral, no mesmo período, saltou de 377.689 para 624.109 matrículas (aumento de 65,2%). Em termos relativos, o percentual de alunos em tempo integral passou de 6,4% para 7,9% do total de alunos no Ensino Médio.

O aumento da modalidade de ensino em tempo integral é um dos objetivos propostos pelo PNE, o qual estabelece as seguintes metas: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. Para tanto, o Plano Nacional de Educação propõe, entre outras estratégias, “adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014).

A meta de expansão do ensino em tempo integral proposta pelo PNE está intimamente ligada ao conceito de Educação Integral. A contextualização do termo Educação Integral à realidade brasileira que está disponível no *website* do Observatório do PNE nos fornece uma perspectiva para entendermos o sentido aqui adotado:

Mas é importante considerar que Educação Integral não é sinônimo de mais tempo na escola, apenas. Aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção

pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016)

Perspectiva similar é apresentada na página governamental na *internet* voltada à divulgação e discussão sobre Ensino Integral. Vejamos o que a página oficial do governo brasileiro diz a respeito deste tipo de ensino:

Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Portanto, a escola em tempo integral deve ser entendida como mais do que a extensão da permanência do aluno na escola, isto é, deve superar a visão da escola em tempo integral como estratégia para tirar o aluno da rua, oferecendo-lhe mais do mesmo por um período estendido. Nossa perspectiva está, também, embasada na visão de Zanardi (2016, p. 88), para o qual a Educação integral “deve ser entendida como um direito a educação de qualidade e que esta se realize através de uma experiência que estimule a curiosidade dos educandos(as), com a busca da integralidade do fenômeno epistemológico”.

Confrontando as visões sobre o conceito de Educação Integral apresentadas, compreendemos que a integralidade da educação reside não apenas na extensão do tempo de permanência na escola, mas, principalmente, no esforço de desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo, corporal, estético, cultural, afetivo, econômico, dentre outros, e a rede dialógica formada entre eles e em articulação com outros espaços e práticas comunitárias. Decorre daí que a extensão da permanência do aluno na escola não tem seu fim em si mesma, mas objetiva fornecer tempo hábil para que professores e professoras possam articular práticas pedagógicas que contemplem todas as exigências de um currículo integral.

Nesta perspectiva, o currículo da escola [em tempo] integral requer “a disponibilização de atividades curriculares que enriqueçam a vivência discente, e possibilite a inserção de novos conteúdos e linguagens” (SOUZA, 2010, p. 799). Desta forma, nosso estudo está voltado para a problematização das razões e objetivos envolvidos no desenvolvimento das atividades pedagógicas para os jovens do Ensino Médio da rede pública de Santa Catarina.

1.5 As juventudes e o Ensino Médio

Analisar o funcionamento da escola e desvelar o que está oculto no processo de escolarização é uma tarefa bastante complexa pois envolve considerar inúmeros aspectos que, em alguma medida, influenciam e/ou emergem deste processo. A política pública de fomento ao Ensino Médio Integral em Tempo Integral propõe novas estruturas, conteúdos e funcionamento das escolas de ensino médio que atendem, idealmente, jovens entre 15 e 17 anos, concluintes do ensino fundamental e, portanto, trata-se de uma política pública cujo público é a “juventude”.

O conceito de juventude é polissêmico e por isso adotaremos neste estudo a perspectiva de Dayrell e Carrano (2014, p. 103), os quais entendem que “os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes”. Sendo os conceitos do que vem a ser juventude e adolescência construções históricas, cabe aqui verificar qual o significado de juventude contido nos documentos oficiais que abordam o assunto. O significado deste conceito nos documentos oficiais pode nos ajudar a compreender melhor quais características compõe essa porção da população e em que medida as políticas públicas para o ensino médio trabalham em consonância com os pressupostos legais para esse público.

A lei 8.169/1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê no seu artigo 2º que se considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos; e adolescente, a pessoa entre 12 e 18 anos. Além disto, a lei nº 12.852/2013 do Estatuto da Juventude, no seu artigo 1º, considera jovem a pessoas entre 15 e 29 anos de idade. Portanto, o aluno do Ensino Médio, cuja idade varia entre 15 e 17 anos

(desconsiderando-se os casos de distorção série/idade), se encaixa nos parâmetros de juventude e adolescência (primeira parte da juventude).

É importante notar, como aponta Dayrell e Carrano (2014), que não podemos reduzir o conceito de juventude somente a uma definição etária, pois, embora a definição de juventude por idade esteja ancorada em aspectos biológicos e sirva como parâmetro objetivo nas políticas públicas, seria cometer um reducionismo não considerar os elementos simbólicos, culturais, econômicos e sociais que o conceito de jovem carrega.

Consideramos que a categoria juventude é parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111)

Dayrell e Carrano (2014) entendem que a categoria juventude deva ser entendida para além da ideia de uma fase etária do indivíduo que deixou de ser criança mas que ainda não é adulto. O que os autores propõem é que a categoria juventude seja entendida nas suas especificidades, e cujos fins não estão somente voltados para a preparação para a vida adulta. Ademais, os autores salientam dois aspectos do papel da escola para os jovens: a formação de identidade dos indivíduos e grupos; e a aprendizagem da escolha.

Considerando a variedade de fatores e circunstâncias das quais emergem as construções identitárias dos jovens, marcadas pelas experiências vivenciadas pelos indivíduos em contextos sociais específicos, seguimos a argumentação de Silva (2017b) ao preferir usar o vocábulo “juventudes”, na sua forma plural, para indicar essa heterogeneidade dos jovens que ingressam no Ensino Médio, embora partilhem da mesma faixa etária e condição social de jovem.

Estas diferenças identitárias das juventudes que frequentam a escola podem produzir diferentes significações quanto ao processo de escolarização, indo de “uma obrigatoriedade que se deve suportar até a possibilidade de usar a escola como um motor de projeção social posterior” (SILVA, 2013, p.407).

Quanto ao papel da escola na formação das identidades, Dayrell e Carrano (2014, p. 124) argumentam que:

Não é apenas a pergunta *quem sou eu?* que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também *para onde vou?*. A identidade individual e a coletiva, de alguma forma, interferem na invenção de caminhos e direções de vida e nos limites dados pela estrutura social, apontando para os desafios para se definir projetos de vida e modelos na transição para a vida adulta.

Uma das forças que impulsiona a reforma do Ensino Médio é a argumentação de que os jovens alunos poderão escolher estudar este ou aquele itinerário formativo, dando ênfase para esta ou aquela área do conhecimento; outros podem optar pelos cursos técnicos profissionalizantes, com vistas à inserção imediata do mercado de trabalho. Os estudantes são chamados a ter participação ativa nas escolhas dos conteúdos da formação escolar e, portanto, nos rumos da sua vida adulta.

Neste sentido, a argumentação de apoio do programa é falaciosa, pois a escolha no oferecimento dos itinerários formativos ficará a cargo de cada sistema de ensino e as escolas estão obrigadas a oferecer, no mínimo, apenas um itinerário. Desta forma, a escolha do aluno (de fato, o responsável por ele) fica restringida aos itinerários escolhidos pelos sistemas de ensino, ao limite mínimo de apenas um itinerário, o que não configura qualquer escolha por parte do aluno.

Se a escolha de quais itinerários as escolas irão oferecer depende das possibilidades e relevância, pode-se inferir que um grande número de escolas, as quais enfrentam graves déficits orçamentários e de professores, terão apenas a possibilidade de oferecer o mínimo legal. O que se tem na prática é uma redução das obrigatoriedades do currículo, que intensifica a flexibilização e consequente precarização da escola no que tange à formação integral do indivíduo.

Outro ponto a ser problematizado é o fato de que a flexibilização da oferta dos conteúdos abre espaço para uma ainda maior disparidade entre as possibilidades de ensino daqueles que frequentam escolas públicas e privadas, ou mesmo escolas de regiões do país com maior ou menor níveis econômicos e/ou oferta de professores.

Mesmo nas escolas que ofereçam todos os itinerários formativos, o argumento de que os alunos estarão livres para escolher o melhor para o desenrolar dos anos subsequentes das suas vidas é igualmente falacioso. Não podemos deixar de lado o fato de que a capacidade de fazer escolhas conscientes como resultado da ponderação das alternativas é uma tarefa para sujeitos autônomos, porém “onde nossos jovens estão aprendendo a escolher? Em que medida nossas ações educativas na escola privilegiam a formação de jovens autônomos?” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 126)

Se por um lado a possibilidade de escolha de formação dos alunos pode proporcionar a uma melhor adequação dos conteúdos aos seus objetivos, seja o ingresso na Educação Superior, seja na inserção no mercado de trabalho, tais escolhas vão muito além da escolha da profissão; elas são parte de um *projeto de vida* maior, em parte ditado pelas condições materiais. A escolha do aluno por uma configuração de formação no ensino médio, além do desejo do aluno, também está ligada à dificuldade de acesso a certos cursos superiores, a familiaridade do aluno com certas profissões, emergência em conseguir um emprego, disponibilidade de vagas de emprego nas diferentes regiões do país, etc.

Quanto à formação do ensino médio, a pesquisadora Weller (2014) parece estar em acordo com a ideia do papel do Ensino Médio como formação da juventude, voltado para a formação integral do sujeito, e não apenas como fase preparação para a vida profissional e/ou adulta.

O Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de reconstrução. Os jovens não estão apenas aprendendo Matemática, Geografia, Física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento. É também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras (WELLER, 2014, p. 149).

Tendo em vista as abordagens sobre Ensino Médio, currículo, ensino integral e juventude, as questões que movem este estudo são as seguintes: de que forma os professores envolvidos no programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral participam da reestruturação do currículo? Quais aspectos os professores consideram na elaboração dos conteúdos do Ensino Médio Integral em Tempo Integral e a relação com as identidades juvenis? Quais sentidos e significados atribuídos por eles ao programa de tempo integral e que pautam sua ação pedagógica?

CAPÍTULO II – A METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente dissertação busca compreender quais os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral, especialmente do ponto de vista da percepção dos professores quanto à reorganização estrutural do Ensino Médio e seus impactos na ação pedagógica e da ação pedagógica, entendidos na perspectiva do currículo. Para tanto, utilizaremos uma abordagem de pesquisa de vertente qualitativa, haja vista as contribuições que este tipo de metodologia assegura às pesquisas explanatórias, tal como a incorporação de posturas mais flexíveis, se comparada às pesquisas de cunho quantitativo, permitindo que possamos desvelar aspectos que estão além do superficial e aparente.

Ao considerarmos o grau de rigor metodológico das pesquisas qualitativas e a importância de tais pesquisas para o desenvolvimento dos estudos no campo da Educação

não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional em nosso país, pois só assim estaremos contribuindo para tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. Nesse sentido, a busca de relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.37).

Utilizaremos, assim, a pesquisa do tipo estudo de caso, uma vez que os estudos de caso “procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Além disto, este tipo de abordagem é particularmente apropriado para nosso estudo porque permite retratar a realidade de forma mais completa, ao revelar a multiplicidade e complexidade das representações e comportamentos nas inter-relações sociais.

Para a realização da produção de dados, a qual foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas com 4 professores da instituição selecionada, seguimos as seguintes etapas: A primeira consistiu em fazer o contato formal com a Gerência Regional de Educação (GERED) de Joinville a fim de obter a anuência dos responsáveis para a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa.

A segunda parte consistiu no contato com a escola selecionada para este estudo de caso e agendamento de visitas para familiarização com funcionamento da escola e,

porventura, sanar dúvidas quanto a detalhes sobre a escola e sobre o programa do tempo integral. Neste momento, tive a oportunidade de entrar em contato com a maioria dos professores do programa de ensino médio em tempo integral. Ao conversar com eles, pude selecionar aqueles que melhor se adequavam a esta pesquisa, ou seja, professores que já trabalhavam no ensino médio e que agora estão passando pelo processo de reestruturação.

Após a fase de produção de dados, a fim de apreender os significados das falas dos sujeitos envolvidos, faremos uso da ferramenta de análise chamada *núcleos de significação*, desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Espera-se que esta ferramenta de análise do material das entrevistas nos permita elaborar indicativos para esclarecer nossos questionamentos quanto à construção do currículo do Ensino Médio em Tempo Integral.

2.1 Objetivo geral da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é investigar os sentidos e significados atribuídos por professores à implementação do programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral, ensejada pela lei 13.415/2017, principalmente do que tange à reestruturação do currículo e a prática docente nesta modalidade.

2.2 A instituição e os participantes

O *locus* de investigação será uma escola pública estadual de Educação Básica em Joinville/SC. A escola oferece, de acordo com censo escolar 2017, as modalidades Ensino Fundamental I (184 alunos), Fundamental II (201 alunos) e Ensino Médio (382 alunos) e está situada numa região de classe econômica média da cidade. O Ensino Médio é oferecido no período matutino e noturno. A modalidade de ensino de nível médio em tempo integral é oferecida nos períodos da manhã e tarde.

A instituição em questão é uma das três escolas inicialmente selecionadas, em 2016, para a implantação do EMITI a partir de 2017. A escola, em 2017, ofereceu a modalidade de tempo integral apenas para os alunos ingressantes no Ensino Médio, de forma que para os alunos que já cursavam o ensino médio regular, o currículo não

sofreu quaisquer alterações. Em 2018, há turmas de Ensino Médio regular no período noturno, e em tempo integral no período matutino/vespertino. As turmas que iniciaram o programa em tempo integral em 2017 estão, agora, cursando o segundo ano do Ensino Médio, desta forma, a escola possui, em 2018, turmas de primeiro e segundo anos cursando o programa em tempo integral.

Os sujeitos da pesquisa são professores que já atuavam no Ensino Médio e estão atualmente passando pelo processo de reestruturação do Ensino Médio que a lei 13.415/2017 fomenta.

2.3 Critérios de seleção dos participantes

Dado o curto período disponível para a elaboração desse estudo, decidiu-se por entrevistas com quatro professores do corpo docente do programa de ensino médio em tempo integral. Dentre os professores, de forma a selecionar os sujeitos que mais pudessem contribuir para nossa pesquisa, aplicamos os seguintes critérios de seleção: estar trabalhando ou já ter trabalhado no Ensino Médio regular na presente instituição, *locus* da nossa pesquisa; participar de um ou mais projetos complementares da modalidade de tempo integral. Além disto, optamos por professores que atuam em diferentes campos do conhecimento distintos, de forma a contemplar visões de distintas áreas do conhecimento.

A escola em questão, ao passo que iniciou o programa em tempo integral em 2017, e por isso antes da publicação da nova BCNN que orienta os “itinerários formativos” propostos pela reforma do Ensino Médio, ainda continua praticando a organização curricular por disciplinas, assim como acontece no Ensino Médio regular. Todavia, a seleção dos professores por área do conhecimento teve em vista a seleção de áreas do conhecimento que estão dispostas em diferentes itinerários formativos, ainda que estes não estejam em prática atualmente.

Assim, os sujeitos selecionados e que atendem todos os critérios foram:

Professora A – Licenciada em Letras Português/Inglês e pós-graduada em gestão escolar, a qual faria parte do itinerário formativo I – Linguagens e suas tecnologias

Professor B – Graduado em Sociologia, o qual faria parte do itinerário formativo IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;

Professora C – Licenciada em Biologia, a qual faria parte do itinerário formativo III – Ciências da natureza e suas tecnologias.

Professora D – Licenciada em Biologia; - Membro do corpo da coordenação pedagógica da instituição e a qual faria parte do itinerário formativo III – Ciências da natureza e suas tecnologias.

Embora buscássemos selecionar professores de diferentes áreas do conhecimento para as entrevistas, optamos por selecionar duas professoras da área de Biologia. A escolha da professora D, que assim como a professora C é também professora de Biologia, deu-se pelo fato de que ela é também parte do corpo da coordenação pedagógica da escola, o que, na nossa avaliação, pode fornecer uma visão diferente daqueles professores que não fazem parte da coordenação da escola.

2.4 O estudo de caso

Tendo em vista que é nosso objetivo analisar a visão particular de um grupo de professores quanto aos sentidos e significados atribuídos por eles à implementação do programa EMITI, é importante destacar que nossa análise está delimitada a apenas uma instituição escolar de nível médio num universo de muitas de outras escolas, portanto trata-se de um estudo de apenas um caso, com vistas a induzir³ características particulares que nos possibilitem, ao mesmo tempo, fazer uma leitura da instituição escolhida e também ampliar a visão do sistema escolar como um todo. Portanto nossa pesquisa segue os pressupostos da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, a qual, segundo Lüdke e André (2013, p. 22):

Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”. Em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê?, o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?

Além disto, Lüdke e André (2013) também apontam que o estudo de caso possibilita representações de perspectivas conflitantes dentro do mesmo contexto, e é papel do pesquisador explicitar as opiniões divergentes, fazer considerações a respeito,

³ Indução refere-se ao raciocínio que, ao ponderar dados particulares de casos específicos por meio da experiência sensível, conclui uma hipótese geral.

porém deixar que o leitor tire suas próprias conclusões a respeito do assunto tratado, sob o fundamento de que a realidade pode ser vista e lida de diferentes perspectivas.

Como aponta Robert Yin (2001), os estudos de caso não devem ser equivocadamente categorizados como estratégia de pesquisa somente do tipo exploratória ou de aproximação a um assunto, mas devem ser vistos como ferramentas que podem auxiliar, também, nos estudos descritivos e explanatórios. Assim, os estudos de caso podem se adequar a diferentes propósitos, a depender dos objetivos da pesquisa. Robert Yin (2001) sugere que a escolha do tipo de abordagem, seja ela estudo de caso ou não, deve ser feita com base em três condições: tipo de questão de pesquisa; abrangência do controle sobre eventos comportamentais; e grau de enfoque em acontecimentos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos.

Como indica o autor supracitado, uma das condições mais importantes na escolha do tipo de estratégia de pesquisa é quanto às questões que ela suscita. Visto essa pesquisa tem por objetivo depreender os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao EMITI quanto a questões que tangem o currículo e que perpassam o “como” e “por que” na elaboração do conteúdo curricular e prática pedagógica derivada deste, entendemos que se trata de uma pesquisa de cunho explanatório, segundo a categorização de Robert Yin (2001, p. 26)

questões do tipo "como" e "por que" são mais explanatórias, e é provável que levem ao uso de estudos de casos, pesquisas históricas e experimentos como estratégias de pesquisa escolhidas. Isso se deve ao fato de que tais questões lidam com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências.

Uma vez que as pesquisas históricas, estudo de caso e experimental podem ser relevantes nos estudos de abordagem explanatória, isto é, aqueles estudos que visam responder perguntas do tipo “como” e “por que”, o que mostra que as estratégias não são excludentes, mas podem ser utilizadas de forma complementar.

As outras duas condições na escolha da melhor metodologia de pesquisa são quanto ao controle dos eventos comportamentais e o maior ou menor grau do enfoque histórico (em oposição ao enfoque sobre acontecimentos contemporâneos) Em comparação com as abordagens histórica e experimental, Robert Yin (2001) compara a pertinência do estudo de caso nas pesquisas que tratam de acontecimentos contemporâneos.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. (YIN, 2001, p. 26)

Desta forma, ao considerarmos as três condições apontadas por Yin na escolha da estratégia de pesquisa, optamos pelo estudo de caso porque ele é especialmente pertinente nos casos em que o pesquisador faz questões do tipo “como” e “por que” e tem pouco ou nenhum controle sobre os acontecimentos.

Assim, este estudo está apoiado estrutura teórica desenvolvida no capítulo I no tocante aos conceitos essenciais para posterior discussão, e faz uso de instrumentos de produção de dados do tipo revisão bibliográfica e entrevista semi-estruturada.

O desenvolvimento deste estudo de caso seguiu um protocolo elaborado pelo pesquisado a fim de aumentar a confiabilidade do estudo e orientar o pesquisador durante as etapas da pesquisa, ainda que os rumos da pesquisa possam retroagir sobre as fases anteriores e criar a necessidade de revisitar as fases anteriores do projeto. Assim sendo, o protocolo seguido contém os seguintes passos:

- a) familiarização com a legislação da área abordada e material bibliográfico relacionado;
- b) definição do foco da pesquisa e estabelecimento do objetivo principal do estudo bem como da metodologia de pesquisa;
- b) contato com a Gerência de Ensino da região (GERED) para esclarecimentos quanto às instituições de ensino participantes do programa de tempo integral e anuência para condução da pesquisa;
- c) visitas ao *locus* do estudo de caso e escolha dos participantes das entrevistas;
- d) condução das entrevistas e tratamento dos dados produzidos;
- e) análise das entrevistas por meio da metodologia de núcleos de significação;
- f) análise cruzada dos núcleos de significação

2.5 O instrumento de produção de dados

A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas individuais semiestruturadas com 4 professores que participam do programa EMITI. As perguntas foram organizadas em 3 eixos, a saber:

Eixo	Questões
Currículo da Educação de nível médio	Quais aspectos/competências você considera importantes na formação dos alunos do Ensino Médio?
	Você acredita que o currículo do Ensino Médio regular atende às necessidades de formação dos alunos? E o Ensino Médio em Tempo Integral? Por quê?
	De acordo com a sua experiência, qual a diferença entre o Ensino Médio regular e o de Tempo Integral para a formação do aluno?
	De que forma você participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como das recentes reformulações do Ensino Médio?
Planejamento e a prática pedagógica do EMITI	Quais documentos dão suporte para o seu planejamento e prática docente?
	Que aspectos você leva em consideração ao realizar o planejamento das aulas e projetos do EMITI?
	Há engajamento dos estudantes nos projetos propostos?
	De que forma são elaborados os conteúdos dos projetos?
	De forma geral, qual a sua percepção sobre o novo programa EMITI?
	Quais dificuldades você enfrenta da prática docente no Ensino Médio?
Percepção sobre os alunos	Você acredita que houve alguma mudança no aprendizado dos alunos em Tempo Integral? Em que medida?
	Quanto à formação dos estudantes, você pode apontar vantagens e/ou desvantagens do ensino em Tempo Integral?
	Você tem alguma sugestão de mudança?
	Gostaria de fazer alguma consideração final sobre o programa?

Este tipo de entrevista, se comparada aos questionários e outras formas de coleta de dados, permite ao pesquisador certa flexibilidade para moldar perguntas subsequentes que não havia previsto, ou que a fala do entrevistado o levou a formular.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.39).

As entrevistas foram realizadas na própria instituição, *lócus* da pesquisa, na sala onde ocorrem as atividades de Projeto de Vida. Esta é uma sala especial, mobiliada pelos próprios alunos e onde alguns trabalhos dos alunos estão expostos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo para posterior transcrição e análise. Os professores participaram da pesquisa de forma espontânea, tal como está documentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por eles e que se encontram no anexo C desta dissertação.

2.6 Procedimento de análise de dados

Para o estudo de caso que se pretende desenvolver, é essencial o apoio de um sólido referencial teórico que forneça ferramentas que nos ajudem a refletir sobre os significados das práticas e processos no ambiente escolar. Neste sentido, faremos uso da metodologia de análise chamada *núcleos de significação*, desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006, 2013), cuja base epistemológica está ancorada na Psicologia Sócio-histórica.

Visto que o pesquisador que queira desenvolver pesquisas qualitativas “precisa de um método, um conjunto de pressupostos para decifrar os fatos, para revelar a estrutura oculta do fenômeno pesquisado (VOIGT; AGUIAR, 2017, p. 734), não podemos esquecer que pautamos nosso trabalho nos pressupostos do materialismo dialético. Neste ponto, os estudos críticos do currículo que guiaram nossa fundamentação teórica e a psicologia sócio-histórica que fundamenta a análise dos

dados parecem concordar quanto à centralidade do contexto social nas significações que emergem dos sujeitos.

Esta metodologia de análise consiste em uma sistematização do processo interpretativo como instrumento de leitura dos sentidos e significados por meio do agrupamento temáticos das falas dos sujeitos. A metodologia de Aguiar e Ozella (2006, 2013) pressupõe três etapas no tratamento dos dados obtidos com as entrevistas: leitura flutuante, composição de pré-indicadores e construção dos núcleos de significação.

Antes de descrevermos as etapas seguidas para nossa análise, é importante dizer que a escolha desse tipo de abordagem metodológica de análise dos dados se deu, principalmente, porque ela:

está pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.224).

Tendo em vista que a metodologia de análise por núcleos de significação está baseada nos fundamentos da psicologia sócio-histórica, achamos importante trazer as contribuições de Vigotski acerca do processo de significação. Seguindo os pressupostos de Vigotski (2001), entende-se que o homem se constitui numa relação dialética com a sociedade, na qualidade de ser integrante e integrado pelo social, numa fusão de sujeito singular e histórico. Assim, os participantes da nossa pesquisa são entendidos como sujeitos históricos, mas que carregam consigo uma singularidade que se expressa na criação do novo e em movimentos subjetivos de internalização.

Com o desejo de apreender os sentidos e significados dos sujeitos da pesquisa para delinear sua forma de apreensão da realidade, utilizou-se a palavra, pois é por meio das palavras que o sujeito exprime seu pensamento. Mais do que isso, é por meio da palavra, carregada de significado e sentido, que o sujeito realiza o pensamento e é a partir daí que procuramos compreender os significados por eles internalizados, e mais tarde, procuramos desenvolver uma análise sobre os sentidos menos evidentes.

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

Os termos *significado* e *sentido* são de extrema importância para nossa análise e por isso merecem certo esclarecimento quanto à perspectiva adotada sobre eles. Adotaremos a perspectiva sócio-histórica da construção da linguagem de Bakhtin (2006), a qual preconiza que o processo de significação dos discursos apresenta-se em dois aspectos: o *significado* que consiste nos elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos, os quais são convenções construídas historicamente e por isso, sem existência concreta independente, ou seja, são os significados atribuídos às palavras num certo recorte histórico, são os significados “dicionarizados”. Por outro lado, ainda segundo Bakhtin (2006, p. 131), o sentido que as palavras adquirem em cada enunciado, que ele chamou de tema,

é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. A enunciação... tem um sentido diferente cada vez que é usada e também, conseqüentemente, na nossa terminologia, um outro tema, que depende da situação histórica concreta (histórica, numa escala microscópica) em que é pronunciada e da qual constitui na verdade um elemento.

Portanto, segundo Bakhtin (2006), a enunciação é determinada pela pelas formas linguísticas que a compõem e o sentido concreto adquirido no momento histórico ao qual pertence. Por isso, julgamos de extrema importância a análise dos sentidos atribuídos pelos sujeitos inseridos num contexto concreto específico aos conceitos pedagógicos que orientam sua prática e que estão presentes na reforma curricular do Ensino Médio, materializadas pela linguagem nas entrevistas dos professores.

Nesta perspectiva, os significados (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226) “referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” ao passo que “o sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída”. Haja vista a mútua dependência entre significado e sentido (BAKHTIN, 2006), utilizaremos o termo *significação* para expressar o conjunto desses dois conceitos.

Com bases nestes pressupostos, a análise das entrevistas seguiu o percurso indicado por Aguiar e Ozella (2006, 2013) para a leitura dos significados, estando divididos em três etapas, a saber. A primeira etapa da análise consiste em fazer uma leitura flutuante das transcrições das entrevistas de forma a nos familiarizarmos com o

material, identificando palavras ou temas que são denominados pré-indicadores que, de alguma forma, tenham maior relevância para os objetivos do estudo. Os pré-indicadores podem ser selecionados pela frequência com que aparecem nas entrevistas, a ênfase que os entrevistados colocam sobre eles, contradições ou pela carga emocional envolvida (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

A segunda etapa da análise consiste em um processo de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores temáticos, os quais devem ser construídos para estar de acordo com os objetivos da pesquisa, neste caso, a construção do currículo no âmbito do ensino em tempo integral.

O processo de análise, dessa forma, continua com a construção dos indicadores, que consiste em proceder a um novo movimento de articulação. Entendemos, desse modo, que os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito. De posse desse conjunto (os indicadores e seus conteúdos), devemos, neste momento, voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção de seus trechos que ilustram e esclarecem os indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

A terceira etapa diz respeito à elaboração dos núcleos de significação, os quais consistem em agrupamentos de indicadores em torno de eixos temáticos que procuramos investigar, a fim de facilitar o processo de investigação das significações dos professores. Cabe notar que a conjunto de indicadores que formam os núcleos de significação não necessariamente estão em acordo entre si, mas podem também apresentar sentidos conflitantes e contradições entre participantes ou até do mesmo participante.

Para a análise deste trabalho, decidiu-se pela criação de 3 núcleos de significação, cada qual composto por indicadores oriundos das quatro entrevistas, ou seja, dentro do mesmo núcleo podemos encontrar falas dos 4 professores.

Para facilitar a compressão da sistematização da análise utilizada nesta pesquisa, exemplificamos o processo de criação dos pré-indicadores a partir das falas dos sujeitos da pesquisa.

Figura 1: Processo de criação de pré-indicadores.

Entrevistador: Um currículo nacional...	
Professora D: Um currículo de direito pra todos. É o direito do aluno o que está lá, os temas a serem trabalhados. Então o que a gente faz? É na adaptação, melhorar...O que o OPA traz? Porque o OPA não traz sugestão de todos os temas, de como trabalhar. Traz um ou outro tema como sugestão. Não significa que ele vai deixar de trabalhar o outro tema que não está no OPA. Então essas adaptações, a gente faz no PAC quando estamos por área. A gente sente a necessidade nas Humanas, conversando num PAC, por exemplo, de estar trabalhando a democracia e a cidadania, que esse ano tem eleição.	<p>[D27] Comentário: Entende a BNCC como um documento que garante o direito de aprender</p>
Entrevistador: Que não fazia parte do OPA, mas vocês resolveram introduzir?	<p>[D28] Comentário: Conteúdos são desenvolvidos em grupo nas reuniões por área</p>

Fonte: Autor (2018)

A Figura 1 exemplifica como foram elaborados os pré-indicadores a partir das falas dos entrevistados, que podem ser frases dos próprios entrevistados ou expressões criadas pelo pesquisador para interpretar a ideia central da passagem indicada no texto. O trecho da fala da Professora D mostrada na figura 1 gerou os pré-indicadores D27 e D28. Como mostra o exemplo, os pré-indicadores são interpretações das falas dos professores, que serão agrupados para formar os indicadores.

A nomenclatura dos pré-indicadores, como D27 e D28 do exemplo da figura 1, seguiu a seguinte estratégia: os professores entrevistados foram identificados pelas letras A, B, C e D, acrescidos do número do comentário na transcrição da entrevista. Desta forma, o comentário D27 corresponde ao pré-indicador número 27 da professora D.

Tendo feito isto, passamos a criação dos indicadores. Em vista da interligação entre os temas abordados da entrevista, alguns trechos das falas dos professores, transformados em pré-indicadores, podem figurar em mais de um indicador.

Abaixo temos um exemplo de como os pré-indicadores foram agrupados para formar os indicadores.

Figura 2: Processo de criação de indicadores.

<u>Pré-indicadores</u>	<u>Indicador</u>
[A21] Opa é um guia que deve ser complementado [A22] Competências e habilidades propostas nos cadernos OPA [A35] Conteúdos baseados nas competências da BNCC [A51] Tempo estendido permite o ensino integral. [B14] Necessidade de complementação do conteúdo por parte do professor [C9] EO como espaço para tirar dúvidas [C16] OPA é o principal material didático [D21] Material didático complementar é utilizado [D22] Cadernos Ayrton Senna fazem sugestões de aulas práticas e avaliações [D27] Entende a BNCC como um documento que garante o direito de aprender [D28] Conteúdos são desenvolvidos em grupo nas reuniões por área	A organização dos conteúdos

Fonte: Autor (2018)

Como mostra a Figura 2, o indicador “A organização dos conteúdos” é composto de uma série de pré-indicadores extraídos das quatro entrevistas, incluindo aqueles que acabamos de explicitar a criação.

É importante esclarecer a forma como as etapas foram desenvolvidas e a metodologia de organização para que, quando necessário, as falas originais possam ser retomadas. Cabe lembrar que são as falas originais, em última instância, o corpus da nossa análise, sendo os pré-indicadores e indicadores apenas referenciais para organizarmos e facilitarmos o estudo.

Finalmente, a última etapa da análise é a criação dos núcleos de significação pela aglutinação dos indicadores. A análise dos núcleos, como bem expõem Aguiar e Ozella (2006), pode ser pensada como dois movimentos distintos: o primeiro consiste na organização dos indicadores em núcleos e a outra na interpretação e discussão teórica do conteúdo, ou seja, na apreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e que moldam seu pensamento.

Cabe ainda lembrar que o processo de análise de conteúdo por meio dos núcleos de significação de forma alguma se resume a estratégia de organização e sequenciamento das falas, mas requer do pesquisador que faça uso das bases teóricas que orientem sua análise, neste caso, a psicologia sócio-histórica, a qual indica uma relação dialética de constituição da realidade por elementos objetivos e subjetivos que a determinam.

CAPÍTULO III – SENTIDOS E SIGNIFICADOS

As entrevistas, como instrumentos de produção de dados, foram realizadas com quatro professores da escola selecionada para este estudo de caso. Os participantes da pesquisa foram escolhidos de acordo com os critérios de seleção explicitados no capítulo anterior.

Em face dos temas que são caros a esta pesquisa no âmbito da reforma curricular do Ensino Médio e as falas dos participantes, 3 núcleos de significação emergiram do processo de aglutinação dos indicadores, a saber: *As práticas curriculares e o mundo digital: novas experiências, relações e sentidos; Os desafios de um currículo de formação em tempo integral: aspectos da implementação do programa; A flexibilização curricular: uma autonomia relativa.*

A análise do conteúdo das entrevistas está amparada na teoria da psicologia sócio-histórica, cujo caráter é dialético e por isso entende o homem como ser social e histórico, e cujas representações da realidade, expressas nas entrevistas por meio da linguagem, devem ser compreendidas na sua totalidade, ou seja, devem abarcar os elementos da subjetividade do sujeito e as condições objetivas nas quais ele está inserido. Por esta razão, é indispensável que façamos aqui uma pequena apresentação dos quatro professores entrevistados, de forma a delinear algumas características objetivas dos participantes da pesquisa.

A professora A é licenciada em Letras Português/Espanhol e Português/Inglês e iniciou sua carreira ministrando aulas de língua inglesa em cursos de idiomas e de escrita oficial em língua portuguesa em empresas, ainda antes de concluir sua graduação. Ela atua há mais de vinte anos no Ensino Médio. Hoje ela trabalha em regime integral como professora de Língua Estrangeira, especificamente espanhol, em Joinville/SC. Além das aulas de idioma, ela faz parte do corpo de professores envolvidos com os projetos complementares do programa do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, que são: Projeto de intervenção e pesquisa (PIP), Projeto de vida (PV) e Estudo orientados (EO).

O professor B é formado em Pedagogia e começou sua carreira docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Subsequente à graduação em Pedagogia, ele também se formou no curso de Ciências Sociais, e foi a partir daí, em 2009, que ele passou a lecionar como professor substituto no Ensino Médio. Hoje ele é professor efetivo e trabalha exclusivamente com o Ensino Médio em duas escolas estaduais de

Joinville/SC, tanto no Ensino Médio regular quanto no integral. Além da disciplina de Sociologia, ele faz parte do corpo de professores participantes dos três projetos do programa em tempo integral, isto é, Projeto de intervenção (PIP) e pesquisa, Projeto de vida (PV) e Estudo orientados (EO).

A professora C é formada em Ciências Naturais e ministra a disciplina de Biologia. Efetiva na rede estadual há mais de 21 anos, ela tem trabalhado, paralelamente, no Ensino Fundamental e Médio. Ela também participa do Projeto de Vida (PV) e Projeto de Intervenção no âmbito do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, embora, diferentemente dos outros professores, trabalhe apenas com os primeiros anos. Esse fato ocorreu em função da divisão em dois grupos do corpo de professores que trabalharam nos projetos em 2017, primeiro ano do projeto, de forma que os professores ingressantes em 2018, segundo ano do projeto, pudessem ser alocados nos diferentes projetos do primeiro e segundo anos do Ensino Médio e contar com professores mais experientes no seu grupo.

A professora D é bacharel e licenciada em Biologia. Ela atua no Ensino Fundamental como professora de Ciências e no Ensino Médio na disciplina de Biologia. Além disto, trabalha no corpo da coordenação pedagógica na rede estadual desde 2006, e a partir de 2015, como coordenadora pedagógica da escola *lócus* de nosso estudo de caso. Na qualidade de coordenadora pedagógica da instituição, ela tem a oportunidade de acompanhar o trabalho de elaboração pedagógica de todas as áreas e grupos de professores, tanto nas reuniões semanais quanto no suporte aos projetos conduzidos na instituição.

Finalizada a breve apresentação dos professores, passemos a análise dos três núcleos de significação elaborados a partir das falas dos entrevistados. Espera-se que com isto possamos depreender os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral, especialmente no que tange à reestruturação do currículo e a prática docente nesta modalidade da Educação.

3.1 – Núcleo de Significação 1 - As práticas curriculares e o mundo digital: novas experiências, relações e sentidos

Este núcleo de significação, elaborado a partir das falas dos quatro professores e professoras entrevistados, deriva dos seguintes pré-indicadores e indicadores:

Quadro 3: Núcleo de significação 1: As práticas curriculares e o mundo digital: novas experiências, relações e sentidos

Pré-indicadores	Indicadores
<p>[A31] Despertar a criticidade no aluno [A36] Não se pode aprender apenas para passar de ano [A37] A memorização depende da significação da informação [A43] Tempo integral avivou o interesse do aluno [B2] Novas gerações mais tecnológicas [B7] Abandono da visão “bancária” da Educação [B8] Protagonismo do aluno no EMTI [B31] Aluno como protagonista propiciado pelos PIP e PV [B32] Oportunidade de domínio dos mecanismos de pesquisa [B33] Desenvolvimento de pensamento crítico no EMITI [B34] Desenvolvimento de participação ativa dos alunos [C18] Atenção ao cognitivo e ao emocional. [C34] Aluno entende a importância da sua própria autonomia [C42] Desenvolvimento da autonomia do aluno no EMITI [D40] Aulas práticas e saídas aumentam o interesse do aluno</p>	<p>O sentido da aprendizagem para o aluno</p>
<p>[A9] Indisponibilidade do professor no Regular [A11] Aproximação com os alunos no Integral [A12] Grupos pequenos facilitam as experiências significativas [A13] Humanização do processo de ensino e aprendizagem [A14] Cumplicidade gerada pela proximidade [A15] Confiança como facilitador da aprendizagem [A16] Legitimidade das razões para estudar [B15] Proximidade com os alunos proporcionada pelo tempo integral [B16] Falta de tempo para criar uma proximidade entre aluno/professor no regular [B17] Oportunidade de diálogo com o aluno através dos projetos [B23] O professor se aproxima do aluno pela escuta [B38] Projeto de vida como oportunidade de aproximação com os alunos [B39] Papel do professor como adulto de referência para os jovens [B40] Maior responsabilidade do professor</p>	<p>A relação entre professor e aluno</p>
<p>[A44] Propagação do entusiasmo [C22] Transformação do público alvo do programa [C49] Contato enriquecedor entre grupos de diferentes</p>	<p>A relação entre alunos</p>

anos [D37] Mudança no perfil do aluno pelo contato com colegas	
[B24] Aproximação entre os professores por meio das reuniões pedagógicas [B25] Troca de experiências entre professores como crescimento profissional. [B37] Melhora no trabalho em equipe dos professores [C14] Diálogo entre as professores de diferentes escolas [C15] Alunos observam o entrosamento entre professores [C47] Crescimento profissional pela troca de experiências [C48] Trabalho em equipe repercute na dinâmica da aula	A relação entre professores

Fonte: autor (2018)

As modificações curriculares que o programa em tempo integral fomenta trouxeram mudanças na vida escolar que vão muito além da reorganização do currículo e prolongamento da carga horária dos alunos. Essa reforma curricular também incute novos entendimentos dos objetivos do Ensino Médio e o sentido do trabalho docente, conseqüentemente, novas abordagens pedagógicas capazes de prover as ferramentas necessárias para atingi-los.

Na visão dos professores entrevistados, um dos objetivos do programa em tempo integral é desenvolver atividades que coloquem o aluno como sujeito principal do processo de ensino/aprendizagem e que permitam criar um senso de objetivo para os estudos. O desenvolvimento de atividades que ensejem esse “protagonismo” dos estudantes é tido pelos professores como um meio de tornar o Ensino Médio mais atrativo, mais consoante às exigências sociais que cercam os estudantes e por isso mais significativo para esses jovens.

Isso, eu falo isso em escola, eu falo em empresa, eu falo em profissão. Ele precisa saber se colocar, ele precisa enxergar, ele vai fazer, ele tomar as decisões. Por que a escola, na verdade, ela tá preparando o protagonismo. A meta não é que ele seja protagonista aqui dentro. A meta é do portão pra fora, pra que ele consiga ser protagonista lá (PROFESSORA A, 2017, p. 2).

Diante da possibilidade de se tornarem protagonistas num processo de ensino e aprendizagem mais significativo, o que, na visão dos professores, pode ser oportunizado por meio dos projetos que compõe o programa em tempo integral, os estudantes do ensino Médio podem sentir-se mais motivados para permanecer na escola. Leite (2012) ressalta a importância de favorecer a aprendizagem significativa, para isso é necessário

que se promova a leitura de situações reais, partindo dos conhecimentos de quem está a aprender, permitindo interpretar as situações em qualquer disciplina que esteja estudando. Assim, “a articulação entre conteúdos e a articulação curricular justificar-se-iam, segundo as ideias até aqui sistematizadas, por razões de acesso a modos de apropriação de conhecimentos, mas também de atribuição de sentidos às situações vividas” (LEITE, 2012, p. 88).

Nesse movimento de significação dos conteúdos frente às situações vividas, os estudantes e as especificidades da sua condição de jovem são também foco da atenção dos professores na elaboração das atividades do EMITI. Como destacam Dayrell e Carrano (2014), a juventude, ou melhor dizendo juventudes, devem ser tomadas como uma construção histórica que vai muito além da categorização dos sujeitos por sua faixa etária e devem levar em consideração elementos simbólicos, culturais, econômicos e sociais inerentes a este grupo de pessoas, sem com isto tentar defini-los como um grupo homogêneo,

Embora não formem um grupo homogêneo, algumas características emergem mais fortemente desse grupo, como aponta o professor B.

[...] porque um aluno, quando o aluno está com problemas, ele não consegue se concentrar, principalmente essa nova geração que a gente tá tendo agora, que é muito mais tecnológica, que eles são muito do imediatismo, né (PROFESSOR B, 2017, p. 1)

Entendemos por geração mais tecnológica, como se referiu o professor B, uma geração de sujeitos que estão em contato mais intenso com as tecnologias digitais e suas respectivas plataformas. Como expõe Sales (2014), os jovens são sujeitos centrais no processo que a autora chamou de “ciborguização”, isto é, o processo de incorporação de tecnologias digitais em nossas práticas cotidianas e nos modos de agir e pensar.

A juventude é um ícone nesse processo, pois ela interage crescentemente com as tecnologias e, assim, se produz, orienta seu comportamento, conduz a própria existência. As tecnologias digitais são, pois, um importante elemento constitutivo da cultura juvenil, afinal, esse grupo está cada dia mais ciborguizado. Ao se vincularem às tecnologias, eles passam a ser algo como híbridos tecnoculturais, que operam o próprio pensamento e conduzem suas ações numa constituição simbiótica com as tecnologias (SALES, 2014, p. 234).

Assim, considerando as tecnologias digitais como parte integrante da cultura juvenil, os professores entendem que as mídias digitais podem ser um caminho para tornar a aula mais significativa para os estudantes.

Uma característica que não pode ser deixada de lado é o fato de que os professores compreendem que as tecnologias digitais têm um papel mais marcadamente de suporte para o estudo dos conteúdos das disciplinas do que objeto de estudo propriamente.

Por exemplo, hoje nós vivemos num mundo tecnológico, nós precisamos da internet. Você pegar e começar a passar conteúdo no quadro pra uma turma de 25, 30 alunos, você não vai conseguir prender a atenção deles. Ficar copiando, respondendo. Você tem que trazer um vídeo, baixar alguma coisa da internet, tem que trazer documentários (PROFESSOR B, 2017, p. 6).

Chama-nos a atenção na fala do professor B o significado de conteúdo curricular. Há nela uma divisão entre conteúdo e experiências, que deve ser balanceada para tornar o Ensino Médio atrativo para os estudantes. Entretanto, segundo a visão de Sacristán (2007), poderíamos chamar de conteúdo tudo aquilo que ocupa o tempo escolar, compreendendo também os processos e experiências, conceituação que é particularmente importante para compreender que o aumento da relevância dos componentes emocionais e experiências no currículo escolar em detrimento das elevadas cargas de matéria (conteúdo das disciplinas, no sentido estrito da palavra) não caracteriza a diminuição do conteúdo do currículo, mas uma substituição por exercícios de reflexão crítica e estética, ou seja, experiências que vão além da assimilação das informações das disciplinas, contemplando também o pensamento crítico.

Frente ao relato do professor B e as considerações de Sacristán (2007), podemos nos indagar como as tecnologias digitais podem concorrer para a realização desse novo modelo de desenvolvimento proposto pelo programa em tempo integral. O simples acesso às tecnologias digitais, na forma de vídeos e programas, não garante a emancipação dos usuários na apropriação crítica das informações disponíveis sem que haja um esforço “de professores que incorpore no processo pedagógico, que supere a lógica da transmissão de conteúdos e a sua recepção passiva pelos alunos” (ADAMS et al, 2013, p. 63)

Ainda sob o ponto de vista dos autores acima,

as tecnologias digitais podem contribuir para romper com a unidirecionalidade da mensagem fechada, fortalecendo a cultura da participação, em que o receptor é convidado à livre criação partilhada, exigindo que o professor reveja sua prática pedagógica em sintonia com a dinâmica interativa da comunicação em redes (ADAMS et al, 2013, p. 63).

A fala dos autores reforça a ideia do uso das tecnologias como ferramentas para o desenvolvimento dos estudantes dentro de uma cultura participativa, na qual o aluno é chamado a dominar os mecanismos de obtenção de informação e análise crítica, de forma a construir um conhecimento significativo, e cuja centralidade do processo de aprendizagem recai sobre o aluno.

Desta forma, a possibilidade de construção do conhecimento de forma mais autônoma está fortemente vinculada ao uso das tecnologias, especialmente como ferramenta de acesso à internet e o domínio dos mecanismos de busca de informação. A pesquisa (científica) com o uso da internet, sob esta ótica, caminha lado a lado com o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, guiada em grande medida pelo professor. Essa visão fica clara na seguinte passagem da entrevista do professor B (2017, p. 6).

Aí se o professor chegar lá e disser “- É isso aqui”, tu não tá ajudando o aluno. Assim, não. Vamos pesquisar junto o que significa, pra que serve isso, né. Então essa é a diferença aqui. Eles têm essa oportunidade de abrir a mente deles e buscar o conhecimento muito mais amplo.

Além do uso das tecnologias digitais, os professores entrevistados parecem concordar que outro elemento basilar para atingir os objetivos do Ensino Médio em tempo integral é a necessidade de conciliação entre dois aspectos da vivência escolar: o estudo dos conteúdos das disciplinas e os aspectos emocionais dos indivíduos envolvidos. Eles se mostraram preocupados com a elaboração de uma experiência escolar que leve em consideração, além do conteúdo, as circunstâncias socioemocionais individuais dos alunos, bem como o impacto da relação entre alunos, entre alunos e professores, e entre professores. .

Não adianta você ter só um currículo, você tem que saber, e a questão emocional também é importante. Aqui a gente trabalha esse lado também. Então a gente tá com esse projeto, a gente tá cada vez mais próximo do aluno e ele cada vez mais próximo da gente (PROFESSORA C, 2017, p. 2).

Evidentemente que quando se fala em uma maior atenção para com as particularidades socioemocionais dos alunos, isso não quer dizer que os conteúdos tenham sua importância diminuída. Pelo contrário, a realização de uma educação de caráter crítico só será atingida por meio dos conhecimentos, pois,

[...] a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca. Naturalmente que o meio através do qual comunicamos algo (atividade de ensinar, recursos didáticos, professores/as, etc.) tem importância decisiva no processo de comunicação, em seus resultados, em sua eficácia, e até é fonte de efeitos próprios, mas seu valor real é alcançado, precisamente, em relação ao conteúdo que comunicam (SACRISTÁN, 2007, p. 120).

Essa abordagem mais preocupada com os aspectos emocionais dos alunos, a qual deve estar em equilíbrio com o estudo dos conteúdos, pode ser alcançada pela proximidade entre professores e alunos. Essa proximidade é possibilitada, em grande medida, pelo prolongamento do período que os estudantes estão na escola e em contato com os professores, em contraste com a frágil relação entre alunos e professores que a escassez de tempo do Ensino Médio regular impõe.

O prolongamento da carga horária é uma oportunidade não apenas para preencher o tempo adicional com um maior volume de conteúdos e ações didáticas já contempladas, ou seja, mais do mesmo, mas para construir uma experiência escolar que possibilite o desenvolvimento integral do sujeito, para além da simples retenção das informações das disciplinas. Nesta perspectiva, o currículo da escola (em tempo) integral requer o oferecimento de atividades curriculares que enriqueçam a experiência como aluno, e possibilite a abordagem de novos conteúdos e linguagens (SOUZA, 2010).

Da proximidade da relação entre professor e aluno numa abordagem que leve em consideração os aspectos socioemocionais dos alunos derivam certas responsabilidades que vão além da realização dos objetivos do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. O papel do professor é multiplicado em uma gama de funções que dão suporte à abordagem socioemocional proposta pelo programa Integral em Tempo Integral.

Tu acaba sendo um padre que fica escutando. Tu acaba sendo um médico que vai tentar ajudar. Faz várias funções ao mesmo tempo. Não é simplesmente aquele professor que passou o conteúdo. Você se

torna próximo dele. Acaba pegando um vínculo de amizade (PROFESSOR B, 2017, p. 8).

Essa humanização do processo de ensino e aprendizagem funciona como facilitador da aprendizagem, pois os alunos sentem que são valorizados como sujeitos na sua completude, e não apenas como massas de estudantes que devem absorver os conteúdos das disciplinas e nada mais. Essa parece ser a posição da professora A quando diz que “essa proximidade faz com que a cumplicidade realmente aconteça. Ela fica mais forte né. Nós somos parceiros, nós somos cúmplices desse processo, né” (PROFESSORA A, 2017, p. 4).

A cumplicidade da qual a professora fala funciona, segundo ela e outros professores, como catalizador do processo de tomada de responsabilidade e significação do ato de estudar, como exposto na seguinte fala.

Depois que tu criou essa confiabilidade ali, o processo é mais fácil. Ele é automático, ele é espontâneo. Não é aquela “eu vou puxar o saco dele porque eu preciso de nota”, né. Aquele farisaísmo. A brincadeira da maçãzinha lá, né, no dia de prova, né. Não precisa. Não precisa disso (PROFESSORA A, 2017, p. 4).

O aparente sucesso da abordagem socioemocional se deve, segundo os professores, à maior carga horária na escola, à participação nos projetos PV e PIP, e ao entrosamento entre professores proporcionado pela extensão da carga horária das reuniões de preparação pedagógica.

Essa turma, por exemplo, que saiu do primeiro ano no ano passado, que tá no segundo atualmente, eles cresceram, assim, dois anos em um ano. Pela questão do tempo que eles ficaram com a gente e de todos estes projetos diferenciados que estão incluídos dentro desse projeto. Então é muito importante, bem interessante isso (PROFESSORA C, 2017, p. 2).

Além disto, a Professora A também menciona que o contato dos alunos ingressantes com aqueles que já faziam parte do programa de tempo integral trouxe um impacto positivo sobre a motivação dos novos estudantes, como salientado na seguinte fala:

Essa safra de primeiro ano teve um pique, uma velocidade, e essa que tá vindo agora, o brilho deles, a vontade é bem maior. E não sei se por conta do contato com os outros, que acabam comentando, daí espalha (PROFESSORA A, 2017, p. 9).

A extensão da carga horária intensificou o contato dos alunos com os professores e com seus pares. O programa de Integral em Tempo Integral, ao prever reuniões semanais para elaboração pedagógica, tem proporcionado uma maior interação entre os professores das áreas de conhecimento e entre áreas. A este fato o professor B atribui uma significação positiva e expressa os benefícios que podem surgir dessa aproximação entre professores.

Você passa a ser mais ouvinte e te dá uma abertura pra tudo, no contexto pedagógico, socioemocional. A gente consegue se aproximar mais até dos colegas de trabalho. Quando a gente trabalha no regular, você conversa com os professores lá na hora do recreio, aí, de repente, bate o sinal, você vai pra sala. É você e a sua turma, e a gente não tem aquele momento do PAC, que é a reunião [de professores] por áreas, né, do PIC, que a gente faz e reunião com todo o grupo, a gente não tem esse momento. E o projeto, assim, ele engrandece isso. Uma troca de experiência. Eu sei uma coisa; a professora de linguagem tá trabalhando tal coisa. Eu posso trabalhar junto com ela. Então faz com que todo mundo aprenda junto e cresça junto. Não somente com os alunos, mas principalmente, com nós professores, essa troca de experiência (PROFESSOR B, 2017, p. 5).

Em suma, o prolongamento da carga horária do Ensino Médio e todas as modificações que orbitam em torno dele parecem contribuir para uma humanização do processo escolar pela aproximação de todos os participantes do programa. Em todos os possíveis arranjos desses sujeitos na escola houve transformações das suas relações interpessoais e conseqüente fortalecimento dos vínculos afetivos, bem como significativo fortalecimento do trabalho docente coletivo multi e interdisciplinar, como relatam os professores.

Para além do estreitamento das relações pessoais, o trabalho docente coletivo, como aponta Imbernón (2004), é de grande importância pois permite a construção de um espaço de reflexão sobre os temas pedagógicos, ensejando o desenvolvimento de uma práxis coletiva. A ação colaborativa dos professores pode ser entendida, neste sentido, como processo formador docente, tanto como espaço de construção de conhecimento técnico pela partilha dos conhecimentos técnicos quanto pela regulação de ações sobre o processo de ensino.

a colaboração a que nos referimos, no sentido de construir um sentimento profissional coletivo, exige que se desenvolvam nessa etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas

coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Instrumentos intelectuais que deveriam ser desenvolvidos com a ajuda dos companheiros, o que deveria ser facilitado por meio de mecanismos e processos de formação permanente dos professores. Dizíamos antes que já não podemos entender a formação apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso (IMBERNÓN, 2004, p. 69).

Entretanto, é necessário refletir como a escola, de posse deste tempo alongado que ensino em tempo integral disponibiliza, pode criar uma experiência significativa para os estudantes e professores e que importe para o currículo escolar as características das juventudes que frequentam o Ensino Médio.

Importa, também, refletir que a introdução de tecnologias digitais na escola é passiva de contradições sobre o seu papel. É necessário repensar de que forma o uso das tecnologias, inevitavelmente presente na formação cultural de professores e, em maior medida, dos jovens estudantes, pode ser usada de forma a estar subordinada aos objetivos educacionais que se pretende alcançar, e não como mero exercício acrítico de suas ferramentas.

3.2 – Núcleo de Significação 2: Os desafios do currículo da formação em tempo integral: aspectos da implementação do programa

Este núcleo de significação, elaborado a partir das falas dos professores e professoras entrevistados, deriva dos seguintes pré-indicadores e indicadores:

Quadro 4: Núcleo de significação 2: Os desafios do currículo da formação em tempo integral: aspectos da implementação do programa

Pré-indicadores	Indicadores
[A1] Projeto voltado para o autoconhecimento [A2] Projeto voltado para o mundo do trabalho [A5] Objetivo da formação do aluno para o mundo [A7] Despertar o prazer do aprendiz [A28] Conciliação entre aspectos técnicos e humanos [C3] Projetos como preparação para a vida [C4] A escola só dá importância ao conteúdo [C26] O EM culmina na preparação para o trabalho. [C42] Desenvolvimento da autonomia do aluno no EMITI [C43] Preparação para situações acadêmicas [D2] Responsabilidade e autonomia como objetivos do EMITI	Os pilares do EMITI

[D10] Aprender a pesquisar no EMITI [D14] Relação entre protagonismo e pesquisa científica [D18] Distinção entre Integral e tempo integral	
[A21] OPA é um guia que deve ser complementado [A22] Competências e habilidades propostas nos cadernos OPA [A35] Conteúdos baseados nas competências da BNCC [A51] Tempo estendido permite o ensino integral. [B14] Necessidade de complementação do conteúdo por parte do professor [C16] OPA é o principal material didático [D21] Material didático complementar é utilizado [D22] Cadernos Ayrton Senna fazem sugestões de aulas práticas e avaliações [D27] Entende a BNCC como um documento que garante o direito de aprender	A organização dos conteúdos
[A19] Diversificação avaliativa para alcançar os alunos [C19] Adaptação dos métodos de avaliação ao novo formato [D35] Procura criar avaliações menos conteudistas [D36] Só é integral se os métodos avaliativos condizem	As formas avaliativas
[A41] Abandono das escolas pela falta de infraestrutura [A46] Alunos não frequentam o integral porque têm que trabalhar [B36] Diversificação da abordagem didática para interessar o aluno [C38] Abandono por questões econômicas [C39] Nem sempre o abandono é por necessidade [D42] Competição por alunos com os cursos técnicos da cidade [D46] Integral propiciou a diminuição das reprovações	Insucesso e Evasão

Fonte: autor (2018)

Para compreender de que forma os professores articulam teoria e prática a fim de atingir os objetivos propostos pela reforma ensejada pela lei 13.415/2017 é essencial que conheçamos o que os professores entendem ser os objetivos do Ensino Médio com vista para os quais seu trabalho é conduzido.

Nessa perspectiva, neste núcleo de significação procuramos concatenar as falas que estivessem diretamente ligadas aos sentidos do Ensino Médio na visão dos professores, bem como de que forma a organização dos conteúdos do currículo estão dispostos. Além disto, é de igual importância para a nossa análise entender os sentidos atribuídos pelos professores ao seu trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito do programa em tempo integral e o impacto desse conjunto de características sobre o (in)sucesso e a evasão escolar.

Para os professores entrevistados, o Ensino Médio tem o objetivo de desenvolver no aluno certa responsabilidade/autonomia com relação ao ato de aprender,

possibilitando ao aluno tomar a posição de “protagonista” da experiência escolar. Para tanto, é essencial que os estudantes sejam compreendidos não apenas na sua dimensão cognitiva, mas também emocional.

Então não é aquela coisa, aquela escola como era a tradicional, que ele só vê o conteúdo e só isso aí, só isso que é importante. Não. A gente vê ele como um todo. A gente analisa o aluno como um todo e tenta preparar ele pra vida lá fora como um todo. Então, ele ser um bom profissional. Não adianta você ter só um currículo, você tem que saber, e a questão emocional também é importante (PROFESSORA C, 2017, p. 1).

Além da necessidade de se trabalhar com os alunos seus aspectos cognitivos e emocionais, é bastante consistente nas falas dos professores a ideia de que o Ensino Médio funcione como uma preparação para futuras fases da vida desses jovens que frequentam a escola.

Quando questionada sobre os principais aspectos da formação dos estudantes de Ensino Médio, a professora A responde que a educação de nível médio tem o duplo papel de preparar o aluno para situações tipicamente acadêmicas, por meio do desenvolvimento de habilidades de pesquisa científica e práticas que contemplem questões comunicativas tais como apresentações orais de trabalhos, ao mesmo tempo que deve preparar o aluno para o mundo do trabalho. Retomemos aqui a fala da Professora A.

Porque a escola, na verdade, ela tá preparando o protagonismo. A meta não é que ele seja protagonista aqui dentro. A meta é do portão pra fora, pra que ele consiga ser protagonista lá. Então ela vai trabalhar com essas duas correntes: o socioemocional [e os conteúdos]. (PROFESSORA A, 2017, p. 2)

O sentido atribuído pelos professores a esta etapa do ensino formal difere daquele sustentado por Arroyo (2014), pois para o autor o Ensino Médio, sendo parte da educação básica e estando fortemente ligado ao conceito de juventudes, não pode ser entendido apenas como preparação para a próxima fase da vida, mas como experiência de formação identitária cujo fim jaz nela própria, em exercícios de exploração e criação ontológicos.

No nosso sistema escolar, o predomínio da visão propedêutica do Ensino Médio reforçou a visão propedêutica transitória da docência e do próprio tempo humano da juventude. O nosso sistema escolar tão etapista, hierarquizado, reforçou a visão etapista, hierarquizada dos

tempos humanos, geracionais. A infância só tem sentido como etapa para a adolescência, a educação infantil, para o Ensino Fundamental, e este para o Ensino Médio que, por sua vez, só tem sentido como preparatório para o ensino superior. As consequências são sérias: as idades, tempos da vida, carecem de sentido por si mesmas, logo, tempos humanos desfigurados sem direito à especificidade do viver, pensar, formar de cada tempo humano (ARROYO, 2014, p. 70).

Embora os sentidos atribuídos pelos professores ao Ensino Médio não coincidam com aqueles que pautam nosso trabalho, não queremos, contudo, diminuir o valor do trabalho de professores e educadores envolvidos na pesquisa, que não medem esforços para o benefício de seus alunos. Entretanto, é a intenção deste trabalho colocar em discussão aspectos relevantes do funcionamento da escola e tentar avançar nas discussões que possibilitem desvelar as significações da ação pedagógica destes professores e, conseqüentemente, facilitar a compreensão do papel da escola na dialética social, da qual a escola é indissociável (APPLE, 2008).

Tendo em mente os propósitos para os quais os professores conduzem seus trabalhos, ou seja, a preparação para as situações fora da escola, procuramos entender o movimento de materialização das atividades do EMITI a partir dos documentos que dão suporte ao programa. A questão que nos instiga é: com a extensão da carga horária e alteração curricular que o programa em tempo integral fomenta, de que forma os conteúdos são organizados e como os professores elaboram as aulas a partir dos documentos orgânicos para atingir os objetivos propostos?

Uma das professoras entrevistadas dá indicações de como esse movimento de traslado entre os documentos e a sala de aula acontece:

Tem o próprio material que a gente usa em sala de aula. O próprio livro didático que recebe, que troca, né. Esse tá na sala de aula também. Então tem esse material de apoio. E todo o outro material que o professor tem. Eu tenho a OPA como um guia (PROFESSORA A, 2017, p. 5).

Em conjunto com o projeto político pedagógico (PPP) da escola e a própria BNCC, os professores fazem uso de uma gama de materiais didáticos comumente utilizados nas escolas, acrescidos dos cadernos do aluno, denominados OPA. Estes cadernos, fornecidos pelo instituto Ayrton Senna, funcionam como apostilas que os professores seguem e que, na prática, funcionam como o principal guia de suas aulas.

Um dos tópicos mais recorrentes durante a entrevista foi quanto à organização dos conteúdos do currículo das disciplinas, especialmente do que tange à ordem dos

temas ao longo do Ensino Médio e sua aparente falta de lógica sequencial. A queixa do professor é quanto à falta de padronização da ordem dos temas entre as diferentes instituições que oferecem o Ensino Médio e/ou turmas de uma mesma escola, o que acarreta incompatibilidades na transferência de alunos e nos trabalhos que requerem ação conjunta de turmas distintas.

Neste sentido, o professor vê com bons olhos a adoção de uma base comum curricular como garantidora dos conteúdos essenciais que todo aluno tem o direito e dever estudar, bem como uma maior consonância entre a organização curricular das escolas. Como o próprio professor salienta, é preciso, entretanto, que o currículo abra espaço para a adaptação, por parte do professor e coordenação pedagógica, às características locais.

Eu trabalho com Sociologia somente à tarde na outra escola. De manhã é outro professor. Então ele trabalha um currículo e eu trabalho outro. Não existe uma unificação. Vamos supor: o aluno tá de manhã e ele precisa ser transferido pra tarde, então o conceito que ele viu de manhã, de repente, a tarde ele não vai ter, ou já teve. Não tem um padrão, infelizmente. Quem sabe com a BNCC, quem sabe consiga trabalhar isso, né. Vamos ver até aonde vai (PROFESSOR B, 2017, p. 2).

Embora o professor entrevistado considere a BNCC como um documento necessário para a padronização do conteúdo do currículo e como garantidor dos direitos de aprendizado dos estudantes, ele acredita que é dever da escola e professores promover as adaptações necessárias ao conteúdo de forma a melhor atender o público local e a demanda por assuntos que emergem das conjunções sociais. Assim, é imprescindível a atenção à autonomia dos professores para adaptar o currículo ao público local. Entende-se por autonomia a “capacidade de refletir e opinar criticamente, deliberar com racionalidade e participar ativamente em um contexto social mutante e cada vez mais complexo, sem deixar de assegurar a utilização consciente e adequada da liberdade” (MORGADO, 2016, p. 57).

Paradoxalmente, para o professor é crucial que haja certa flexibilidade dos conteúdos ao mesmo tempo que deve haver padronização entre as escolas. O que temos é o problemático binômio padronização/flexibilidade do currículo, que deve atender as especificidades locais e ao mesmo tempo trabalhar em conjunto com as especificidades de outras realidades de forma a compartilhar um conjunto de conhecimentos comuns que todos os alunos devem dominar.

Percebe-se que a flexibilidade do currículo está fortemente ligada à capacidade dos professores em, coletivamente, inserir e reorganizar os conteúdos das suas disciplinas, sem deixar de lado a padronização que, neste caso, ocorre por meio das apostilas do instituto Ayrton Senna.

O instituto Ayrton Senna que elabora todos os cadernos, a parte pedagógica, né. Então vêm algumas coisas prontas, só que a gente tem essa abertura que a gente pode reelaborar as aulas dentro do assunto, não fugindo muito, e também incluindo alguma coisa que a gente acha pertinente tocar no assunto no primeiro e segundo ano porque algumas coisas vêm meio fora, tanto no currículo do Estado quanto do instituto também (PROFESSOR B, 2017, p. 3).

A adaptação ou flexibilização do currículo do Ensino Médio ao público-alvo consiste, como salientaram os professores entrevistados, em inserir conteúdos pertinentes aos já existentes OPAs, principalmente atividades diversas das aulas tradicionais expositivas. É esperado que os professores façam uso, tanto quanto convir, de materiais diversos e tecnologias digitais como ferramenta de pesquisa e preparação de aula.

Alguns assuntos relevantes são acrescentados, mas não se fala em eliminar nenhum dos conteúdos já contemplados nos cadernos do Ayrton Senna. Isto parece ser um importante indicativo da rigidez da organização curricular em torno deste material, que funciona tanto como amálgama das disciplinas e projetos quanto como forma de controle externo e ditame dos conteúdos essenciais aos jovens, e consequente reforço da ideologia hegemônica – fortemente neoliberal, diga-se de passagem - que subjaz aos conteúdos contemplados (e excluídos). Ou nas palavras de Apple (2008, p. 191)

O poder nem sempre é visível como manipulação e controle econômicos. É frequentemente manifesto como formas de ajuda e como formas de “conhecimento legítimo”, formas que parecem oferecer sua própria justificativa por serem interpretadas como neutras. Assim, o poder é exercido por meio de instituições que, pelo seu ritmo natural, reproduzem e legitimam o sistema de desigualdade.

A adoção dos cadernos OPA é, nesta perspectiva, uma resposta à necessidade de padronização dos conteúdos, mas que esconde instâncias de poder e legitimação de ideologias, e apenas permitem uma flexibilidade dentro do arcabouço de valores pré-estabelecidos por aqueles que produzem tal material didático.

Essa intensificação do poder do setor privado dentro do Estado, por meio do fornecimento das apostilas dos alunos, as ditas OPAs, a condução dos treinamentos pedagógicos com os professores e assessoria técnica na adaptação do programa à escola expõe a questionável participação da iniciativa privada na condução da Educação no Brasil e a mercantilização da Educação.

Não queremos, contudo, simplesmente objetar a relação do Estado com organizações privadas, mas colocar em discussão o papel cada vez mais intenso de tais organizações nas decisões políticas que, originalmente, dizem respeito ao poder público, e a preocupante transferência do poder e responsabilidade da definição dos currículos dos sistemas de ensino públicos para as mãos de ONGs e empresas privadas.

[...] em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de formas relacionadas. Novas formas de influência política estão sendo habilitadas e alguns atores e agências locais estão sendo marginalizados, desprivilegiados ou burlados (BALL, 2014, p. 181).

Outro ponto que gostaríamos de salientar é o fato de que os estudos relacionados às políticas públicas para a Educação buscam, em grande medida, investigar as implicações da distribuição do conhecimento (visível e oculto) e suas contribuições para “o desenvolvimento cognitivo e vocacional que fortaleça ou reforce os arranjos institucionais existentes (em geral problemáticos) na sociedade” (APPLE, 2008, p. 83). Segundo Apple, a problemática envolvida nos estudos do currículo escolar não é meramente tentar compreender como o conhecimento é selecionado, tampouco de ordem técnica, ou seja, como organizar o conhecimento para que os estudantes possam dominá-lo. Não é também um estudo apenas sobre as formas psicológicas de apreensão dos conhecimentos. O autor argumenta que o estudo do currículo escolar, e do conhecimento escolar de forma geral, pressupõe uma investigação do que ensinar, para quem e como ensinar.

Nesta perspectiva, a elaboração do currículo do EMITI parece estar em consonância com os pressupostos expostos por Apple (2008), pois não se limita a contemplar questões do que ensinar, mas também toca na problemática de “como” ensinar. O campo de como ensinar os conteúdos do currículo do EMITI é também

tocado por questões de como avaliar se os alunos estão realmente apreendendo as habilidades e competências propostas. Nesta seara, as formas avaliativas do conhecimento, segundo os professores, devem contemplar as competências que extrapolam a dimensão cognitiva. Para a Professora D (2017, p. 8), é imprescindível

o professor saber avaliar esse aluno o tempo todo, tanto as ações para uma gestão de avaliação socioemocional e também a metodologia de ações para avaliação de conhecimento cognitivo.

A adequação das formas de avaliação para que contemplem as multidimensões do indivíduo é, segundo ela, pressuposto essencial para o funcionamento do ensino integral, e um desafio para os professores e coordenadores.

E outro desafio, fora essa questão de saber avaliar de forma diferenciada também – porque senão não seria integral, né, volta pro regular se é pra ficar do jeito que está (...) o professor saber avaliar esse aluno o tempo todo, tanto as ações para uma gestão de avaliação socioemocional e também a metodologia de ações para avaliação de conhecimento cognitivo. Então isso nós precisamos aprimorar: saber avaliar, criar ações de avaliação que não seja papel e caneta somente, saber cobrar o conteúdo de uma forma diferente porque daí você vai estar usando diferentes habilidades do aluno, não apenas uma ou duas. Isso é um desafio pra nós (PROFESSORA D, 2017, p. 8).

Como expõe a Professora D, os professores percebem que, diante de novas condições e objetivos que o EMITI impõe, a avaliação dos conteúdos deve estar em consonância com o currículo, sem a qual não é possível desenvolver o ensino integral.

Assim como a Professora D, os outros professores também acreditam que o desenvolvimento e utilização de formas diversificadas de avaliação, de forma a estar em consonância com a multiplicidade de exigências do ensino integral, que pressupõe o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito (ZANARDI, 2016) podem ser benéficos para o acompanhamento do desenvolvimento integral do aluno, especialmente no tocante a diversificação das habilidades e competências contempladas na avaliação como reconhecimento da importância de outras características que não a cognitiva. Essa diversificação das formas de avaliação parece reverberar em aspectos adjacentes ao processo de aprendizagem.

Ainda segundo a professora D, há uma pressão adicional sobre este tema, pois ela entende que há uma mútua interferência entre motivação e as formas avaliativas,

pois “os resultados poderiam ser melhores. O aluno mais motivado poderia ter um resultado melhor numa avaliação diferenciada” (PROFESSORA D, 2017, p. 8).

Depreendemos a partir disto que o aluno que tem um melhor desempenho nas avaliações se sente mais motivado e o aluno mais motivado tem melhor desempenho nas avaliações. Portanto, repensar as formas de avaliação pode ser um caminho válido para atrair o jovem para a escola. Esta visão da avaliação é corroborada por Sacristán (2016), o qual preconiza que a avaliação não se resume ao ato de comprovar o rendimento do aluno, mas uma fase de um ciclo de atividades didáticas pensadas para um dado objetivo. Entretanto, não podemos deixar de dar atenção “aos fenômenos que desencadeiam a existência de práticas de avaliação dentro de uma instituição como a escolar” (SACRISTÁN, 2007, p. 297) e as consequências sobre alunos, relação com professores e a escola, e que formam um importante ponto do currículo oculto da escola.

Se, desde esta ampla perspectiva, acreditamos que avaliar serve para se ter consciência sobre o curso dos processos e resultados educativos, com o objetivo de valorizá-los, é evidente que se terá de tratar não apenas com problemas de natureza técnica (como obter a informação, com que provas, etc.), mas também nos colocarmos opções de tipo ético (o que se deve avaliar e por que fazê-lo; o que se deve comunicar sobre a avaliação dos alunos/as aos pais, a outros professores/as, à sociedade; como convém expressar os resultados da avaliação). (SACRISTÁN, 2007, p. 302)

Atrair novos alunos ou manter os jovens que já fazem parte do programa em tempo integral é, como discutido anteriormente, uma problemática atravessada por questões de adaptação dos conteúdos das disciplinas, adequação das abordagens pedagógicas aos objetivos propostos, o que inclui as formas avaliativas e, não menos importante, a extensão da carga horária diária.

O programa em tempo integral demanda dos alunos disponibilidade para estudar nos períodos da manhã e tarde, o que cria dificuldades para muitos jovens que trabalham e para aqueles que tencionam frequentar algum curso técnico profissionalizante.

A fala da Professora A (2017, p. 10) reforça a ideia apresentada acima:

A desvantagem, e a nossa preocupação, é que ele tá o dia todo aqui com a gente. A questão econômica da família vai permitir que ele fique os três anos o dia todo estudando? Alunos que nós perdemos é por conta de precisar ajudar em casa. Foram bem honestos [...] - Ele conseguiu menor aprendiz ali, vai ajudar. -

Eu não gostaria de tirar meu filho, mas tô só eu trabalhando, minha esposa está desempregada. Coisa assim.

Para além da necessidade de conseguir um emprego para ajudar nas despesas da casa, o jovem do Ensino Médio é também pressionado por fatores sociais e pessoais que o estimulam a preferir o ensino regular em apenas um período para que possa, assim, iniciar-se no mundo do trabalho. De toda forma, a condição socioeconômica dos estudantes é de grande impacto para a permanência no programa de tempo integral e por isso é um fator importante quando se discute a distribuição do conhecimento escolar para as diversas e desiguais juventudes (CORROCHANO, 2014).

Uma reforma curricular que objetiva atender os objetivos de universalização e democratização do Ensino Médio presentes nos documentos norteadores da Educação não pode deixar de lado as condições materiais e sociais que de fato escola e alunos enfrentam, sob o risco de desenvolverem-se políticas educacionais que estão em desacordo com as realidades da escola pública e com aqueles a quem ela atende, comprometendo sua eficácia.

É neste contexto de desenvolvimento de políticas curriculares que Pacheco (2016) assevera que a escola é, simultaneamente, inclusiva e excludente. Segundo o autor, embora o objetivo social da escola seja sobejamente a formação dos sujeitos e, portanto, inclusiva, não impede que ocorra um processo de exclusão, determinado em grande escala pelo meio social de origem do indivíduo, evidenciando que a “máquina de integração social está avariada. A inclusão e integração são, assim, sinónimos de exclusão” (PACHECO, 2016, p. 118).

No âmbito do EMITI, a diversificação da matriz curricular em forma de itinerários formativos, contendo estes componentes técnicos profissionalizantes (itinerário V) ou não, tem sido a solução aventada para o aparente desinteresse dos alunos pelo Ensino Médio. Entretanto, a diversificação curricular que tem por objetivo atrair os jovens para o Ensino Médio deve ser inclusiva, admitir que a escola receba alunos diferentes em termos culturais e econômicos, pautar-se por princípios éticos de igualdade e deve conjugar o comum com o singular, e não admitir que a diversidade seja sinônimo de desigualdade social (PACHECO, 2016).

A professora C destaca que, com o alongamento da carga horária ao patamar de tempo integral, alunos e professores têm mais tempo hábil para cumprir os objetivos propostos, em comparação à carga horária insuficiente do Ensino Médio regular. Ela

acredita também que a carga horária estendida possibilitou um maior desenvolvimento dos alunos, se comparados aos alunos do Ensino Médio regular.

Apesar das repercussões positivas sobre os alunos que fazem parte do programa, a extensão da carga horária, como entende a professora C, trouxe também desafios para o sistema de ensino. Segundo ela, embora a carga horária do Ensino Médio regular seja insuficiente, e por isso vê com bons olhos a extensão da carga horária para tempo integral, esse período de 7 horas da escola é, por vezes, demasiadamente cansativo para os alunos.

Podemos imaginar que o cansaço dos alunos é também agravado pela falta de um espaço propício para descanso, visto que eles iniciam as atividades no período matutino e finalizam as atividades as 5:15h da tarde.

De repente, fazer uma estruturação nesse sentido e ficar um pouquinho menos pra ele não ficar tão maçante, porque a gente sabe que eles cansam. A gente tem plena consciência disso, mesmo ele tendo esses projetos. Ele sendo esse processo diferenciado, mas assim...todos os projetos, todas as coisas ele tem, ele trabalha muito o pensamento, então ele não tá tão cansado fisicamente, mas ele está cansado mentalmente, e aí chega uma hora que a gente sabe que o ser humano trava e não consegue (PROFESSORA C, 2017, p. 8).

Ante ao exposto pela professora C sobre o período demasiado longo que os estudantes permanecem na escola e, por outro lado, a infraestrutura que esta escola oferece aos alunos, contrastam os conceitos de “escola em tempo integral” e “aluno em tempo integral”. A escola em tempo integral, como aquela exigida pela reforma do ensino médio, deve estar preparada para receber os alunos em tempo integral e prover os meios necessários para suprir todas as suas necessidades, inclusive de intervalo e repouso.

[...] a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem (CAVALIERI, 2009, p. 52).

Paradoxalmente, o EMITI, ao proporcionar maior tempo para preparação pedagógica e elaboração de projetos, parece ter um impacto positivo sobre o interesse dos alunos pelo estudo e pela escola ao mesmo tempo que enfraquece os ânimos por ser, por vezes, bastante exaustivo.

O próprio pilar no qual o programa se apoia, ou seja, o protagonismo do aluno, está comprometido pela infraestrutura deficitária da escola. Uma política pública para o currículo escolar não pode, como assevera Sacristán (2000), estar à margem das características materiais do sistema no qual se pretende atuar, visto que o currículo “é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

A construção do currículo deve ser entendida como práxis, isto é, uma construção na qual a teoria e prática estão em pleno dialogismo a fim de atingir objetivos propostos. A materialidade da escola deve fazer parte dessa atividade pedagógica teórico-prática, pois de outra forma corre-se o risco de produção de atividades teóricas que não se materializam e práticas que não correspondem aos objetivos do currículo. Assim, quando se fala em currículo:

Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. É, enfim, um campo prático complexo (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

A fala do autor reforça a ideia de que o programa EMITI, em vista da precariedade da sua implementação quanto aos aspectos infraestruturais e financeiros, é uma política pública que cria uma solução simples (extensão da carga horária e adoção de uma base nacional fortemente prescritiva) para um problema complexo (a conjuntura social na qual os jovens estão inseridos e as barreiras de adaptabilidade), solução essa que Ball (2014) chama de *silver bullet* (bala de prata), ou seja, uma solução fácil para um problema difícil, expediente típico de contextos neoliberais e de mercantilização da Educação.

Os impactos do tempo integral vão além disto. A evasão escolar, sabidamente um dos grandes desafios do Ensino Médio, parece se intensificar com o aumento da carga horária. Aqueles estudantes que necessitam ou querem ajudar no orçamento da família não dispõem de tantas horas para o estudo escolar e por isso abandonam de ingressar ou abandonam o programa.

E alguns foram e voltaram; outros foram e não voltaram mais. Então, assim, tem esse lado e aí, assim, a gente vê realidades de outras regiões do Estado que tem este mesmo problema também. Que não conseguiram levar o projeto adiante por quê? Por falta de alunos. Por quê? Porque eles têm que trabalhar, eles não têm interesse, pra eles não é viável (PROFESSORA C, 2017, p. 7).

O relato da professora C corrobora as ideias expostas no capítulo de fundamentação teórica, no qual discutimos o impacto da carga horária integral sobre a expansão e universalização do Ensino Médio no Brasil propostas pelo PNE, o qual propõe a elevação do atendimento do Ensino Médio para, no mínimo, 85% dos jovens em idade adequada para essa etapa do ensino formal. Como expõe Krawczyk (2014), o grande desafio do Ensino Médio é construir uma escola que comporte a relação dialética escola-sociedade, que democratize o ensino por meio do oferecimento das condições que atendam suas necessidades.

Deste cenário depreendemos que da forma como está sendo implementado, o Ensino Médio Integral em Tempo Integral enfrenta dois obstáculos: o aumento da evasão e a inadequação das escolas para receber alunos em tempo integral. Em outras palavras, trata-se de uma política pública que pretende atrair o jovem para o Ensino Médio acaba por afastá-los pois não está em plena consonância com os aspectos sociais da juventude brasileira tampouco dispõe dos recursos necessários para sua efetiva implementação.

Em suma, a relação dos jovens com a escola é perpassada pelas condições do meio social. O êxito da democratização da escola não pode estar totalmente apoiado nas condições materiais que as famílias dos estudantes podem lhes oferecer, pois, seria acabar antes de começar (KRAWCZYK, 2014). É preciso enfrentar as dificuldades que a materialidade impõe bem como os desafios pedagógicos inerentes ao processo de escolarização. Só assim viabilizar-se-á a democratização do ensino.

3.3 – Núcleo de Significação 3 – A flexibilidade curricular: uma autonomia relativa

Este núcleo de significação, elaborado a partir das falas dos professores e professoras entrevistados, deriva dos seguintes pré-indicadores e indicadores:

Quadro 5: Núcleo de significação 3: A flexibilidade curricular: uma autonomia relativa

Pré-indicadores	Indicadores
[A23] Abertura para outros materiais didáticos [A32] Adaptação do material para a realidade local [B12] Certa abertura para propor conteúdos pertinentes às disciplinas [B14] Necessidade de complementação do conteúdo por parte do professor [B20] Possibilidade de adequação das pesquisas às necessidades locais [C10] Espaço para adaptação do material do Ayrton Senna [C17] Possibilidade de complementar o material didático [C46] Impossibilidade de diminuição da carga horária diária [D15] Adaptação do Integral conforme necessidade [D25] O caderno OPA deve ser complementado pelo professor [D45] Não há flexibilidade da carga horária total	Abertura para a adaptação do currículo
[A39] Atividades do Programa EMITI dependem da internet [A40] Falta de planejamento estrutural do programa Integral [A47] Urgência do acesso à internet de qualidade [A48] Insuficiência de recursos e materiais diversos [A50] Necessidade de dependências para uma escola em tempo integral [B26] Problemas de infraestrutura do EM como uma das principais dificuldades [B41] Ceticismo quanto à possibilidade do Estado em prover o necessário [B42] Necessidade de um projeto completo para o bom funcionamento do programa. [C29] O maior desafio é a questão estrutural [C31] Faltam elementos estruturais para conduzir os projetos [C32] Os maiores desafios não dependem da vontade da escola [D33] Falta espaço para acomodar a quantidade atual de alunos [D48] Turmas reduzidas em comparação com o Regular	Questões de infraestrutura

Fonte: autor (2018)

No núcleo de significação anterior, nomeado “Os desafios da formação em tempo integral: aspectos da implementação do programa” tratamos principalmente das significações dos professores quanto aos objetivos do EMITI, bem como a organização dos conteúdos e formas avaliativas para tais objetivos.

Quanto à organização dos conteúdos, os professores indicaram o material do instituto Ayrton Senna como o principal guia de suas aulas. Indicaram também que o material é flexível pois deixa espaço para que os conteúdos das disciplinas sejam complementados. Isso vai ao encontro das necessidades das escolas em realizar adaptações do currículo às características dos jovens que ela atende. Essa aparente flexibilidade do material didático abre espaço para certa autonomia dos professores em

propor conteúdos e abordagens pedagógicas, fator indispensável para o atendimento das necessidades do público local.

A autonomia curricular é vista como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento do currículo, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto em nível nacional às características e necessidades dos estudantes e à especificidade do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação (MORGADO, 2004, p. 433).

A flexibilização do material didático é um ponto de destaque nas entrevistas. Os professores entendem que é imperativo que façam adaptações dos cadernos OPA para estar adequados ao público alvo que atendem. Essas adaptações consistem, basicamente, na inserção de conteúdos extras e/ou aprofundamento dos já existentes nos cadernos. Não há, pois, possibilidade de excluir quaisquer conteúdos dos cadernos.

Instituto Ayrton Senna, que elabora todos os cadernos, a parte pedagógica, né. Então vêm algumas coisas prontas, só que a gente tem essa abertura que a gente pode reelaborar as aulas dentro do assunto, não fugindo muito, e também incluindo alguma coisa que a gente acha pertinente tocar no assunto (PROFESSOR B, 2017, p. 3).

O mesmo professor B (2017, p. 5) comenta que “A gente tem um roteiro seguido, que vem também no caderno do instituto, onde eles lançam as propostas, mas a gente pode trabalhar essa proposta dentro da nossa realidade”.

Embora a rigidez do currículo permita inserções de conteúdos aos já existentes, os professores entendem que seu trabalho pedagógico deve envolver uma elaboração criativa sobre os temas abordados, indicando para nós a significação o para o seu papel de professor. Sobre isto, a professora D (2017, p. 6) comenta: “esse OPA tá fraco na minha disciplina. Mas tá fraco porque não é pra ser só o OPA, ele tem que ter a cabeça do professor ali também em mesclar, em adaptar, em melhorar, né”

Todavia, a possibilidade adaptação do currículo pode ser, por vezes, uma falseamento da realidade, visto que, como os próprios professores comentam, a estrutura física escolar não permite que eles tenham a sua disposição as ferramentas necessárias para fazer esta adequação do conteúdo à realidade local com vistas a criar uma experiência escolar mais significativa e potencialmente mais atraente para estes jovens.

Um exemplo do descompasso das instalações escolares com o projeto EMITI é a falta de acesso à internet de qualidade, fato que impede que os professores e alunos

trabalhem com atividades que envolvam a busca de materiais digitais para consulta e pesquisa.

Às vezes a gente tem alguns documentários que podem passar direto da internet, ou baixar lá e tal. Vamos assistir isso aqui e fazer uma baita de uma aula, uma aula ampla, dinâmica, diferenciada. Se tu tiver ferramentas. Então, a gente não tem. A parte estrutural das escolas, não é só da nossa, vamos dizer assim, na visão geral, é muito defasada (PROFESSOR B, 2017, p. 6).

Assim como percebe o professor B, para Araújo (2007), a necessidade do uso da internet e os equipamentos que dão suporte para tal é indispensável no mundo moderno tanto pelos avanços tecnológicos que hoje fazem parte do nosso cotidiano quanto pelas formas de linguagem, cultura e maneiras de ver o mundo que ela enseja.

O uso das tecnologias não se restringe à mera apropriação dos aspectos técnicos do funcionamento dos equipamentos. Intrínseco ao uso de computadores está o domínio dos gêneros do discurso que emergem deles. Nesta visão “a internet gera novas formas de usar a linguagem, suscitando novos gêneros, inclusive inimagináveis até sua criação” (ARAÚJO, 2007, p. 36).

Concluimos daí que o uso da internet e os suportes tecnológicos sobre os quais ela se apoia são uma ferramenta que pode produzir uma linguagem própria e dela derivam novas formas de pensar e ver o mundo, pois “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da orientação social dessa expressão e o próprio pensamento” (BAKHTIN, 2006, p. 120). O domínio dos mecanismos dessa linguagem dentro de uma atividade social, chamada gênero do discurso, é “o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade” (KLEINMAN, 2007, p. 8).

Desta forma, a falta de internet na escola cria barreiras para o protagonismo dos estudantes, agravada pela ênfase que o programa EMITI dá a pesquisa científica com o uso da internet. Pesquisa e autonomia estudantil estão em estreita relação no arcabouço de significações dos professores no EMITI.

E uma das questões que a Sede está nos devendo é internet, que deixa a desejar. Incluindo no integral, que as aulas são muito “pesquisa”, o aluno protagonista. Mas nos disseram que 2018 é o ano da tecnologia, quem sabe a tecnologia chega (PROFESSORA D, 2017, p. 4).

Se entendermos conteúdo por tudo aqui que faz parte da vida da escola, podemos pensar que o domínio dos processos de obtenção e tratamento de informação é

também parte do conteúdo e não apenas a informação que acessamos por meio deles. Nas palavras de Sacristán (2007, p. 152):

A explosão do conhecimento, o fluxo de informação em nossa cultura e as possibilidades técnicas de ter acesso a conhecimentos fora das aulas originam a revisão do que se entende por conteúdos relevantes com possibilidades de permanência temporal nas diferentes áreas do saber e da cultura. O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido.

A concretização dos conteúdos dos currículos na escola fica assim comprometida pela estrutura deficitária das instalações da escola. A professora D (2017, p. 4) comenta que

Eu quero dizer com internet, material de apoio como computador, uma quadra decente pros alunos fazerem as atividades, até mesmo atividades culturais. Nós temos um pátio, que você viu ali, com cadeiras. Aquilo eu vejo como uma poluição. Porque o pátio deveria ser livre. E aonde iriam essas mesas e cadeiras? Refeitório. E cadê o refeitório? Nós não temos o refeitório e nós estamos com 165 alunos almoçando num ambiente que eu não acho ideal, então isso é a estrutura que tá faltando.

A infraestrutura deficitária, especialmente no que tange às tecnologias digitais, mas também quanto aos materiais esportivos, espaços dedicados para atividades extra-classe, refeitório apropriado, parece ser a maior barreira para o desenvolvimento de atividades que estejam em acordo com os pressupostos da educação integral que, em grande medida, visam atrair o estudante para o Ensino Médio. Disto decorre que, frente à incapacidade de superar as dificuldades de concretização dos objetivos do currículo tendo em vista o contexto local, a reforma do Ensino Médio parece divergir da promessa de atrair os alunos para esta modalidade de ensino e, conseqüentemente, não caminha para o cumprimento das metas de expansão e universalização do Ensino Médio propostas pelo PNE.

Os professores ficam, então, presos a uma *autonomia de negação*, isto é, ele tem sua “autonomia reconhecida no plano das ideias, mas negada no contexto das escolas, devido às condições de trabalho (nunca é demais falar do excessivo número de alunos

por turma, por exemplo), à insuficiência dos recursos e materiais curriculares e ao subfinanciamento das escolas” (PACHECO, 2000, p. 76).

Para garantir a eficácia de um programa como o EMITI, é preciso que um conjunto de ações seja posto em prática, contemplando todos os aspectos da atividade escolar, e proporcionando aos profissionais envolvidos as ferramentas necessárias para alcançar os objetivos propostos pelo currículo escolar.

A solução para o provimento dos meios necessários para a implementação do EMITI e concretização dos seus objetivos parece estar cada vez mais distante se considerarmos o congelamento dos recursos para a Educação, proposto pela Emenda Constitucional 95/2016, que estabelece que o limite de gastos para áreas sociais para os próximos 20 anos fique limitado à inflação do período.

De um lado as escolas das redes estaduais, que não contam com infraestrutura e condições para o desenvolvimento do trabalho adequadas para o atendimento dos alunos que a demandam, terão pouca ou nenhuma possibilidade de superar tais entraves. De outro, as proposições da Lei 13.415 terão dificuldade para materializar-se sob a forma de escola de tempo integral, posto que essa exige a disponibilização de mais recursos do que os atuais (FERRETTI, 2018, p. 35).

Assim, concordamos com Ferretti (2018) quanto à impossibilidade de uma implementação satisfatória de uma política pública de reforma do currículo praticado nas escolas se não houver um conjunto de ações públicas que estejam em diálogo e deem suporte para a reforma, principalmente quanto ao provimento dos recursos necessários para a realização do proposto.

Apesar de todas as barreiras infraestruturais que dificultam o trabalho pedagógico, os professores percebem uma melhora no desempenho dos estudantes do EMITI em comparação com os do ensino regular. Um dos fatores que podem estar contribuindo para essa melhora é a diminuição do número de estudantes por turma. As turmas do Ensino Médio regular são formadas por cerca de 30 alunos, ao passo que as turmas do Integral sofreram uma redução de aproximadamente 10% em relação àquelas do regular.

O integral, hoje, nós iniciamos com 26, 27. Não fechamos 30 porque as nossas salas são pequenas. O máximo que cabe é 30, 33 alunos, pela metragem, né. E hoje nós estamos com 20, 22 (PROFESSORA D, 2017, p. 11).

As turmas de tempo integral iniciaram o ano letivo de 2017 com 26 alunos, entretanto, houve uma significativa perda de alunos ao longo do ano letivo, de maneira que chegaram ao final do ano de 2017 com cerca de 20 alunos cada. A professora alega que dentre os jovens que abandonaram o programa, uma parcela migrou para o curso noturno, outra parcela preferiu os cursos profissionalizantes nas diversas instituições da região, outra parte transferiu-se para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), e outros alunos abandonaram a escola. Por sua vez, as turmas do Ensino Médio regular iniciaram o ano letivo de 2017 com cerca de 30 a 33 cada. De forma similar as turmas de tempo integral, elas chegaram ao final do ano letivo com os mesmos 20 alunos.

Concordamos que as turmas de ensino em tempo integral perderam, em termos absolutos, menos alunos que as turmas de ensino regular, mas o fato de ter havido um encolhimento no número de alunos das turmas mostra que essa redução das taxas de insucesso pode estar conectada a um elitismo velado. Em outras palavras, o Ensino Médio Integral em Tempo Integral tem maiores taxas de sucesso à custa da expansão do Ensino Médio.

Em suma, as falas dos professores mostram que eles compreendem a importância da adaptação do currículo para atender as demandas locais, porém fica claro que há um descompasso entre flexibilidade e autonomia. Se, por um lado, o currículo abre espaço para que professores construam conteúdos e abordagens mais significativas e com isso atraiam os jovens para a escola, é também nítido que a insuficiência estrutural da escola os impede de desenvolver ações pedagógicas que estejam em pleno diálogo com as vicissitudes que a sociedade moderna apresenta.

3.4 – Análise internúcleos: confluências e contradições

Tendo em vista que as falas dos professores sobre os temas abordados nas entrevistas, organizados em três núcleos de significação distintos para fins metodológicos, são partes integrantes de um panorama maior das significações que os atribuem à reestruturação do currículo do EMITI e da prática docente que deriva dela, é necessário, portanto, que os núcleos sejam confrontados de forma a esclarecer o movimento dialético entre os diferentes aspectos da reforma do Ensino Médio e com

isto jogar luz sobre o funcionamento dessa política pública para a Educação e as práticas que emergem das significações atribuídas.

A análise das entrevistas buscou, num primeiro momento, extrair as significações dos professores quanto aos objetivos de formação do EMITI. Neste ponto, os professores concordam que um dos principais objetivos do EMITI é construir um currículo que permita aos jovens se colocarem em posição de protagonismo no processo de aprendizagem, isto é, fornecer aos estudantes meios de desenvolver sua autonomia e criticidade, de forma participativa em um ambiente escolar democrático, em oposição ao papel passivo do aluno na educação bancária.

A questão de destaque nas entrevistas é quanto às medidas adotadas para que esse protagonismo possa emergir. Em vista da forte ligação das identidades juvenis com as tecnologias digitais, os professores concordam que um meio de tornar a aula mais atrativa é por meio do uso de tais tecnologias como forma de trazer para a escola parte desta identidade. Entretanto, a incorporação de tecnologias digitais ao currículo enfrenta sérias barreiras infraestruturais, especialmente no tocante à falta de acessibilidade à internet, situação agravada pela ênfase que as atividades propostas pelos cadernos OPA dão ao uso da internet como ferramenta de obtenção de informação para pesquisa científica.

Essa falsa autonomia, ou seja, essa impossibilidade do professor de exercer sua autonomia na elaboração do currículo devido às condições de trabalho e falta de infraestrutura, nos leva a crer que uma política curricular “não se traduz, assim, numa decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação da construção quotidiana do currículo” (PACHECO, 2000, p. 77), mas deve ser pensada a partir dos objetivos propostos em um contexto material no qual está inserida. Sem a combinação desses dois aspectos, as políticas curriculares, tal como é o caso do EMITI, pouco contribuem para solucionar os desafios de democratização e de qualidade da Educação.

Além disto, é bastante marcada na fala dos entrevistados a ideia do desenvolvimento do protagonismo dos estudantes para além da escola. O Ensino Médio é tido como uma etapa de preparação para as fases subsequentes da vida, especialmente para o mundo do trabalho. Embora o Ensino Médio seja a última etapa da educação básica e por isso esteja em estreita relação com o trabalho, seja na inserção no mercado de trabalho ou na formação profissional, compartilhamos da visão de Corrochano

(2014), quem sustenta que deve haver também espaço para o trabalho no currículo, mas não ser este o objetivo final da formação de nível médio.

Essa visão do Ensino Médio como preparação para as etapas subsequentes da vida, como argumentam os professores é, segundo Silva (2013) intensificada pelas fortes pressões da esfera econômica sobre o sistema de ensino para que incutam nos jovens as capacidades exigidas pelo sistema produtivo. As significações que os professores atribuem ao imperativo de se criar um senso de protagonismo nos estudantes divergem da ideia de Ensino Médio como espaço-tempo privilegiado para a construção da identidade juvenil.

Verificamos, assim como constatou Silva (2013) em suas pesquisas, que ao invés de uma perda de significado da escola, isto é, um desinteresse dos jovens pelos processos de informação que a escola oferece, há um deslocamento do significado da escola. Observamos que escola e trabalho estão mais próximos, tanto pelos índices crescentes de profissionalização do ensino de nível médio quanto pelas significações que os professores atribuem aos objetivos do Ensino Médio, os quais pautam sua ação pedagógica e contribuem para criar experiências escolares que, de alguma forma, podem compor as identidades desses jovens.

A tentativa de tornar o Ensino Médio mais atrativo para os alunos não se resume ao uso das tecnologias digitais. O EMITI faz uso de uma abordagem dita socioemocional, que contempla os conteúdos do currículo e abre espaço para os aspectos emocionais dos estudantes. Desta abordagem socioemocional humanizadora, professores percebem o estreitamento das relações pessoais entre estudantes, entre estudantes e professores, e mesmo entre professores. Estas relações afetivas são entendidas como benéficas para o processo de aprendizagem pois funcionam como catalizadoras do interesse dos jovens pelo estudo. Os benefícios da relação entre aprendizado e afetividade, como sugerem os professores, é corroborada por Almeida (2004, p. 126) a qual propõe que

o professor desempenha, para o aluno, o papel de mediador entre ele e o conhecimento, e essa mediação é tanto afetiva como cognitiva. Portanto, ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento; na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-grupo, reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse do aluno.

Os professores também mencionaram que as avaliações, geralmente provas escritas, tem grande impacto na forma como os jovens se relacionam com a escola. Os professores concordam que no âmbito do ensino integral, as formas avaliativas devem estar em consonância com as outras práticas pedagógicas e por isso é importante repensar novas formas de avaliar os alunos, para além dos conhecimentos cognitivos, mas que contemple todas as dimensões da experiência humana, seja ela cognitiva, emocional, corporal, cultural, etc., abrindo espaço para formas que contemplem outros aspectos da experiência escolar.

Embora os professores entendam que é preciso adaptar conteúdos e formas avaliativas para criar um maior sentido de significação nos estudantes, as condições de infraestrutura da escola não o permitem. A precariedade das instalações da escola é uma enorme barreira para a elaboração pedagógica e execução dos projetos do ensino integral, jogando por terra as pretensões de criar uma escola mais atrativa para os jovens.

A autonomia curricular da escola, no sentido de “oportunidade de mobilização dos agentes e estruturas locais e de reforço do papel da escola enquanto espaço singular de toda a ação educacional e de (re)construção do próprio currículo” (MORGADO, 2004, p. 433), está em evidente choque com a tentativa promover o protagonismo estudantil e ativação do interesse pela escola, uma vez que a impossibilidade de reestruturação do currículo por conta, entre outros fatores, da precariedade das instalações escolares pode impedir a adaptação do currículo ao público e cria barreiras para um aprendizado significativo para os estudantes e, conseqüentemente, acaba por afastar o aluno da escola.

Essas dificuldades de execução das ações pedagógicas para atingir os objetivos do EMITI parecem compor mais um ponto de acirramento das desigualdades de distribuição de conhecimento e conseqüente inequidade econômica. Por um lado teremos as escolas que serão capazes de prover as ferramentas necessárias para que os estudantes tenham uma educação integral de fato. Do outro lado, teremos escolas que, pela falta de recursos, não serão capazes de prover o necessário e por isso oferecerão apenas o mínimo obrigatório e sem adaptação ao público, mas que constarão nos índices que educação integral.

Além disto, os entrevistados também se mostraram preocupados com as dificuldades que o prolongamento da carga horária trouxe. Os alunos, dada sua situação socioeconômica, não dispõem de tempo livre suficiente para frequentar a escola em tempo

integral, fato este que tem grande impacto nos índices de evasão escolar e diminuição do número de alunos das turmas. A elitização que o EMITI traz consigo não parece ser aparente na fala dos professores, que focaram suas falas nos aspectos positivos que o ensino integral (proporcionado também pelo tempo integral) pode render. Ficou claro nas entrevistas que os professores, apesar de todas as dificuldades que enfrentam, se sentem entusiasmados com os resultados que podem obter com aqueles alunos que permaneceram na escola.

Evidentemente que o prolongamento da carga horária e a flexibilização que a reforma impõe ao Ensino Médio podem ser vantajosas quando consideramos a escassez de tempo à qual os professores estão presos e a rigidez prescritiva do currículo, mas perpetua a desigualdade da seleção e distribuição do conhecimento. Na fala dos professores, essa desigualdade de distribuição do conhecimento, derivada principalmente dos aspectos socioeconômicos, parece ter, assim como na sociedade em geral, se naturalizado, e resta apenas esperar que os alunos tomem consciência da importância da formação propedêutica em detrimento de se inserir no mercado de trabalho precocemente.

Por fim, o conjunto de significações que pudemos depreender das entrevistas nos ajudou a compreender melhor os efeitos retrógrados de políticas públicas que estão desconectadas da realidade e como, no caso do EMITI, a previsível incapacidade dos sistemas de ensino em atingir os objetivos propostos auxilia na manutenção das desigualdades social brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desejamos com esta pesquisa contribuir para os estudos na área de Educação especialmente aos que se referem ao currículo do Ensino Médio. Procuramos levantar questões que possam auxiliar na reflexão sobre as repercussões das políticas públicas curriculares para o Ensino Médio e aspectos relacionados à elaboração curricular que esteja em consonância com os objetivos desta etapa do ensino formal.

Portanto, foi objetivo desta pesquisa investigar os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao programa EMITI, especialmente no que tange à reestruturação do currículo e a prática docente que deriva dela. Para depreender as significações que pautam a elaboração e prática docente no âmbito do EMITI, foram ouvidos professores de uma escola pública estadual que inaugurou o programa em Santa Catarina.

Esta pesquisa procurou, a princípio, organizar um arcabouço teórico que pudesse dar suporte para elaborar um estudo na área de políticas curriculares para o Ensino Médio. As contribuições da sociologia do currículo foram fundamentais para compreender o campo no qual o currículo se insere e sua relação com outras questões da sociedade. Foram igualmente importantes as contribuições da psicologia sócio-histórica para tentar depreender as significações dos sujeitos construídas no processo sócio-histórico, que de acordo com Vigotski (2001), vão resultar nas suas formas de pensar e de agir.

Como se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo e por isso o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), a metodologia de núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013) foi essencial para desvelar as significações atribuídas pelos professores ao EMITI, em um trabalho interpretativo nas falas dos professores durante as entrevistas.

A metodologia de núcleos de significação pressupõe a leitura das entrevistas e um esforço interpretativo das falas dos professores para criar pré-indicadores e indicadores, que são aglutinados por tema, ainda que sejam contraditórios ou conflitantes, para então formar os núcleos de significação. Como se pode observar, essa metodologia de análise é mais do que uma simples estratégia de organização. Ela requer um trabalho interpretativo do pesquisados (AGUIAR; OZELLA, 2006) para depreender os sentidos que os conceitos, na forma de linguagem, adquirem no contexto que são

usados, para além dos significados aparentes, ou seja, tem o objetivo de avançar do empírico, neste caso os significados dos conceitos que em certa medida dão base para o EMITI, para o interpretativo, entendido aqui como o sentido adquirido no recorte espaço-temporal escolhido para nosso estudo de caso.

É importante notar também o esforço do pesquisador, de posse dos conceitos e categorias que dão suporte para sua argumentação, relacioná-los aos dados empíricos que as entrevistas proporcionaram. Há, sem dúvida, um movimento para conjugar teoria e prática.

Além dos aportes e metodologias que acabamos de mencionar, o suporte do grupo GECDOTE, ligado à UNIVILLE, teve também papel importante na condução da investigação que nos propusemos a fazer, tanto como fonte de materiais acadêmicos para o desenvolvimento da pesquisa quanto rede de contato com pesquisadores interessados nas questões de currículo e que forneceram valiosas opiniões e indicações teóricas sobre variados temas abordados durante o percurso da investigação.

Todo o suporte teórico e o trabalho empírico permitiu que refletíssemos sobre as significações que motivam o agir pedagógico dos professores envolvidos, mas também aspectos do programa EMITI que estão em estreita relação com fatores socioeconômicos e culturais.

A análise da implementação do programa EMITI, que foi proposto com o aparente objetivo de oferecer aos jovens brasileiros um ensino integral que seja capaz de permitir o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito de forma significativa e conectada às exigências do mundo moderno ao mesmo tempo que cria cidadãos críticos, evidencia o descompasso dos objetivos propostos e as condições para alcançá-los, em vista da emergência de tantos jovens em conseguir um emprego assalariado e não dispendo, por isso, de tempo integral para se dedicar aos estudos, especialmente, o estudo propedêutico.

Mais do que isto, a impossibilidade das escolas em elaborar os currículos e executar as práticas pedagógicas em absoluto acordo com o conceito de ensino integral, com especial atenção à impossibilidade de adaptação e complementação do material didático, deixa as escolas à mercê de grupos privados, como o instituto Ayrton Senna, que tomam para si a autoridade de escolher os conteúdos dos currículos por critérios pragmáticos influenciados pelo setor econômico.

A alteração da carga horária para regime integral foi outro aspecto confrontado. Embora o tempo integral seja um fator importante na composição de um currículo de

educação integral, é preciso refletir sobre os efeitos que a extensão da carga horária pode ter sobre a democratização do ensino. O que vemos com o programa EMITI é a reiteração do processo de seleção e exclusão escolar (SILVA, 2013), entre aqueles que dispõem de tempo integral para uma educação integral e aqueles que não dispõem dele e não receberão a formação integral. Há uma tentativa de melhora da qualidade da educação em detrimento da sua universalização. Em outras palavras, a integração (curricular) é sinônimo de exclusão (PACHECO, 2016).

Nossa investigação nos levou a concluir que o programa EMITI, embora tenha ensejado mudanças cujos impactos são aparentemente positivos, como o aumento da carga horária pedagógica dos professores, ao propor a reestruturação do currículo para tempo integral, se apresenta como uma política pública que dificulta a universalização do Ensino Médio para os jovens de todas as classes socioeconômicas. De forma análoga, ao criar um programa de opções de itinerários formativos e introduzir conteúdos técnico-profissionais, funciona como impeditivo de uma distribuição democrática do conhecimento, visto as desigualdades entre os sistemas de ensino em prover todo o necessário para que se cumpra um currículo realmente integral.

Outro ponto que não podemos deixar de tocar é quanto à ideia do Ensino Médio como preparação para as fases futuras das vidas dos estudantes, e não como experiência de formação identitária e descobrimento de si. Os alunos do Ensino Médio, nessa perspectiva de formação para o futuro, experimentam a escola como local de exercício de seu poder de escolha ao optarem por esse ou aquele itinerário, e não como local de aprendizado de como fazer escolhas.

Enfatizamos a importância de estudos curriculares sobre o Ensino Médio para tentar elucidar essa complexa etapa do ensino básico e caminhar para sua real expansão e atendimento dos direitos de aprendizado dos jovens, refletindo sobre as relações dialéticas dos elementos que compõem o funcionamento do currículo do Ensino Médio e a sociedade, com vistas para um avanço democrático na qualidade e expansão do ensino no Brasil.

Por fim, apontamos para a necessidade de outras pesquisas que aprofundem as discussões sobre os desafios na elaboração de um currículo integral, não apenas como extensão do tempo, mas como possibilidade de formação, e as relações do Ensino Médio com as juventudes tão diversas frequentam a escola, a relação com o mundo do trabalho, com a infraestrutura e condições de trabalho dos professores no seu fazer pedagógico

REFERÊNCIAS

ADAMS et al. Tecnologias digitais e educação: para qual desenvolvimento? In: **Educação Unisinos**, v.17(1), p.57-65, 2013.

AGUIAR, Wanda; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, 2006, v26, p. 222-245.

_____. **Apreensão dos sentidos**: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser Professor: um diálogo com Henri Wallon. In: **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon** (org). São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ALVEZ-MAZZOTTI. A. J. Relevância e aplicabilidade de pesquisa em Educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.113, p. 39-50, 2001.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: **Currículo, cultura e sociedade** (org). 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ARAÚJO, Júlio César (org). **Internet e Ensino, novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L.: **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículo em diálogo (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>

_____. Lei número 9394/2014 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>>

_____. Lei número 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>

CÂNDIDO, Antonio. A revolução de 1930 e a cultura. In: E educação pela noite e outros ensaios. São Paulo: Ática, 1984.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículo em diálogo (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CAVALIERI, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 3ed. Rio de Janeiro, 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola** (org.)Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estud. av., São Paulo , v.32, n. 93, p.25-42, Aug. 2018.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática [S.l: s.n.], 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

INEP (Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira). **Censo Escolar 2016**: notas estatísticas. Brasília, 2017.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículo em diálogo (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. **Educação Unisinos**. Unisinos, 2012, p. 87-92

LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 2013.

MEC (Ministério da Educação). Portal da educação integral. **Educação integral**. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br>. Brasília: MEC, 2015. Acessado em: 10 de julho de 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10.ed. São Paulo: Cortez. 2008.

MORGADO, José Carlos. Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 3 - Itajaí, set./dez. 2004

_____. O papel do professor no desenvolvimento do currículo: conformidade ou mudança? In: PRYJMA, M.F; Oliveira, Oséias S. **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba. Editora UTFPR, 2016.

SALES, S. R. Tecnologias digitais e Juventude Ciborgue: Alguns Desafios para o Currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014, p. 229 - 248.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre. Penso, 2013.

_____. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre. Artmed, 2007.

_____. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017a.

_____. O Ensino Médio reformado: perguntas e respostas, tensões e proposições. In: **Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Desafios e Perspectivas (org.). Brasília: Editora do IFB, 2017b.

_____. **Juventude, escola e trabalho**: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

SOUZA, Danilo M. Educação Integral em Palmas no Tocantins: Implantação e Sustentabilidade. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas (et. al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OBSERVATÓRIO do PNE. **Indicadores e metas**, 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metaspne/1-educacao-infantil/indicadores>.

PACHECO, José Augusto. Currículo e inclusão escolar: (in)variantes educacionais e curriculares. **Revista Teias** (Rio de Janeiro), v. 17, p. 110-124, 2016.

_____. Flexibilização Curricular: algumas interrogações. In: Pacheco, José Augusto (Org.). **Políticas de Integração curricular**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**: Problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PROFESSORA A. **Entrevista I**. [set. 2017]. 1 arquivo .mp3 (25 min.). Entrevista concedida ao pesquisador Daniel de Souza França. Joinville, 2017.

PROFESSOR B. **Entrevista II**. [set. 2017]. 1 arquivo .mp3 (25 min.). Entrevista concedida ao pesquisador Daniel de Souza França. Joinville, 2017.

PROFESSORA C. **Entrevista III**. [set. 2017]. 1 arquivo .mp3 (25 min.). Entrevista concedida ao pesquisador Daniel de Souza França. Joinville, 2017.

PROFESSORA D. **Entrevista IV**. [set. 2017]. 1 arquivo .mp3 (25 min.). Entrevista concedida ao pesquisador Daniel de Souza França. Joinville, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOIGT, Jane Mery Richter; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de Licenciatura em Matemática. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 729-746, set./dez. 2017.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectiva de futuro. In: **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículo em diálogo (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. **Revista USP**. São Paulo, n. 65, março/ maio, 2005, p. 210-224.

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

ZANARDI, Teodoro A. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, v. 14, p. 88-107, 2016.

APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
Programa de Pós-Graduação Em Educação – PPG
Pesquisador: Daniel de Souza França
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Jane Mery Richter Voigt

Entrevistas com professores da rede estadual de Joinville que atuam no programa Ensino Médio em Tempo Integral na escola estadual Annes Gualberto – Joinville/SC.

1. Data da entrevista: ____/____/____

Local da aplicação: _____

2. Nome do entrevistado: _____

Área de formação: _____

Projetos de atuação: _____

Tempo de atuação no Ensino Médio _____

3. Currículo da Educação de nível Médio:

- a. Quais aspectos/competências você considera importantes na formação dos alunos do Ensino Médio?
- b. Você acredita que o currículo do Ensino Médio regular atende às necessidades de formação dos alunos? E do Ensino Médio em Tempo Integral? Por quê?
- c. De acordo com a sua experiência, qual a diferença entre o Ensino Médio regular e o de Tempo Integral para a formação do aluno?
- d. De que forma você participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como das recentes reformulações do Ensino Médio?

4. Planejamento e a prática pedagógica do EM em Tempo Integral:

- a. Quais documentos dão suporte para o seu planejamento e prática docente?

- b. Que aspectos você leva em consideração ao realizar o planejamento das aulas e projetos do EM em Tempo Integral?
- c. Há engajamento dos estudantes nos projetos propostos?
- d. De que forma são elaborados os conteúdos dos projetos?
- e. De forma geral, qual a sua percepção sobre o novo programa E. M. em tempo Integral?
- f. Quais dificuldades você enfrenta da prática docente no Ensino Médio?

5. Percepção sobre os alunos:

- a. Você acredita que houve alguma mudança no aprendizado dos alunos em Tempo Integral? Em que medida?
- b. Quanto à formação dos estudantes, você pode apontar vantagens e/ou desvantagens do ensino em Tempo Integral?
- c. Você tem alguma sugestão de mudança?
- d. Gostaria de fazer alguma consideração final sobre o programa?

ANEXO A – Carta de solicitação de pesquisa

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - FURJ
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE



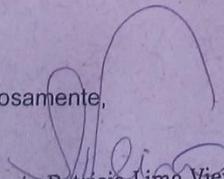
Joinville, 22 de maio de 2017.

Prezada Sra. Lorena Passos Rosa Wendhausen Rothbarth
Gerência Regional de Educação de Joinville

Vimos por meio desta solicitar autorização para o aluno Daniel França, portador do RG nº 421.272.314 e inscrito no CPF sob nº 345.637.708-84 matriculado no programa de pós-graduação *stricto sensu* da UNIVILLE, Mestrado em Educação, ter acesso à uma das escolas de Ensino Médio de Joinville que faça parte do projeto Ensino Médio em Tempo Integral. Para realizar sua pesquisa sobre o tema "O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO", será necessário que o pesquisador possa analisar os documentos relacionados ao projeto e realizar entrevistas com os professores e gestores que atuam na escola. O objetivo da pesquisa consiste em investigar a implantação do currículo do novo ensino médio em uma escola da rede estadual de Santa Catarina na perspectiva dos gestores e professores.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Atenciosamente,


Maria Patricia Lima Vieira
Chefe da Secretaria Acadêmica de
Pós-Graduação *Stricto sensu* -UNIVILLE

Profa. Dra. Rosânia Campos
Coordenadora do Programa de Pós Graduação do Mestrado em Educação –
Univille

ANEXO B – Declaração de instituição coparticipante

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu Rosemari Conti Gonçalves, RG 906 936,
em nome da Gerência Regional de Educação de Joinville – SC, localizada na rua do
Príncipe, 330, Centro, Joinville – SC, declaro para os devidos fins que concordo em
participar da pesquisa intitulada **“O currículo do Ensino Médio em Tempo Integral:
um estudo de caso na rede pública de ensino”**, cujo objetivo é “investigar o processo
de implantação do programa Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública de
ensino de Santa Catarina na perspectiva de professores e gestores da instituição
escolhida”.

O pesquisador é o mestrando Daniel de Souza França, o qual estará sob a orientação da
Prof.^a Dr.^a Jane Mery Richter Voigt da Universidade da Região de Joinville –
UNIVILLE.

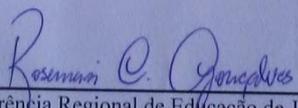
Declaro que realizarei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –
TCLE, que cumprirei o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuirei com a
pesquisa mencionada, sempre que necessário, fornecendo informações.

Também fui informado que, de forma alguma, haverá identificação dos participantes,
bem como da instituição, sendo garantido o sigilo e assegurada a privacidade em relação
aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sei que é possível, em
qualquer fase dessa pesquisa, retirar esse consentimento, e que não receberei nenhum
pagamento ou ressarcimento pela pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou,
oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a
identidade dos alunos, professores e o nome das instituições envolvidas.

Coloco-me à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,



Gerência Regional de Educação de Joinville - SC
Rosemari Conti Gonçalves
Supervisora de Gestão Escolar
Gerência de Educação - Joinville
Matrícula 193.139-3-02

35

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando, DANIEL DE SOUZA FRANÇA, vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo dessa pesquisa é investigar a implantação do programa Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública de ensino de Santa Catarina, na perspectiva de professores e gestores da instituição selecionada.

Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações e gravações dos grupos de discussão e entrevista semiestruturada, que poderão ter alterações no roteiro de acordo com necessidades que surgirem ao longo das entrevistas.

Importante ressaltar que você terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pelo pesquisador se de alguma maneira, se sentir constrangido(a), assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado(a). De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa (dados dos grupos focais, observação de aulas, anotações, gravações, fotografias, filmagens, produções musicais) ficarão sob a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos por meio de picotagem e posterior reciclagem do material.

Lembramos ainda que, a sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar o pesquisador DANIEL DE SOUZA FRANÇA, pelo telefone (47) 997643155 ou endereço de e-mail danielsfranca@hotmail.com, bem como a professora orientadora desta pesquisa Prof.ª Dr.ª JANE MERY RICHTER VOIGT no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, CECILIA M. EGERT, RG 1.358.173,
declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em autorizar a participação voluntária na pesquisa descrita acima. Joinville, 14 de SETEMBRO de 2018.

Cecilia M. Egert
Assinatura

Daniel de Souza França
Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando, DANIEL DE SOUZA FRANÇA, vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo dessa pesquisa é investigar a implantação do programa Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública de ensino de Santa Catarina, na perspectiva de professores e gestores da instituição selecionada.

Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações e gravações dos grupos de discussão e entrevista semiestruturada, que poderão ter alterações no roteiro de acordo com necessidades que surgirem ao longo das entrevistas.

Importante ressaltar que você terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pelo pesquisador se de alguma maneira, se sentir constrangido(a), assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado(a). De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa (dados dos grupos focais, observação de aulas, anotações, gravações, fotografias, filmagens, produções musicais) ficarão sob a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos por meio de picotagem e posterior reciclagem do material.

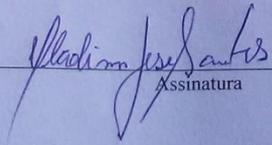
Lembramos ainda que, a sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar o pesquisador DANIEL DE SOUZA FRANÇA, pelo telefone (47) 997643155 ou endereço de e-mail danielsfranca@hotmail.com, bem como a professora orientadora desta pesquisa Prof.ª Dr.ª JANE MERY RICHTER VOIGT no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, Vladimir José dos Santos, RG 2.197.290,
declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em autorizar a participação voluntária na pesquisa descrita acima. Joinville, 14 de setembro de 20 18.


Assinatura


Daniel de Souza França
Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando, DANIEL DE SOUZA FRANÇA, vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo dessa pesquisa é investigar a implantação do programa Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública de ensino de Santa Catarina, na perspectiva de professores e gestores da instituição selecionada.

Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações e gravações dos grupos de discussão e entrevista semiestruturada, que poderão ter alterações no roteiro de acordo com necessidades que surgirem ao longo das entrevistas.

Importante ressaltar que você terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pelo pesquisador se de alguma maneira, se sentir constrangido(a), assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado(a). De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa (dados dos grupos focais, observação de aulas, anotações, gravações, fotografias, filmagens, produções musicais) ficarão sob a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos por meio de picotagem e posterior reciclagem do material.

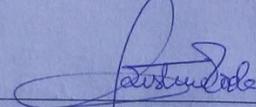
Lembramos ainda que, a sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peça a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar o pesquisador DANIEL DE SOUZA FRANÇA, pelo telefone (47) 997643155 ou endereço de e-mail danielsfranca@hotmail.com, bem como a professora orientadora desta pesquisa Prof.ª Dr.ª JANE MERY RICHTER VOIGT no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, Cristine Poala, RG 2.131.937, declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em autorizar a participação voluntária na pesquisa descrita acima, Joinville, 01 de Novembro de 2018.


Assinatura


Daniel de Souza França
Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando, DANIEL DE SOUZA FRANÇA, vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo dessa pesquisa é investigar a implantação do programa Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública de ensino de Santa Catarina, na perspectiva de professores e gestores da instituição selecionada.

Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações e gravações dos grupos de discussão e entrevista semiestruturada, que poderão ter alterações no roteiro de acordo com necessidades que surgirem ao longo das entrevistas.

Importante ressaltar que você terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pelo pesquisador se de alguma maneira, se sentir constrangido(a), assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado(a). De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa (dados dos grupos focais, observação de aulas, anotações, gravações, fotografias, filmagens, produções musicais) ficarão sob a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos por meio de picotagem e posterior reciclagem do material.

Lembramos ainda que, a sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar o pesquisador DANIEL DE SOUZA FRANÇA, pelo telefone (47) 997643155 ou endereço de e-mail danielsfranca@hotmail.com, bem como a professora orientadora desta pesquisa Prof.ª Dr.ª JANE MERY RICHTER VOIGT no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

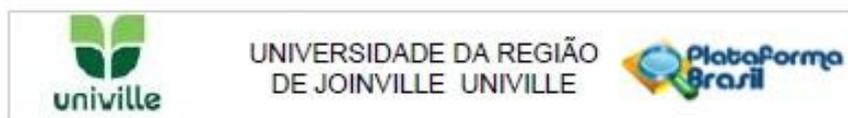
CONSENTIMENTO

Eu, Rosana Sales, RG 751.125.907-04,
declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em autorizar a participação voluntária na pesquisa descrita acima. Joinville, 14 de Setembro de 20 18.

Assinatura

Daniel de Souza França
Pesquisador Responsável

ANEXO D – Parecer consubstanciado do comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O currículo do Ensino Médio em Tempo Integral: um estudo de caso na rede pública de ensino

Pesquisador: DANIEL DE SOUZA FRANCA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78877317.0.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.415.288

Apresentação do Projeto:

Conforme parecer consubstanciado número: 2.383.881.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme parecer consubstanciado número: 2.383.881.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme parecer consubstanciado número: 2.383.881.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme parecer consubstanciado número: 2.383.881.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto apresentada está completa.

O TCLE apresentado está de acordo com a Resolução 466/12.

A Carta de anuência é apresentada, datada e assinada pelo responsável da Instituição.

O Instrumento de pesquisa pertinente a pesquisa foi apresentado.

Todos os documentos estão de acordo com a Resolução 466/12.

Recomendações:

Recomendamos que o TCLE seja impresso em uma só folha. Para isto sugerimos a redução do tamanho da fonte e diminuição das margens.

Endereço: Rua Paulo Matschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 117, campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitica@univille.br



Continuação do Parecer: 2.415.205

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no Item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "O currículo do Ensino Médio em Tempo Integral: um estudo de caso na rede pública de ensino", sob CAAE "78877317.0.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "DANIEL DE SOUZA FRANCA", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Paulo Melachitzki, n° 10, Bloco B, Sala 117, campus Bom Retiro
 Bairro: Zona Industrial CEP: 88.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE E-mail: comitetic@univille.br
 Telefone: (47)3481-0235



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 2.415.208

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1003062.pdf	28/11/2017 08:44:42		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_completo.docx	28/11/2017 08:43:41	DANIEL DE SOUZA FRANCA	Aceito
Investigador				
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	28/11/2017 08:42:18	DANIEL DE SOUZA FRANCA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	10/10/2017 17:06:27	DANIEL DE SOUZA FRANCA	Aceito
Outros	Roteiro_grupo_de_discussao.docx	10/10/2017 17:02:08	DANIEL DE SOUZA FRANCA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.docx	10/10/2017 17:01:45	DANIEL DE SOUZA FRANCA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/10/2017 16:58:44	DANIEL DE SOUZA FRANCA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_instituicao.jpg	02/10/2017 20:01:59	DANIEL DE SOUZA FRANCA	Aceito
Outros	carta_de_anuencia.jpg	02/10/2017 20:00:02	DANIEL DE SOUZA FRANCA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 05 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Marclia Luciane Lange Silveira
(Coordenador)

Endereço: Rua Paulo Melschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 117, campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.210-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3481-9235 E-mail: comiteta@univille.br

ANEXO E – Autorização de uso

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Daniel de Souza França

RG: 42.127.231-4

Título da Dissertação: "O currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral: um estudo de caso na rede pública de Santa Catarina".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 22 de MARÇO de 2019.

DANIEL DE SOUZA FRANÇA

Nome